

V. 32, n. 1, Jan./ Jun. 2019



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PEDAGOGIA DA HISTÓRIA DA MÚSICA
BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



Revista do Programa de Pós-graduação em Música
Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 1-182, Jan./Jun. 2019

ISSN 01037595



Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 1-182, Jan./ Jun. 2019

Programa de Pós-graduação em Música
Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pedagogia da História da Música Brasileira para a
Educação Básica
Pedagogy of Brazilian Music History to Basic Education

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor: *Roberto Leher*

Vice-reitora: *Denise Fernandes Lopez Nascimento*

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa: *Leila Rodrigues da Silva*

CENTRO DE LETRAS E ARTES

Decana: *Flora de Paoli*

ESCOLA DE MÚSICA

Diretora: *Maria José Chevitarese*

Vice-diretora: *Andréa Albuquerque Adour da Camara*

Diretor Adjunto de Ensino de Graduação: *David Alves*

Coordenador do Curso de Licenciatura: *Fabio Adour*

Diretor Adjunto do Setor Artístico Cultural: *Marcelo Jardim*

Diretor Adjunto dos Cursos de Extensão: *Ronal Silveira*

Coordenador do Programa de Pós-graduação Profissional em Música: *Aloysio Fagerlande*

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Música (Acadêmico): *Pauxy Gentil Nunes*

Editora-chefe da Revista Brasileira de Música: *Maria Alice Volpe*

Comissão executiva da RBM (diretora da EM-UFRJ, editora-chefe da RBM e membros docentes da Comissão Deliberativa do Programa de Pós-graduação da Escola de Música da UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil): *Maria José Chevitarese, Maria Alice Volpe, Pauxy Gentil Nunes, Aloysio Fagerlande, Ana Paula da Matta, Antonio Augusto, Carlos Almada, Frederico Barros, João Miguel Bellard Freire, José Alberto Salgado, Líduino Pitombeira, Marcia Tabora, Pedro Bittencourt e Sergio Alvares.*

Editores assistentes: *Mário Alexandre Dantas Barbosa e Ivette Janet Céspedes Gómez*

Produção: *Maria Alice Volpe*

Revisão e copidesque: *Maria Alice Volpe e Mário Alexandre Dantas Barbosa*

Projeto gráfico: *Márcia Carnavaal*

Editoração e tratamento de imagens: *Maria Alice Volpe, Mário Alexandre Dantas Barbosa e Ivette Janet Céspedes Gómez*

Webdesigner: *Francisco Conte*

Open Journal System Webmaster: *Maria Alice Volpe*

Imagem de capa: "Gráfico Planisférico Etnológico da Origem da Música no Brasil" in *Guia Prático* (1941), de Heitor Villa-Lobos

A REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA é um periódico semestral, arbitrado, de circulação nacional e internacional, dirigido a pesquisadores da música e áreas afins, professores e estudantes. A RBM pretende ser um instrumento de divulgação e de disseminação de produção intelectual atualizada e relevante para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, através da publicação de artigos, ensaios teóricos, pesquisas científicas, resenhas, entrevistas, partituras e informes. A RBM adota o Acordo Ortográfico de 1990, assinado pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa, e as normas da ABNT. O acesso é gratuito pela internet no Open Journal System disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm>.

Endereço para correspondência:

Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da UFRJ
Edifício Ventura Corporate Towers — Av. República do Chile, 330, Lapa,
Torre Leste, 21º andarCentro — Rio de Janeiro — RJBrasilCEP: 20031-170
E-mail: revista@musica.ufrj.br



Catálogo: Biblioteca Alberto Nepomuceno/EM/UFRJ

R454 Revista Brasileira de Música / Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Escola de Música, Programa de Pós-graduação em Música. – Vol.1,
n.1 (mar.1934). - Rio de Janeiro : EM/UFRJ, 1934 – .

Trimestral: 1934 – 1938 (v.1 – v.5)
Anual: 1939 (v.6)
Trimestral: 1940/1941 (v.7)
Anual: 1942 – 1991 (v.8 – v.19)
Irregular: 1992 – 2002 (v.20 – v.22)
Semestral: 2010 – 2019 (v.23 – v.32)

ISSN: 0103-7595

1. Música – Periódicos. I. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Escola de Música. Programa de Pós-graduação em Música.

CDD - 780.5



Programa de Pós-graduação em Música
Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro

EDITORA-CHEFE

Maria Alice Volpe (UFRJ, Rio de Janeiro)

CONSELHO EDITORIAL

Alda de Jesus Oliveira (UFBA, Salvador)
Cristina Capparelli Gerling (UFRGS, Porto Alegre)
Fabrizio Della Seta (Universidade de Pávia, Itália)
Fausto Borém (UFMG, Belo Horizonte)
Ilza Nogueira (UFPB, João Pessoa)
João Pedro Paiva de Oliveira (UFMG, Belo Horizonte)
Juan Pablo González (Universidade Alberto Hurtado, Santiago, Chile)
Luciana Del Ben (UFRGS, Porto Alegre)
Malena Kuss (Universidade do Norte do Texas, Denton, EUA)
Mário Vieira de Carvalho (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
Martha Tupinambá Ulhôa (UniRio, Rio de Janeiro)
Omar Corrado (Universidade de Buenos Aires, Argentina)
Paulo Ferreira de Castro (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
Rafael Menezes Bastos (UFSC, Florianópolis)
Ralph P. Locke (Universidade de Rochester, NY, EUA)
Régis Duprat (USP, São Paulo)
Ricardo Tacuchian (UniRio, Rio de Janeiro)
Robin Moore (Universidade do Texas, Austin, EUA)
Rogério Budasz (Universidade da Califórnia, Riverside, EUA)
Sérgio Figueiredo (UDESC, Florianópolis)
Silvio Ferraz (UNICAMP, Campinas)



SUMÁRIO

EDITORIAL

- 11 Pedagogia da história da música brasileira para a Educação
Básica *Maria Alice Volpe*, editora-chefe
& *Mário Alexandre Dantas Barbosa*, editor convidado

ARTIGOS

- 21 Diversidade, *tokenismo*, músicas não-canônicas e crise das
Humanidades na academia dos EUA
..... *Alejandro L. Madrid*
- 31 Pedagogia da história da música brasileira, questões
historiográficas em multidisciplinaridade
..... *Maria Alice Volpe*

47	História da Música Brasileira na Educação Básica: desafio intelectual, exercício pedagógico e responsabilidade política do educador musical <i>Mário Alexandre Dantas Barbosa</i>
61	A Ação Educativa do Museu Villa-Lobos no contexto de mudanças institucionais <i>Claudia Castro & Marcia Ladeira Monteiro</i>
81	A modinha e o lundu: uma possível proposta pedagógica <i>Edilson V. Lima</i>
111	Música e tecnologia: as primeiras décadas do século XX <i>Anna Cristina Cardozo da Fonseca</i>
125	A abordagem de história da música nos cadernos do método <i>Sinta o Som</i> na rede municipal do Rio de Janeiro <i>Aline da Paz & Glauber Resende Domingues</i>
139	Conto ou não conto? <i>Leila Ferreira Andrade</i>
153	<i>Pixinguinha Para Crianças</i> , uma experiência de apresentar chorinho para o público infantil <i>Daniel Costa Fernandes</i>
164	Projeto Centenário de Carmen Miranda <i>Ana Cristina Santos de Paula</i>
171	A modinha que não sai de moda <i>Magda Belloti</i>



CONTENTS

EDITORIAL

- 15 Pedagogy of the history of Brazilian music for Basic
Education *Maria Alice Volpe*, editor-in-chief
& *Mário Alexandre Dantas Barbosa*, guest editor

ARTICLES

- 21 Diversity, tokenism, non-canonical musics, and the crisis of
the Humanities in U.S. Academia
..... *Alejandro L. Madrid*
- 31 Pedagogy of the history of Brazilian music, historiographical
issues in multidisciplinary
..... *Maria Alice Volpe*

47	Brazilian music history in Basic Education: intellectual challenge, pedagogical exercise, and political responsibility of the musical educator	<i>Mário Alexandre Dantas Barbosa</i>
61	The educational outreach of the Villa-Lobos Museum in the context of institutional changes	Claudia Castro & Marcia Ladeira Monteiro
81	The <i>modinha</i> and the <i>lundu</i> : a pedagogical proposal	<i>Edilson V. Lima</i>
111	Music and technology: the first decades of the twentieth century	Anna Cristina Cardozo da Fonseca
125	Music history approach in the textbooks of “ <i>Feel the Sound method</i> ” in Rio de Janeiro educational system	<i>Aline da Paz & Glauber Resende Domingues</i>
139	Do I tell it or not?	<i>Leila Ferreira Andrade</i>
153	<i>Pixinguinha for Children</i> : an experience of introducing <i>choro</i> music to a children's audience	<i>Daniel Costa Fernandes</i>
163	Carmen Miranda Centennial Project	<i>Ana Cristina Santos de Paula</i>
171	The <i>modinha</i> that does not go out of fashion	<i>Magda Belloti</i>



EDITORIAL

PEDAGOGIA DA HISTÓRIA DA MÚSICA BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A Revista Brasileira de Música inicia seus 85 anos consolidando sua política editorial de internacionalização e democratização do acesso ao conhecimento. O presente volume expressa a preocupação institucional em promover a socialização dos resultados das pesquisas desenvolvidas na universidade em setores mais amplos da sociedade, tendo como foco a integração dos conhecimentos atualizados sobre a música brasileira nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio. Os textos aqui publicados resultam da primeira edição do curso de extensão 'Pedagogia da História da Música Brasileira para a Educação Básica', voltado para a formação continuada de professores, e que foi realizado durante o IX Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ “Música, Sociedade e Socialização do Conhecimento,” que celebrou os 170 anos da Escola de Música da UFRJ, na semana de 13 a 17 de agosto de 2018.

No primeiro artigo, de Alejandro Madrid (Cornell University, EUA) debate as implicações políticas de se inserir a música ibero-americana nos cursos de história da música ocidental e posiciona-se contrário a tal proposta, argumentando que se trata de tokenismo, ou seja, de adotar política supostamente inclusiva de grupos sub-representados, incluindo-os simbolicamente em pequena escala, mas que não promove transformações efetivas nas relações de poder que geraram preconceito cultural e exclusão histórica.

No segundo artigo, Maria Alice Volpe (UFRJ e ABM) explica o projeto que resultou no curso de extensão de título homólogo a esta publicação, que tem sua realização abrigada pelo Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ. A primeira edição do Curso superou as expectativas de modo a inspirar a coordenadora e a equipe para dar sequência com nova edição prevista para agosto de 2019. O terceiro artigo, de Mário Alexandre Dantas Barbosa (CPIL e UFRJ), estabelece três dimensões da prática docente – a constante necessidade de



atualização, as implicações das posturas pedagógicas e a transversalidade da ética – para refletir sobre o potencial da História da Música Brasileira como componente curricular nos diversos segmentos da Educação Básica.

O Museu Villa-Lobos, importante instituição devotada à manutenção e difusão do legado de um dos mais destacados compositores brasileiros e patrono da educação musical no Brasil, presta sua colaboração por meio do artigo assinado por sua diretora Cláudia Nunes de Castro e da museóloga Márcia Ladeira Monteiro. O texto apresenta as iniciativas do setor de ação educativa do MVL para aproximar a vida e a obra de Villa-Lobos dos alunos do Ensino Fundamental, com ênfase nas estratégias utilizadas na exposição *Uirapuru: O Pássaro Encantado da Amazônia*, sob curadoria de Maria Alice Volpe. As autoras fazem um breve retrospecto de fases diversas pelas quais a instituição passou desde a sua fundação e como as atuais iniciativas da ação educativa se integram a um contexto mais amplo da Política Nacional de Educação Museal em vigor.

O artigo de Edilson Vicente de Lima (UFOP), quinto deste volume, encontra sintonia com a proposta desta publicação ao passo em que exemplifica como o saber especializado produzido na Universidade pode e deve comunicar-se com as práticas de ensino dos segmentos anteriores. Sua pesquisa sobre os gêneros musicais que estão na base da música popular brasileira – o lundu e a modinha – são referência em nossa musicologia e, na presente oportunidade, o autor parte da reflexão sobre as possibilidades pedagógicas que o tema suscita para oferecer subsídios aos docentes que desejam explorá-lo em suas salas de aula.

O artigo de Anna Cristina Cardozo da Fonseca (CPII) oferece-nos um diálogo interdisciplinar entre música e tecnologia, fruto de sua pesquisa de doutorado, com enfoque especial ao desenvolvimento tecnológico alavancado no Brasil nas primeiras décadas do século XX e estudo minucioso sobre a presença da música na Exposição Internacional ocorrida em 1922 no Rio de Janeiro. Preocupada em dimensionar as implicações que as inovações técnicas da época trouxeram para a difusão musical naquele evento, a autora suscita uma relevante discussão para os que atuam em meio aos desafios da atualidade quanto aos usos possíveis das mídias disponíveis – num entendimento mais amplo do conceito de tecnologia – para as práticas musicais e suas devidas adequações para fins didáticos.

Num caminho praticamente inverso, o sétimo artigo, assinado por Aline da Paz (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e UFRJ) e Glauber Resende Domingues (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) discutem um método criado fora do



âmbito da Universidade, embora por dois educadores musicais abalizados por sólida formação acadêmica. O método *Sinta o Som*, desdobramento da bem-sucedida proposta do projeto Orquestra nas Escolas, dinamizado na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, tem sua análise apresentada em pormenores que vão da atrativa materialidade dos cadernos que foram produzidos com objetivos didáticos na área de musicalização, chegando a explorar as oportunidade de encaminhar em meio a esse processo os conteúdos ligados à história da música e, em particular, a brasileira. O esforço dos dois pesquisadores em compartilhar as premissas do método *Sinta o Som*, permite ao leitor vislumbrar novas possibilidades pedagógicas de trabalho que inclua a música brasileira em sua perspectiva histórica sem prejuízo das demais competências que são priorizadas na prática docente de faixas etárias menores.

A contribuição da pedagoga e especialista Leila Ferreira Andrade (SME) emerge de sua larga experiência como contadora de história. A autora oferece neste sexto artigo do volume a visão de uma eficaz ferramenta intimamente ligada ao universo da narrativa, cuja versatilidade é atestada por aplicar-se às várias faixas etárias e aos mais diversos ambientes educacionais – formais e não-formais. A ênfase nos aspectos afetivo e na performático como elementos-chave presentes na contação e percebidos como facilitadores para apreensão de quaisquer conteúdos por parte dos educandos, faz desse texto uma leitura ao mesmo tempo agradável e útil para os envolvidos com a música e seu ensino. A autora relata, ainda, sua experiência como autora e contadora atuante no projeto *Conto com Passos*, atualmente em atividade no Museu Villa-Lobos.

Os três artigos que encerram a presente publicação tratam-se de relatos de experiência em que a música popular brasileira, através de gêneros ou personagens específicos de sua história, foi tema gerador de projetos, quer artísticos ou pedagógicos – em que pese a tênue linha divisória entre a função principal de cada um deles nas sucessivas etapas – da concepção até a performance. Daniel Fernandes (CPII e UniRio) apresenta o histórico do exitoso projeto *Pixinguinha Para Crianças*, por meio do qual as características do choro e de um de seus principais expoentes foram traduzidos ao público infantil de forma muito original com criatividade e ludicidade. Ana Cristina Santos de Paula (CPII), autora do projeto Centenário de Carmen Miranda, que recebeu o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, exemplifica o *modus operandi* do educador musical que visualiza em numa a possibilidade de articular diversos conteúdos, da escrita musical à performance, da apreciação musical à composição. A autora chama a atenção para o fato de se lidar com a heterogeneidade do conhecimento formal de música nas salas de aula e apresenta estratégias para o bom encaminhamento das atividades posto este desafio. A cantora lirica



Magda Belotti, do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, traz o relato de um espetáculo de bolso – *A Modinha Que Não Sai de Moda* – no qual o público é guiado na apreciação de um gênero que sofreu transformações ao longo da história e teve sua permanências na história da música brasileira desde o seu surgimento há séculos atrás até os dias de hoje. Esses três projetos, gestados e executados em espaços de natureza distinta, possuem a capacidade de inspirar ou trazer insights que tornem a forma de ensinar/aprender sobre o legado musical que chegou do passado uma experiência significativa, rica e agradável, envolvendo educandos e educadores em uma busca de conexões com a cultura e a sociedade em que vivemos e na que queremos deixar para aqueles que virão após nossa atuação nela e sobre ela.

Que este volume abra novas perspectivas para o potencial multidisciplinar da história da música brasileira nos diversos contextos de ensino e aprendizagem!

Maria Alice Volpe,
Editora-chefe

Mário Alexandre Dantas Barbosa,
Editor convidado



EDITORIAL

PEDAGOGY OF THE HISTORY OF BRAZILIAN MUSIC FOR BASIC EDUCATION

The *Revista Brasileira de Música (Brazilian Journal of Music)* begins its 85 years consolidating its editorial policy of internationalization and democratization of access to knowledge. The present volume expresses the institutional concern to promote the socialization of the results of research developed at the university in broader sectors of society, focusing on the integration of updated knowledge about Brazilian music in the curricular contents of elementary and high school. The texts published here result from the first edition of the extension course 'Pedagogy of the History of Brazilian Music for Basic Education', aimed at the continuing education of teachers, and which was held during the IX International Symposium of Musicology of UFRJ "Music, Society and Socialization of Knowledge," which celebrated the 170th anniversary of the UFRJ School of Music in the week of August 13-17, 2018.

In the first article, Alejandro Madrid (Cornell University, USA) discusses the political implications of inserting Ibero-American music into the courses of Western music history and opposes this proposal, arguing that it is about Tokenism, that is, adopting a supposedly inclusive policy of under-represented groups, including them symbolically on a small scale, but that does not promote effective transformations in the power relations that generated cultural prejudice and historical exclusion.

In the second article, Maria Alice Volpe (Federal University of Rio de Janeiro and Brazilian Academy of Music) explains the project that resulted in the extension course of homologous title to this publication, which is hosted by the UFRJ International Symposium of Musicology. The first edition of the Course exceeded expectations so as to inspire the coordinator and the team to continue with a new edition scheduled for August 2019. The third article, by Mário Alexandre Dantas Barbosa (College Emperor Peter II and Federal University of Rio de Janeiro), establishes three dimensions of teaching practice. – the



constant need for updating, the implications of pedagogical postures and the transversality of ethics – to reflect on the potential of the History of Brazilian Music as a curricular component in the various segments of Basic Education.

The Villa-Lobos Museum, an important institution devoted to the maintenance and diffusion of the legacy of one of the most outstanding Brazilian composers and patron of music education in Brazil, contributes through the article signed by its director Cláudia Nunes de Castro and the museologist Márcia Ladeira Monteiro. The text presents the initiatives of the Villa-Lobos Museum's outreach and education projects to bring Villa-Lobos' life and work closer to elementary school students, with emphasis on the strategies used in the *Uirapuru: The Enchanted Bird of the Amazon* exhibition, curated by Maria Alice Volpe. The authors briefly review the various stages the institution has gone through since its inception and how current educational initiatives are integrated into the broader context of the current National Policy for Museum Education.

The article by Edilson Vicente de Lima (Federal University of Ouro Preto, Minas Gerais), fifth of this volume, is in line with the proposal of this publication, while exemplifying how the specialized knowledge produced at the University can and should communicate with the teaching practices of the previous segments. His research on the musical genres that underlie Brazilian popular music - lundu and modinha - are a reference in our musicology and, at the present time, the author starts from a reflection on the pedagogical possibilities that the theme raises to offer subsidies to teachers. who want to explore it in their classrooms.

Anna Cristina Cardozo da Fonseca's article (College Emperor Peter II) offers us an interdisciplinary dialogue between music and technology, the result of her doctoral research, with a special focus on leveraged technological development in Brazil in the first decades of the twentieth century and a detailed study on the presence of music at the International Exhibition held in 1922 in Rio de Janeiro. Concerned with dimensioning the implications that the technical innovations of the time brought to the musical diffusion in that event, the author raises a relevant discussion for those who act in the midst of the current challenges regarding the possible uses of available media - in a broader understanding of the concept of music. technology - for musical practices and their appropriate suitability for teaching purposes.

In a practically opposite way, the seventh article, signed by Aline da Paz (Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro and Federal University of Rio de Janeiro) and Glauber Resende Domingues (Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro) discusses



a method produced outside the university, albeit by two music educators with solid academic background. The *Sinta o Som* method, which unfolds from the successful proposal of the *Orquestra nas Escolas* project, promoted in Rio de Janeiro's municipal education network, has its analysis presented in detail ranging from the attractive materiality of the notebooks that were produced with didactic purposes in the area of musicalization, even exploring the opportunities to refer in the midst of this process the contents linked to the history of music and, in particular, the Brazilian one. The effort of the two researchers to share the premises of the *Sinta o Som* method, allows the reader to glimpse new pedagogical possibilities of work that include Brazilian music in its historical perspective without prejudice to the other competences that are considered in the teaching practice of younger age groups.

The contribution of the pedagogue and expert Leila Ferreira Andrade (Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro) emerges from her extensive experience as a storyteller. The author offers in this sixth article of the volume the vision of an effective tool closely linked to the universe of narrative, whose versatility is attested by its application to various age groups and various educational environments - formal and non-formal. The emphasis on the affective and performative aspects as key elements present in the story telling and perceived as facilitators for the students' apprehension of any content, makes this text a pleasant and useful reading for those involved with music and its teaching. The author also reports her experience in the context of *Conto Com Passos* project, currently active at the Villa-Lobos Museum.

The three articles that end this publication are reports of experience in which Brazilian popular music, through specific genres or characters of its history, was the generating theme of projects, whether artistic or pedagogical - in spite of the thin dividing line between their main function in successive stages - from conception to performance. Daniel Fernandes (College Emperor Peter II and Federal University of the State of Rio de Janeiro) presents the trajectory of the successful *Pixinguinha Para Criança* project, through which the characteristics of *Choro* (Brazilian musical genre) and one of its main exponents were translated to children in a very original way with creativity and playfulness. Ana Cristina Santos de Paula (College Emperor Peter II), author of the Carmen Miranda Centennial Project, which received the Victor Civita Educator Note 10 Award, exemplifies the modus operandi of the music educator who envisions the possibility of articulating various contents, from musical writing to performance. from musical appreciation to composition. The author draws attention to the fact that the heterogeneity of formal music knowledge in the classroom is dealt with and presents strategies for the proper routing of



the activities posed by this challenge. Lyric singer Magda Belotti, from the Rio de Janeiro Municipal Theater, reports on a pocket show - *Modinha Que Não Sai de Moda* - in which the audience is guided by the appreciation of a genre that has undergone changes throughout history and has had its permanence in the history of Brazilian music since its emergence centuries ago to the present day. These three projects, designed and executed in different spaces, have the ability to inspire or bring insights that make teaching / learning about the musical legacy that has come from the past a meaningful, rich and enjoyable experience involving learners and educators. a search for connections with the culture and society in which we live and what we want to leave to those who will come after our work in and on it.

May this volume open new perspectives for the multidisciplinary potential of the history of Brazilian music in the various contexts of teaching and learning!

Maria Alice Volpe,
Editor-in-chief

Mário Alexandre Dantas Barbosa,
Guest editor





Diversidade, *tokenismo*, músicas não-canônicas e crise das Humanidades na academia dos EUA*

Alejandro L. Madrid**

Resumo

Tomando como ponto de partida a questão de saber se a música ibero-americana deve ter uma presença mais proeminente nas sequências da história da música atualmente ensinadas nas instituições de ensino superior norte-americanas, este ensaio explora questões sobre diversidade e *tokenismo* na reprodução de modelos tradicionais de produção de conhecimento. Essas questões são analisadas em relação ao ataque contemporâneo às humanidades na academia dos EUA para propor abordagens alternativas à educação musical e à erudição que funcionam como modelos críticos para a perspectiva colonialista que tem informado a academia musical por gerações e para o projeto neoliberal que vem lentamente tomando conta da academia nos últimos vinte anos.

Palavras-chave

Pedagogia da História da Música – diversidade – *tokenismo* – Humanidades – ensino superior.

Abstract

Taking as a point of departure the question of whether Ibero-American music should have a more prominent presence in music history sequences currently taught at U.S. institutions of higher education this essay explores questions about diversity and tokenism in the reproduction of mainstream models of knowledge production. These issues are analyzed vis-à-vis the contemporary attack on the humanities in U.S. academia in order to propose alternative approaches to music education and scholarship that work as critical models to the colonialist perspective that has informed music academia for generations and to the neo-liberal project that has been slowly taking over academia in the last twenty years.

Keywords

Music history pedagogy – diversity – tokenism – Humanities – graduate studies system.

* Artigo intitulado “Diversity, tokenism, non-canonical musics, and the crisis of the humanities in U.S. academia”, publicado originalmente em inglês no *Journal of Music History Pedagogy*, v. 7, n. 2, p. 124–130, 2017, disponível em <http://www.amsnet.org/ojs/index.php/jmhp/>. Tradução de Maria Alice Volpe e Mário Alexandre Dantas Barbosa, autorizada pelo autor e pelo periódico acadêmico.

** Cornell University, Ithaca, NY, EUA. Endereço eletrônico: alm375@cornell.edu.

Tradução recebida em 6 de maio de 2019 e aprovada em 6 de junho de 2019.



Neste ensaio eu proponho uma reflexão sobre a relevância de ofertas curriculares em um momento de crucial reavaliação institucional da academia dos EUA. Penso que minha contribuição para o debate será mais eficaz se eu fizer o papel de “advogado do diabo”. Espero que, ao fim da leitura deste texto, os motivos pelos quais eu assumo esse papel estejam claros e que meu posicionamento não seja considerado polêmico por mero antagonismo. As sugestões que descrevo aqui são viáveis no contexto de um departamento de música como o da Universidade de Cornell em que eu trabalho, mas podem não ser praticáveis nos programas de escolas de música ou de conservatórios orientados para a performance da tradição musical erudita ocidental. O corpo docente de instituições como o Departamento de Música da Universidade de Cornell é privilegiado no sentido de que não precisa se preocupar em atender a uma população de estudantes da área de práticas interpretativas e podemos, ao invés disso, focar em ministrar aulas que reflitam mormente a missão de uma faculdade de humanidades com ênfase nas artes liberais, assim como nossos propósitos intelectual e de pesquisa. Não quero dizer com isso que se deva sobrepor as necessidades dos professores à dos alunos. Pelo contrário, trata-se de reconhecer as particularidades acadêmicas do tipo de instituição que sirvo e as necessidades dos alunos que temos e que procuramos atrair para o nosso programa. No entanto, acredito que a atual crise da indústria da música clássica acabará por impelir que programas, com perfil de conservatório, se reformulem, de algum modo, a se mostrar mais relevantes para o mundo que espera seus egressos. Portanto, algumas considerações que faço aqui também serão de interesse para os corpos docente e discente desses outros contextos institucionais.

Fomos convidados a discutir estratégias e oportunidades para uma maior inclusão da música ibero-americano no currículo. Assim, eu gostaria de começar por fornecendo uma resposta direta a uma pergunta que subjaz essa preocupação. Precisamos de mais música ibero-americano no programa de História da Música que ensinamos em nossas instituições? Possivelmente eu tinha sido convidado a integrar essa discussão sob a suposição de que minha resposta seria “sim, claro que necessitamos, isso é óbvio!” Entretanto, uma vez que a maioria das pessoas que participaram da sessão que originou este ensaio era ibero-americanista, latino-americanista ou alguma variação destes rótulos, eu pensei que tal resposta levaria a uma conversa que poderia rapidamente se tornar um foro de pregação. Em vez disso, minha resposta para tal questão foi (e é): “Não, nós não precisamos de mais música ibero-americana no programa da história da música.”

Por que quereríamos mais música ibero-americana integrando o inventário das práticas musicais canônicas que informaram a própria definição de musicologia como



disciplina desde a sua concepção? A visão reformista que defende tal prática pressupõe que a simples presença de músicas marginais em um cânone revisado seria positiva.¹ No entanto, o cânone tem uma razão política para existir na forma em que se apresenta e argumentar por sua expansão só poderia significar duas coisas: a trivialização da fantasia canônica ao desconsiderar a própria razão pela qual o cânone existe; ou o uso e reavaliação das músicas até então marginalizadas e agora tomadas para expandi-lo, a fim de reproduzir os valores e ideologias que controlam a construção e reconstrução dessa mesma fantasia canônica. Em todo caso, expandir o cânone para incluir música ibero-americana, música chinesa ou música indonésia desafiaria a razão de ser do próprio cânone. Em sua forma atual, como resultado de uma musicologia que se constituiu como um braço dos projetos colonialistas e imperialistas europeus, a fantasia canônica (expressa na forma de cursos de história da música ou de apreciação musical) opera como propaganda; e os cursos de música funcionam como agências de doutrinação que têm a missão subjacente de produzir a próxima geração de ouvintes da música de concerto. Em um momento de crise econômica e social que se traduziu em um ataque sistemático à universidade como instituição, em geral, e aos programas de Humanidades, em particular, defender qualquer propaganda não me parece uma boa idéia. Eu não penso que o papel da musicologia seja liderar a claqué de qualquer tradição musical em particular. Em vez disso, vejo o trabalho acadêmico (no qual se inclui a musicologia) como uma intervenção crítica que nos ajudaria a entender melhor o(s) mundo(s) em que vivemos, os caminhos que percorremos para chegar onde estamos e nos relacionar uns com os outros da maneira que fazemos. Enquanto os estudiosos das Humanidades têm lutado para tornar suas disciplinas mais relevantes para a vida contemporânea, parece que as escolas e os departamentos de música têm ficado para trás, agarrados a um modelo de erudição que não parece ser relevante nem mesmo para conversas intelectuais nas Humanidades. Essa é a razão pela qual eu não concordo com a visão reformista de expandir o cânone por meio da inclusão da música ibero-americana (ou qualquer outro tipo de tradição musical “marginal”): sujeitado ao tipo de rede sociopolítica que norteia a atual prática musical na academia norte-americana, tal movimento – como se dizendo: “OK, as músicas ibero-americanas

¹ Algumas pessoas podem argumentar contra a existência de um cânone musical, apontando para o fato de que o repertório ensinado nas seqüências da história da música ocidental muda continuamente. Tal argumento pressupõe que o cânone é, na verdade, uma lista de obras ou um determinado repertório. No entanto, como salientou Jesús Ramos-Kittrell durante a parte de discussão da sessão que originou esta coletânea de ensaios, o cânone é uma epistemologia; é uma maneira de entender o mundo que privilegia certos critérios estéticos e que organiza uma narrativa sobre a história e o desenvolvimento da música em torno de tais critérios e com base nessa compreensão do mundo. Em outras palavras, o cânone é mais uma ideologia do que um repertório específico.



também merecem ser parte do cânone ” – poderia servir para reificar ainda mais as configurações e ideologias bastante problemáticas que identificamos como cânone.

Sob tais condições, a inclusão da música ibero-americana no cânone musical ou no currículo musical parece ser uma questão de diversidade entendida como *tokenismo*. Tal movimento procura abrir espaços, simplesmente porque é a coisa politicamente correta a ser feita. Trata-se de cotas e não da natureza desafiadora que diversas experiências podem trazer às próprias estruturas que a academia naturalizou há décadas. Esse tipo de diversidade muda muito pouco a atual situação crítica da academia musical e das Humanidades. Ao invés, perpetua a ilusão de que tudo está bem e que só precisamos adicionar algumas “novas especiarias ao prato que temos”. Não posso deixar de pensar na política americana contemporânea e nos casos do senador Marco Rubio ou do procurador-geral Alberto Gonzales para perceber que quando a diversidade é usada para perpetuar os privilégios, as desigualdades de poder e o *status quo*, então ela serve para nada.

Penso que é hora de ficarmos mais desconfiados do caráter de um empreendimento acadêmico que parece validar critérios estéticos, cânones e ideologias musicais ao invés de questionar criticamente como eles foram criados e o que eles significam para aqueles que lutam para mantê-los. Então, ao invés de lutar para que a música ibero-americana seja aceita no cânone e assim ajudar a mantê-lo em vigor, proponho uma abordagem crítica do cânone – note que não estou pedindo uma erradicação do cânone; estou pedindo uma abordagem que realmente examine por que o cânone existe e que tipo de discursos foram e continuam a ser reproduzidos por sua celebração de virtude estética, indivíduos excepcionais, obras-primas eternas e até mesmo, ocasionalmente, “bom” gosto.² Assim, em vez de focar na invenção cronológica que chamamos de história, proponho abordar o estudo da música a partir de uma perspectiva trans-histórica, que nos permita estabelecer novas conexões, baseadas em questões comuns, entre uma variedade de momentos no contínuo tempo-espaço, de modo oposto à fixação do tipo de teleologia que o arquétipo atual privilegia. Dependendo de como cada instrutor aborda o assunto, tal modelo pode ou não propiciar espaço para uma discussão dialógica de grande variedade de músicas

² Eu não estou alheio ao fato de que a musicologia passou por uma importante mudança auto-reflexiva com a introdução de perspectivas críticas na década de 1970 e o advento da chamada Nova Musicologia na década de 1980. No entanto, eu argumento que uma vista geral nos programas das conferências AMS e SEM (ou nas listas de discussão dessas sociedades) nos últimos dez ou quinze anos mostra que, com poucas exceções, em vez de se tornar um campo de investigação intelectual relevante dentro das Humanidades e das Ciências Sociais, a musicologia cooptou a linguagem da teoria crítica e dos estudos culturais para continuar privilegiando indivíduos supostamente excepcionais, questões de valor estético e supostos conhecimentos objetivos e as chamadas obras-primas.



(incluindo as músicas ibero-americanas), o que seria uma maneira mais produtiva de transformar a mentalidade de nossos alunos.

O que proponho não é simplesmente transformar o programa de História da Música em um projeto crítico que questiona as lutas de poder por trás de sua formação, mas também tornar essas classes eletivas, ao invés de obrigatórias. Em resposta a muitas das preocupações que expressei aqui, meu departamento passou recentemente por um processo de autoavaliação que resultou em importantes mudanças no currículo. Dois deles se relacionam diretamente a minha discussão. Na formulação curricular anterior, o programa de História da Música consistia em dois módulos consecutivos e obrigatórios aos estudantes de música. A proposta curricular atual requer apenas um desses módulos mais uma disciplina de História e Cultura (que pode eventualmente incluir aulas sobre música latino-americana ou áreas culturais latino-americanas específicas dependendo da experiência e disponibilidade de cada discente). Certamente trata-se de um pacto, mas acredito que nos mova na direção certa. Além disso, a sequência “Elementos de Música, Materiais e Técnicas”, focada em habilidades práticas e escuta crítica é agora pré-requisito para os alunos de música. Esta é uma renovação do programa de teoria musical tradicional, que em sua formulação anterior – como “uma prática teórica que naturaliza as intuições de senso comum dos membros mais privilegiados da sociedade como conhecimento ‘objetivo’”, como argumentou Robin James (2014) – muito provavelmente jamais teria permitido a presença crítica da música ibero-americana ou a discussão crítica das questões relacionadas à música ibero-americana. Elementos da Música, em sua atual reencarnação, como recentemente proposto por meu colega Andrew Hicks em sua ementa para o outono de 2015, concentra-se em ouvir e visa proporcionar aos alunos “(1) as habilidades auditivas necessárias para escutar atentamente e criticamente o som musicalmente organizado (amplamente compreendido); (2) um vocabulário técnico básico para grafar, descrever e analisar esses sons; e (3) um quadro conceitual para pensar e interrogar os muitos fatores (culturais, tecnológicos, comerciais e políticos) que moldaram tanto os sons em si quanto a nossa experiência com eles.” A aula é organizada em torno de cinco eixos (definição de música; altura e timbre; harmonia; ritmo; e forma) que, desde o início, parecem seguir os entendimentos tradicionais da teoria musical. No entanto, o objetivo da aula é desconstruir a ideia de como se escuta performativamente esses elementos, considerando a experiência dos alunos como um ponto de partida crítico, em vez de impor uma ideia pré-existente do que esses elementos podem ser ou significar. O professor Hicks faz isso explorando as zonas liminares, as margens geográficas e as lutas historicamente políticas em que os entendimentos tradicionais de música, harmonia, altura, timbre, ritmo e forma são



problematizados. Essa abordagem crítica permite o estudo trans-histórico e transcultural de aspectos teóricos da música (que são ensinados por membros convidados do corpo docente dependendo de sua experiência) e assim permite aos alunos abordar uma discussão crítica de uma música como *Xochipitzahuatl* ao lado da Sonata para flauta, op. 2, de Pietro Locatelli, não em termos de critérios estéticos universais ou conhecimento “objetivo”, mas em termos de códigos específicos de comportamento, lutas políticas e usos que dão à música seus sentidos históricos e trans-históricos.³ Acredito que tal modelo oferece novas e mais relevantes formas de estabelecer diálogos intelectuais entre uma ampla variedade de tradições musicais do que o modelo antiquado baseado em corpos de conhecimento que os estudantes tinham que simplesmente absorver. Além disso, em tal modelo, o estudo das músicas latino-americanas ou ibero-americanas não se reduz à inclusão de um *token* multicultural, mas responde a um projeto que questiona o privilégio por trás da fantasia canônica que continua dominando a academia musical norte-americana. Essas mudanças curriculares não são exclusivas da Universidade de Cornell. Os membros do corpo docente de muitos dos principais programas de musicologia têm discutido a implementação de modelos semelhantes – e, em alguns casos, até mais radicais.⁴

As demandas dos estudantes negros de que, ramificando-se do Movimento Black Lives Matter [Vidas Negras Importam], varreram as universidades norte-americanas durante o outono de 2015, foram geralmente interpretadas pela mídia como demandas de inclusão dentro da estrutura de diversidade que se tornou *mainstream* no país. No entanto, como Karen Attiah argumentou, as exigências desses estudantes não são sobre o *tokenismo*, mas “sobre o desmantelamento da supremacia branca. São sobre descolonização” (Attiah, 2015). Penso que devemos olhar essas demandas com mais atenção e questionar qual deve ser a verdadeira inclusividade quando discutimos estratégias e oportunidades para uma maior inclusão da música ibero-americana no currículo neste momento da história acadêmica norte-americana. Vivemos um momento da história da universidade enquanto instituição que reflete os valores capitalistas

³ Um artigo descrevendo o entusiasmo que essas mudanças estão gerando entre a comunidade da Universidade de Cornell pode ser encontrado no site institucional da Faculdade de Artes e Ciências, assinado por Kathy Hovis (2016) do setor de comunicação.

⁴ Conversas auto-reflexivas semelhantes foram encorajadas pelos programas de musicologia da Universidade de Harvard, Brown University e da Universidade da Califórnia em Berkeley. Preocupações comparáveis informam a recém-publicada mesa-redonda “The end of the undergraduate music history sequence?” [O fim do curso de História da Música na graduação?], que inclui contribuições de Colin Roust, Douglass Seaton, Peter Burkholder, Melanie Lowe e Don Gibson no *Journal of Music History Pedagogy* (2015).



indomáveis que caracterizaram a sociedade como um todo durante pelo menos os últimos 30 anos. O modelo gerencial que as práticas políticas neoliberais têm lentamente forçado sobre o sistema universitário em todo o mundo também encontrou seu caminho na academia dos EUA. Tal modelo questiona o valor das Humanidades em termos utilitários. Isso não é novidade; de uma forma bastante provocativa, Stanley Fish (2008) afirmou há quase uma década que as Humanidades não têm valor. Eu sempre considerei sua afirmação como uma recusa em engajar o modelo gerencial para avaliar as Humanidades. Eu concordo, devemos evitar cair na armadilha do utilitarismo para validar as Humanidades. Infelizmente, acredito que a implementação de tal modelo dentro do sistema universitário venha realmente a forçar os programas de música em toda a academia dos EUA a mudar suas prioridades. As equipes de gestão administrativa que estão assumindo o sistema universitário logo perceberão a ineficiência dos programas de música que treinam os estudantes em uma tradição que é em grande parte irrelevante em um mundo regido pelo neoliberalismo e que a mudança de cima para baixo será imposta em breve. No entanto, abraçar esse modelo não é o que defendo para estudos musicais. Não estou propondo uma posição reativa em relação a esses arquétipos. Em vez disso, sugiro que as crises não são momentos para recuar em nossos velhos modos conhecidos, mas sim momentos para contra-atacar; são momentos em que podemos nos reinventar com coragem, em vez de esperar que alguém nos coloque em uma caixa. É isso que proponho aos estudos da música em geral, para aproveitar o momento atual como pretexto para questionar o que fazemos e como fazemos, questionar nossos valores centrais e perguntar como os estudos musicais podem ser mais relevantes para as humanidades em sua luta contra os modelos gerenciais neoliberais. Para ser assim, os estudos musicais devem assumir uma posição crítica e questionar por que privilegiamos o que privilegiamos e o modo como fazemos isso. As Humanidades devem agir como o sistema crítico de nossas sociedades, elas nos permitem avaliar o que deu errado e como as pessoas são afetadas pelas políticas econômicas e políticas públicas.

As Humanidades consistem em adquirir um sentido mais completo do que é possível, desejável e correto e, como tal, não podem ser submetidas às regras de oferta e demanda; isso minaria o que as Humanidades têm para contribuir à sociedade, o que, por sua vez, perturbaria o precário equilíbrio entre a voracidade e a nobreza humana, equilíbrio esse que permite que a civilização humana sobreviva. Nem tudo está à venda e a crise atual não deve condicionar a forma como entendemos as Humanidades, que é em parte um ponto de averiguação do modelo gerencial que nos rodeia. Se entendermos os estudos musicais dentro dessa luta intelectual e cultural maior, ficará claro por que é que considero fútil a



expansão do cânone musical para incluir as músicas ibero-americanas. Em vez disso, gostaria de usar as músicas ibero-americanas em sua relação historicamente controversa e contenciosa com a música erudita ocidental – imaginária ou real, dependendo de como podemos olhá-la – a fim de questionar os próprios valores que impedem que nosso trabalho acadêmico seja verdadeiramente relevante nas guerras culturais que nos cercam.



Referências

- Attiah, Karen “Woodrow Wilson and Cecil Rhodes must fall”. *The Washington Post*, 25 nov. 2015. Disponível em <https://www.washingtonpost.com/blogs/post-partisan/wp/2015/11/25/woodrow-wilson-and-cecil-rhodes-must-fall/>. Acesso em 2 jan. 2016.
- Burkholder, Peter. “The value of a music history survey”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5 n. 2, p. 57-63, 2015. Disponível em <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/175>. Acesso em 2 jan. 2016.
- Fish, Stanley. “Will the Humanities save us?”. *The New York Times*, 6 jan. 2008. <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2008/01/06/will-the-humanities-save-us/>. Acesso em 2 jan. 2016.
- Gibson, Don. “The curricular standards of NASM and their impact on local decision making”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5 n. 2, p. 73-76, 2015. Disponível em <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/180>. Acesso em 2 jan. 2016.
- Hicks, Andrew. Ementa “Music 1101: Elementos da Música”. Cornell University, outono de 2015.
- Hovis, Kathy. “Music curriculum expands to reach students of diverse musical backgrounds”. Cornell University, College of Arts and Sciences, 22 mar. 2016. Disponível em <https://as.cornell.edu/news/playing-new-tune-revamped-music-curriculum-reaches-students-diverse-musical-backgrounds>. Acesso em 31 jan. 2017.
- James, Robin. “What we can learn about philosophy’s diversity problems by comparing ourselves to music theory”. In: *It’s Her Factory: Philosophy, Pop Music, Sound Studies, Feminism*. Charlotte, 2 out. 2014. Disponível em <https://www.its-her-factory.com/2014/10/what-we-can-learn-about-philosophys-diversity-problems-by-comparing-ourselves-to-music-theory/>. Acesso em 2 jan. 2016.
- Lowe, Melanie. “Rethinking the undergraduate music History sequence in the information age”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5 n. 2, p. 65-71, 2015. Disponível em <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/177>. Acesso em 2 jan. 2016.
- Roust, Colin. “The end of the undergraduate music history sequence?”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5 n. 2, p. 49-51, 2015. Disponível em <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/174>. Acesso em 2 jan. 2016.



Seaton, Douglass. “Reconsidering undergraduate music history: some introductory thoughts”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5 n. 2, p. 53-56, 2015. Disponível em <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/176>. Acesso em 2 jan. 2016.

ALEJANDRO L. MADRID é professor de musicologia e etnomusicologia na Universidade de Cornell. Doutor (PhD) em musicologia e estudos culturais comparativos pela Ohio State University; Mestre (M.M.) em musicologia pela Universidade do Norte do Texas; Mestre (M.F.A.) e Bacharel (B.M) em práticas interpretativas (violão), respectivamente, pela SUNY-Purchase e pelo Conservatório de Boston. Madrid é um teórico cultural cujo trabalho histórico, etnográfico e crítico enfoca a música e as culturas expressivas na América Latina e dos latinos nos Estados Unidos. Trabalha na interseção entre a musicologia, a etnomusicologia e os estudos de performance. Seus estudos questionam o neoliberalismo, a globalização e a pós-modernidade, enquanto exploram questões de corporificação (embodiment), afetividade e política em contextos transnacionais. Seus projetos atuais lidam com questões de homofobia e masculinidade, bem como historiografia, narrativa biográfica e formas alternativas de produção e circulação de conhecimento através da música do longo século XX. Madrid é autor de mais de meia dúzia de livros, pelos quais recebeu inúmeros prêmios, incluindo o Mexico Humanities Book Award LASA – Latin American Studies Association (2016); o Béla Bartók Award da ASCAP Foundation (2014); os prêmios Robert M. Stevenson (2016 e 2014) e Ruth A. Solie (2012) da American Musicological Society; o Prêmio Woody Guthrie da IASPM-US (2009); o Prêmio de Musicologia da Casa das Américas (2005); Premio de Musicología Samuel Claro Valdés (2002), entre outros. Foi condecorado com a Dent Medal (2017), concedida pela Royal Musical Association por “destacadas contribuições à musicologia”, sendo o único lbero-americanista que recebeu essa prestigiosa honraria desde sua criação em 1961. Madrid é atualmente professor de musicologia e etnomusicologia da Universidade de Cornell. Tem sido frequentemente convidado como comentarista especializado pelos meios de comunicação nacionais e internacionais, incluindo o Washington Post, a Agence France-Presse, a Public Radio International e a Radio Uruguay. Recentemente, atuou como conselheiro musical do aclamado cineasta Peter Greenaway, cujo mais recente filme *Eisenstein in Guanajuato* se passa no México no início dos anos 1930.



Pedagogia da história da música brasileira, questões historiográficas em multidisciplinaridade

*Maria Alice Volpe**

Resumo

Este artigo propõe a reflexão sobre o potencial multidisciplinar da História da Música Brasileira para a prática pedagógica no nível da Educação Básica, enfatizando as questões historiográficas que permeiam as diversas áreas de conhecimento.

Palavras-chave

Pedagogia da História da Música – música brasileira – multidisciplinaridade – historiografia musical – Educação Básica.

Abstract

This article proposes a reflection on the multidisciplinary potential of the History of Brazilian Music for the pedagogical practice at the elementary, middle and high school levels, emphasizing the historiographic issues that permeate the many areas of knowledge.

Keywords

Music History Pedagogy – Brazilian music – multidisciplinary – music historiography – elementary, middle and high schools.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: volpe@musica.ufrj.br.



As pesquisas sobre a música brasileira, em suas perspectivas históricas, sociológicas, antropológicas e estético-estilísticas têm tido substancial avanço nas últimas décadas. Entretanto, a produção desse conhecimento tem atingido apenas precariamente os conteúdos curriculares da Educação Básica. Torna-se contundente a necessidade de promover maior projeção das pesquisas realizadas na universidade, especialmente no que tange aos novos entendimentos sobre a música brasileira, nos níveis anteriores de ensino.

Central para este desafio é integrar aos conteúdos curriculares, em suas diversas áreas de conhecimento, as noções sobre a história da música brasileira, concebida em suas imbricações entre o popular e o erudito. Estas duas expressões, “música popular” e “música erudita”, sobretudo quando a elas se adjetiva “brasileira”, compõem tema riquíssimo para indagação – no sentido filosófico de quais são as origens, as causas, os pressupostos ou as relações que constituem uma ideia ou valor – nos espaços de ensino e aprendizagem. E mais ainda quando se pretende interrelacionar os diversos repertórios musicais e práticas culturais aos contextos históricos, sociais, econômicos e políticos.

Partindo da premissa de que haveria uma relação dinâmica entre o popular e o erudito na música brasileira, gostaria de elencar aqui algumas possibilidades de contribuição da pesquisa musicológica brasileira para propostas pedagógicas multidisciplinares. Adoto cautelosamente o termo “multidisciplinaridade” por reconhecer a necessidade de intensificar o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento para que se possa constituir uma possível “interdisciplinaridade” ou “transdisciplinaridade” da música brasileira em matrizes curriculares da Educação Básica. Na atual conjuntura, a “multidisciplinaridade” parece ser mais viável, tanto do ponto de vista institucional quanto curricular.

Ressalto que minha preocupação aqui não reside nos recursos pedagógicos, pois cada docente, de acordo com suas habilidades, aplicará as ferramentas que considerar oportunas. Considere-se também a carência de material didático para o ensino da Música Brasileira em nível fundamental, médio e superior, lacuna que deverá ser preenchida futuramente. Ressalto que a inserção da música brasileira nos conteúdos curriculares não será resolvida, em termos multidisciplinares, simplesmente por dispositivos já adotados, como, por exemplo, o trabalho de interpretação de texto aplicado a canções que possam ser associadas a assuntos de história ou geografia. Se contarmos apenas com esse recurso, excluiremos uma quantidade enorme de música instrumental, sem texto, o que seria uma grande perda não somente para a música de concerto, mas também para parcela significativa da música popular. E talvez mais grave ainda, prejudicaria as possibilidades de desenvolvimento da proficiência na linguagem musical. E no que tange às experiências



diretas com a linguagem musical, seja como fruição ou prática sonora, não há dúvida de que a música brasileira tem infinito potencial no conjunto dos recursos lúdicos para o desenvolvimento integrado dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Considerando-se todos esses recursos, gostaria de focar a potencial contribuição da pesquisa musicológica para a promoção da multidisciplinaridade.

Minha proposta está centrada nas questões historiográfico-musicais que possam ser absorvidas em conteúdos pertinentes a diversas matérias da grade curricular. A discussão aqui colocada não se limita aos temas, repertórios, gêneros musicais, estilos, compositores etc. que comporiam uma possível história da música brasileira, mas atinge questões historiográficas que constituem um denominador comum entre a(s) música(s) brasileira(s) e processos históricos, sociais, econômicos, políticos ou culturais mais amplos, e é sob essa perspectiva que podem ser integradas em conteúdos multidisciplinares.

Estimo que grande parte das visões historiográficas construídas pela musicologia brasileira ao longo do século XX não atingiram os conteúdos das próprias aulas de música na Educação Básica e menos ainda as demais disciplinas em propostas multidisciplinares. Sem pretender esgotar as possibilidades, elencarei algumas questões historiográfico-musicais que se comunicam com diversas disciplinas.

Dentre o diversificado leque de contribuições de Mário de Andrade, gostaria de chamar a atenção para seu texto “A língua viva” [1940], sintonizado com os estudos de antropologia linguística de seu tempo sobre o uso brasileiro da língua portuguesa e do que então eram considerados “dialetos regionais”:

A linguagem usada por milhares de pessoas, já por si diferentes umas das outras e ainda diferenciadas por profissões, situação social etc. é necessariamente um instrumento vivo, em eterno fazer-se, a que qualquer coisa modifica, transforma ou acrescenta. (Andrade, [1940] 1946, p. 181).

Esse conceito de “língua viva”, plasmada e transformada por diferentes grupos sociais, dialoga de modo extraordinário com o atual entendimento do ensino da língua portuguesa na Educação Básica na atualidade. E ainda, as 7 zonas linguísticas – (1) nortista; (2) nordestino; (3) baiano; (4) carioca; (5) paulista; (6) mineiro; (7) rio-grandense do sul – propostas por Mário de Andrade no Arquivo da Palavra e no Congresso Língua Nacional Cantada (1937-8) – embora discutíveis atualmente enquanto conceito e limitação



geográfico-cultural – podem ser um interessante ponto de partida para se discutir e combater o “preconceito linguístico”.

Em outro texto, “A pronúncia cantada e o problema do nasal através dos discos” (1937), Mário de Andrade estendeu a questão do português falado no Brasil para o canto, tendo identificado nos “cantores naturais” – ou seja, nas cantoras e cantores populares cujas vozes foram registradas em gravações comerciais da década de 1930 – as qualidades de “brasilidade”. Para além de seu potencial lúdico, esse rico manancial de gravações históricas de música popular brasileira possibilita o debate sobre identidade nacional, as diversas regiões do Brasil e as relações sociais. E ainda, as técnicas de gravação envolvidas nos registros fonográficos da música popular brasileira possibilitam discutir em perspectiva histórica, tanto os avanços tecnológicos quanto o desenvolvimento da indústria da cultura. Esses tópicos configuram-se altamente multidisciplinares e podem ser inseridos facilmente em diversas matérias da Educação Básica, além da aula de música propriamente dita.

A identificação das zonas linguísticas do Brasil foi bastante discutida ao longo das décadas, desdobrando-se no mapeamento cultural do Brasil, assim como no mapa musical do Brasil, elaborado por Luiz Heitor Corrêa de Azevedo (1954), resultantes dos esforços do movimento folclórico nacional (ver Volpe, 2011; Volpe 2016). O rico material das Comissões Rondon e as gravações históricas de Roquette Pinto (1912), das Missões Folclóricas empreendidas por Mário de Andrade (1938) e da coleta de folclore musical por Luiz Heitor Correia de Azevedo (década 1940), guardam um interesse próprio para atividades que instiguem a imaginação histórica, antropológica e cultural do Brasil e o acesso ao seu patrimônio imaterial (ver Roquette-Pinto, 1912/2008; Andrade, 1938/2006; Azevedo, 1940s/1997; Toni, 1985; Carlini, 1995; Mendonça, 2007). De grande interesse para a educação patrimonial seria emular o exercício realizado por Carlos Sandroni (2014), dentro das possibilidades de sala de aula e em menor escala, no sentido de fazer uma prospecção das transformações ocorridas nas tradições musicais, e de Samuel Araújo (2009), com o intuito de conhecer a paisagem sonora dos lugares de pertença dos alunos. Esse patrimônio sonoro traz muitas possibilidades de reflexão sobre identidade, transformações culturais vinculadas a transformações sociais e desenvolvimento econômico em perspectiva histórica, além de seu potencial de exercício escuta e jogos lúdicos.



Figura 1. Diagramação gráfica do mapeamento de Azevedo (1954) in Béhague, verbete “Brazil: Folk music” in *Grove*, 1980.



Outra questão historiográfica musical de alcance amplo foi a tese do “mulatismo musical”, que atingiu seu ápice nos trabalhos de Francisco Curt Lange (1935; 1966; 1968) e cuja crítica historiográfica recente (Monteiro, 2006; Leoni, 2007; Leoni, 2010; Machado Neto, 2010a; Machado Neto, 2012) oferece muitas possibilidades multidisciplinares. O fenômeno do “mulatismo musical”, decorrente do grande contingente de músicos mestiços atuantes nas vilas mineiras, tal como detectado por Curt Lange, se interliga com o sistema institucional estabelecido com as Irmandades, em face da proibição pela Coroa da presença de clérigos, mosteiros e conventos nas Minas Gerais, por motivos religiosos (vida promíscua) e econômicos (contrabando e sonegação do imposto – “o quinto” – devido ao Tesouro Real). O “mulatismo musical” constituiu também uma das teses mais influentes de identidade nacional, pois pressupunha a existência de inflexões musicais características desse tipo étnico, que consubstanciassem musicalmente o processo de hibridação cultural. Além disso, comparar como as dinâmicas sociais e econômicas das Minas Gerais, dos latifúndios da Bahia, de São Paulo e da corte no Rio de Janeiro, durante o Período Colonial, ofereceram diferentes condições de trabalho e mobilidade social para os músicos, é assunto que também compõe as possibilidades multidisciplinares da música com a história econômica, as ciências sociais e as relações raciais no Brasil.

O “mulatismo musical” remete também à biografia do padre compositor e mestre-de-capela José Maurício Nunes Garcia, que traz muitas questões que permeiam os debates da atualidade. O preconceito sofrido pelo extraordinário músico por “defeito de cor” (expressão utilizada na época) foi mitigado por dispositivos sociais que permitiam alguma mobilidade social e inclusão nos espaços institucionais da corte (Porto Alegre, 1856). Paradoxalmente, o compositor figura entre os “artistas máximos”, para utilizar a expressão do Visconde de Taunay (1930), e permanece como elemento formador da grande narrativa que construiu o cânone historiográfico-musical brasileiro expresso na linhagem José Maurício, Carlos Gomes e Villa-Lobos.

Ainda concernente ao período colonial, temos a tese do “estanco da música”, de Régis Duprat (1968), que foi posteriormente desenvolvida por Diósnio Machado Neto (2010b). O “estanco da música” constituía uma relação laboral do músico, estabelecida nas estruturas administrativas locais, baseada no controle das provisões exercido pelas autoridades eclesiásticas, mas que, no entanto, acabou se constituindo numa prática ilegal de monopólio e cobrança de taxas para o exercício profissional nas jurisdições coloniais, efetivando procedimento contrário às determinações do Conselho Ultramarino e, portanto, da administração metropolitana (Duprat, 1968; Machado Neto, 2010b, passim). Não será difícil relacionar tal prática ilegal de controle de território e cobrança indevida de



taxas com muitas práticas ilegais instaladas nos diversos âmbitos da sociedade brasileira atual. Um repertório musical que soa distante no passado colonial torna-se menos incognoscível pelas teias históricas que carregam, de modo tão contundente, o passado no presente.

O desenvolvimento histórico do Brasil foi marcado, desde o período colonial até a proclamação da República, pelo sistema do Padroado, que constituiu uma aliança administrativa entre a Igreja Católica Romana e o Reino de Portugal. A reciprocidade entre a Coroa e a Igreja, o poder político e o religioso, o secular e o sagrado, bem como a relação das classes e grupos sociais, foram expressas simbolicamente em grande parte dos rituais – festas cívico-religiosas e procissões – durante o período colonial; respeitar ou subverter as convenções rituais foi uma maneira de enunciar as relações de poder e as negociações em curso (ver Volpe, 1997). A experiência estética com as narrativas das festas coloniais e seus elementos simbólicos pode abrir uma janela de entendimento para um conceito de natureza político-administrativa que pode ser muito diferente ou mesmo muito semelhante à realidade atual.

Há muitas outras dimensões da história da música do período colonial que poderiam ser trabalhadas em contextos multidisciplinares e que deixo para outra oportunidade para poder avançar cronologicamente neste arrolamento de questões historiográfico-musicais com potencial multidisciplinar.

A relação da música com a economia da cultura conta com quantidade significativa de trabalhos. Enquanto boa parte aborda o século XX em diante, vou mencionar aqui o menos óbvio, que remonta ao século XIX. O desenvolvimento do mercado editorial musical no Brasil – incluindo a instalação de casas impressoras, as técnicas de impressão, as linhas editoriais de venda e aluguel de partituras, os gêneros musicais disseminados e o consumidor-alvo – conta com estudos interessantes de Cristina Magaldi (1994), Mônica Leme (2006) e Maria Alice Volpe (2010). Tópico concernente à estreita relação da música com a indústria da cultura encontra-se bem desenvolvido nos estudos sobre a ópera e teatro musical – seus gêneros, repertórios, as temporadas, as companhias líricas, os empresários, os diversos profissionais envolvidos, as casas de espetáculos etc. – e contam atualmente com trabalhos bastante instigantes, como Fernando Antonio Mencarelli (2003), Cristina Magaldi (2004), Moraes e Fonseca (2011) e Vanda Freire (2011; 2013).

Parece inevitável evocar as matrizes da história da música brasileira concernentes às questões identitárias. A quantidade de teses, dissertações, livros e artigos sobre “música e identidade” é tão grande que ultrapassa as possibilidades deste artigo, pois qualquer



listagem seletiva, por mais preliminar que seja, resultaria em exclusões imperdoáveis. Nesse sentido, o melhor é estimular que os docentes se atualizem constantemente nos bancos de teses e dissertações, periódicos científicos e anais de eventos para buscar as questões identitárias mais condizentes com sua realidade de trabalho.

A relação entre “música e política” tem permeado quantidade incontável de trabalhos. Do mesmo modo, merece levantamento crítico em estudo próprio para a finalidade multidisciplinar que temos promovido. Vale também a recomendação de que os docentes busquem se atualizar nas publicações que discutam temas e questões que considerem relevantes para suas realidades em sala de aula. Apenas para mencionar alguns temas bastante correntes na bibliografia musicológica e os trabalhos norteadores da discussão: Villa-Lobos e a Era Vargas foi discutido em estudo pioneiro de José Miguel Wisnik (1983), Arnaldo Daraya Contier (1998) e Jussamara Souza (1999), seguido de muitos outros, dentre os quais destacamos Maria das Graças Reis Gonçalves (2017). A tríade “música, política e identidade” tem perpassado diversos estudos sobre a música popular brasileira, samba e identidade nacional, contando com discussões consistentes em Claudia Neiva de Matos (1982), Hermano Viana (1995), Carlos Sandroni (2001), Luís Otávio Braga (2002) e Magno Bissoli (2004), entre outros.

A ecologia, questão bastante atual e premente, pode ser trabalhada em perspectiva histórica integrando literatura, artes plásticas e música. A natureza tropical foi tema constante ao longo dos séculos, primeiramente como o “paraíso na terra” (Buarque de Hollanda, [1959] 1969), tendo os primeiros registros de sua destruição a partir do século XIX com Félix Emile Taunay (pintura *Vista de um mato virgem que se está reduzindo a carvão*, 1840) e Visconde de Taunay (romance *Inocência*, 1872). A paisagem na música brasileira enquanto fator de identidade nacional foi abordada em estudo pioneiro de Maria Alice Volpe (2001) e certamente poderá ser ampliada para questões ecológicas, especialmente mediante uma releitura de algumas obras orquestrais de Heitor Villa-Lobos, como *Amazonas* (1917; 1929), *Uirapuru* (1917; 1934; 1935), *Erosão* (1950) e *Alvorada na Floresta Tropical* (1953).



Figura 2. Félix Emile Taunay, *Vista de um mato virgem que se está reduzindo a carvão* (óleo sobre tela, 1840).
Acervo: Museu Nacional de Belas Artes.

A diversidade cultural das tradições indígenas, afro-brasileiras, europeias e asiáticas no Brasil são temas fecundos que merecem ampliação e, certamente, a música constitui linguagem expressiva das mais contundentes para o conhecimento do “outro”, o respeito pelas diferenças e afinidades entre os diversos grupos e os processos de interação social. A vasta bibliografia musicológica deve ser trabalhada conjuntamente com a ainda mais vasta bibliografia das demais áreas de conhecimento que têm se dedicado a esses assuntos. A diversidade cultural tem estado na pauta de diversos educadores, muitas vezes em parceria com educadores musicais, e a miríade de possibilidades convida para uma conduta reversa, pela qual a musicologia se aproxime do que tem sido feito na Educação Básica para então travar um diálogo mais frutífero, que resulte em colaboração efetiva e contextualizada.

À guisa de conclusão, e sem pretender esgotar o assunto, gostaríamos de salientar que a abordagem da música em perspectivas multidisciplinares de ensino e aprendizagem



propiciará não somente uma formação mais holística dos sujeitos sociais, mas também contribuirá para construção do sentido de cidadania e para a promoção dos direitos culturais. A experiência cognitiva, sensorial e afetiva da música abre janelas de compreensão do passado e do presente, lança esperanças no futuro, juntamente com os diversos fatores que constroem a memória coletiva, a dignidade humana e o desenvolvimento da personalidade individual, alinhando-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural da UNESCO.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E SUGESTÕES DE LEITURA

Andrade, Mário de. *Missão de Pesquisas Folclóricas: Música Tradicional do Norte e Nordeste, 1938*. Caixa com 6 CDs e 4 livretos com ilustrações e fotografias. Curadoria de Marcos Branda Lacerda. Textos de Marcos Branda Lacerda, Flávia Camargo Toni, Jorge Coli, Carlos Augusto Calil e Danilo Santos de Miranda. Seleção musical de Marcos Branda Lacerda e Rosa Maria Zamith. São Paulo: SESC São Paulo e Prefeitura da Cidade de São Paulo (Secretaria Municipal de Cultura e Centro Cultural São Paulo), 2006.

Andrade, Mário de. *Anais do I Congresso da Língua Nacional Cantada, [1937]1938*.

Andrade, Mário de. “A pronúncia cantada e o problema do nasal através dos discos” (1937). In: *Aspectos da música brasileira*. Belo Horizonte / Rio de Janeiro: Vila Rica Editoras, 1991, p. 95-101.

Andrade, Mário de. “A língua viva” (1940). In: *O Empalhador de Passarinho*. São Paulo: Martins, 1946.

Araújo, Samuel. “Los paisajes sonoros de las favelas”. In: Vignolo, Paolo (org.). *Ciudadanias en escena; performance y derechos culturales en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Facultad de Ciencias Humanas, 2009, p. 232-237.

Azevedo, Luiz Heitor Correa de. *L. H. Corrêa de Azevedo: Music of Ceará and Minas Gerais, 1940s*. CD. Washington, DC: Congress Library, 1997.

Béhague, Gerard. Brazil: “Folk music”. In: Sadie, Stanley, ed. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: MacMillan, 1980, v. 3, p. 223.

Bissoli, Magno. *Caixa preta: samba e identidade nacional na era Vargas - impacto do samba na formação da identidade na sociedade industrial 1916-1945*. São Paulo: Tese de Doutorado em História Social, USP, 2004.

Braga, Luís Otávio. *A invenção da música popular brasileira: de 1930 ao final do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em História, IFCS - UFRJ, 2002.

Buarque de Hollanda, Sérgio. *A visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. (2ª. ed. rev. e exp.). São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, [1959]1969.

Cabral, Leonor Scliar. *As ideias linguísticas de Mário de Andrade*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1986.



Carlini, Álvaro. *Cante lá que gravam cá: Mário de Andrade e a Missão de Pesquisas Folclóricas de 1938*. Dissertação (Mestrado em História). USP, 1995.

Contier, Arnaldo Daraya. *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. São Paulo: EDUSC, 1998.

Duprat, Régis. “O estanco da música no Brasil colonial”. *Anuário (Yearbook). Inter-American Institute of Musical Research*, New Orleans: Tulane University, v. IV, p. 98-109, 1968. Versão revisada, in *Art Revista*, Salvador: Universidade Federal da Bahia, v. 8, p. 3-19, agosto de 1983. Versão atualizada in Marcondes, Neide; Bellotto, Manoel (orgs.). *Labirintos e Nós; imagem ibérica em terras da América*. São Paulo: Editora da Unesp, Imprensa Oficial do Estado, 1999, p. 53-74.

Freire, Vanda Bellard. *O Mundo Maravilhoso das Mágicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa / Faperj, 2011.

Freire, Vanda Bellard. *Rio de Janeiro, século XIX: cidade da ópera*. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

Gonçalves, Maria das Graças Reis. *Villa-Lobos, o educador: canto orfeônico e Estado Novo*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

Lange, Francisco Curt. “Arte musical latinoamericano, raça e asimilación”. *Boletim Latinoamericano de Música*, n. 1, p. 13-28, 1935.

Lange, Francisco Curt. *A organização musical durante o período colonial brasileiro*. Coimbra: V Colóquio Internacional de Estudos Luso-brasileiros, 1966.

Lange, Francisco Curt. “Os irmãos músicos da irmandade de São José dos homens pardos de Vila Rica”. *Revista de Estudos Históricos*, n. 7. Marília, 1968.

Leme, Mônica Neves. *E saíram à luz as novas coleções de polcas, modinhas lundus, etc.: música popular e impressão musical no Rio de Janeiro (1820-1920)*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Leoni, Aldo Luiz. *Os que vivem da arte da música: Vila Rica, século XVIII*. Dissertação de mestrado. Campinas: IFCH/Unicamp, 2007.

Leoni, Aldo Luiz. “Historiografia musical e hibridação racial”. *Revista Brasileira de Música (UFRJ)*, v. 23 n. 2, p. 95-119, 2010.

Machado Neto, Diósnio. “Curt Lange e Régis Duprat: os modelos críticos sobre a música no período colonial brasileiro”. *Revista Brasileira de Música (UFRJ)*, v. 23 n. 2, p. 73-94, 2010a.



Machado Neto, Diósnio. *Administrando a festa: música e iluminismo no Brasil colonial*. Tese (Doutorado em Música / Musicologia). Universidade de São Paulo, ECA, 2010b.

Machado Neto, Diósnio. “O ‘mulatismo musical’: processos de canonização na historiografia musical brasileira”. In: Santos, Maria do Rosário Girão; Lessa, Elisa Maria (orgs.). *Música, Discurso e Poder*. Vila Nova de Famalicão: Humus/Universidade do Minho, 2012, p. 287-308.

Magaldi, Cristina. *Concert Life in Rio de Janeiro, 1837-1900*. Ph. D. dissertation, University of California, Los Angeles, 1994.

Magaldi, Cristina. *Music in Imperial Rio de Janeiro: European Culture in a Tropical Milieu*. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2004.

Matos, Claudia Neiva de. *Acertei no milhar: malandragem e samba no tempo de Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Mattos, Cleofe Person de. *José Maurício Nunes Garcia: Biografia*. Rio de Janeiro: MEC/FFN/DNL, 1997.

Mencarelli, Fernando Antonio. *A Voz e a Partitura: teatro musical, indústria e diversidade cultural no Rio de Janeiro (1868-1908)*. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

Mendonça, Cecília de. *A coleção Luiz Heitor Corrêa de Azevedo : música, memória e patrimônio*. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

Monteiro, Maurício. “Música e mestiçagem no Brasil”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [online], 2006. Disponível em <http://journals.openedition.org/nuevomundo/1626>.

Moraes, José Geraldo Vinci de; Fonseca, Denise Sella. “A música em cena na Belle Époque paulistana.” *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 54, p. 107-138, Mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742012000100008&lng=en&nrm=iso.

Porto Alegre, Manuel de Araújo. “Apontamentos sobre a vida e as obras do Padre José Maurício Nunes Garcia”. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, tomo XIX, 3º trim., p. 354-69, 1856.

Rodrigues, Angela. “Mário de Andrade e o Projeto ‘Pronúncias Regionais do Brasil’”. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, USP, n. 33, p. 17-34, 1 jul. 1992.



Roquette-Pinto, Edgar. *Rondônia 1912: gravações históricas de Roquette-Pinto*. Edmundo Pereira e Gustavo Pacheco (orgs.). Coleção Documentos Sonoros. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2008. Disponível em Biblioteca Digital Curt Nimuendajú línguas e culturas indígenas sul-americanas <http://www.etnolinguistica.org/biblio:roquete-pinto-1912-rondonia/p/2>.

Sandroni, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Sandroni, Carlos. “O acervo da Missão de Pesquisas Folclóricas, 1938-2012”. *Debates* (UniRio), n. 12, p. 55-62, jun. 2014.

Souza, Jussamara. “A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical”. *Brasiliana* (Academia Brasileira de Música), n. 3, p. 18-25, 1999.

Taunay, Alfredo d'Escagnolle (Visconde de). *Dois artistas maximos: José Mauricio e Carlos Gomes*. São Paulo : Melhoramentos, 1930.

Teixeira Coelho (editor). *Revista Observatório Itaú Cultural*, “Direitos Culturais: um novo papel”, São Paulo, n. 11, jan./abr, 2011. Disponível em <http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/03/Revista-Observat%C3%B3rio-11.pdf>

Toni, Flávia. *A Missão de Pesquisas Folclóricas do Departamento de Cultura*. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1985.

Vianna, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Zahar/UFRJ, 1995.

Volpe, Maria Alice. “Irmandades e ritual em Minas Gerais durante o Período Colonial: o Triunfo Eucarístico de 1733”. *Revista Música* (USP), v. 8, n. 1/2, p. 6-55, 1997.

Volpe, Maria Alice. *Indianismo and Landscape in the Brazilian Age of Progress: Art Music from Carlos Gomes to Villa-Lobos, 1870s-1930s*. Tese de Doutorado (PhD) em Musicologia / Etnomusicologia, Universidade do Texas-Austin. Ann Arbor, Michigan: UMI-Research Press, 2001.

Volpe, Maria Alice. “Music publishing in nineteenth-century Rio de Janeiro: music making, cultural values, and the new market”. In: Illiano, Roberto; Sala, Luca (orgs.). *Instrumental Music and the Industrial Revolution*. Bolonha : UT Orpheus Edizione, 2010, p. 441-470.

Volpe, Maria Alice. “Traços romerianos no mapa musical do Brasil”. In: Lopes, Antonio Herculano et al. (orgs.). *Música e História no Longo Século XIX*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011, p. 15-35.

Volpe, Maria Alice. “Patrimônio musical e políticas públicas no Brasil”. *Revista Brasileira de Música* (UFRJ), v. 29 n. 2, p. 261-276, 2016.



Wisnik, José Miguel. “Getúlio da Paixão Cearense: Villa-Lobos e o Estado Novo”. In: Squeff, Enio; Wisnik, José Miguel. *O nacional e o popular na cultura brasileira música*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 178-190.

Maria Alice Volpe é docente da cadeira de Musicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2002. Doutora (PhD) em Musicologia/Etnomusicologia pela University of Texas-Austin, EUA (orient.: Gerard Béhague). Mestre em Música/ Musicologia pela UNESP (orient.: Régis Duprat). Bacharel em Música: Piano (orient.: Beatriz Balzi). Dedicou-se à pesquisa da música brasileira do período colonial, séculos XIX e XX, bem como aos problemas teórico-conceituais e questões críticas da musicologia e das políticas científicas e culturais, com ênfase nas posturas interdisciplinares. Tem colaborado em publicações nacionais e internacionais: EDUSP, UMI-Research Press, Turnhout, Ashgate, *Latin American Music Review*, *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, *Enciclopédia da Música Brasileira*, *Oxford Dictionary of Caribbean and Afro-Latin American Biography*, *Revue de Musicologie* (França), *Revista Brasileira de Música* e *Brasiliana*. Conferencista convidada do Real Gabinete Português de Leitura, Fundação Casa de Rui Barbosa, Biblioteca Nacional-Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Coimbra, King’s College-Londres, Ibermúsicas-México, Università di Bologna, Fundação Calouste Gulbenkian-Lisboa, Ibero-Amerikanisches Institut-Berlin, Festival Villa-Lobos-MVL, Simpósio Villa-Lobos-USP, Festival Internacional de Música do Pará, Simpósio Internacional Música e Crítica, Ano José Maurício na Antiga Sé: 250 Anos de Nascimento e Museu Imperial-Petrópolis. Apresentação de trabalhos em congressos da ANPPOM, Sociedade Portuguesa de Musicologia, American Comparative Literature Association (Utrecht, 2017), International Musicological Society (Zurich, 2007; Roma 2012; Tokio, 2017), Association RIdIM-Répertoire International d’Iconographie Musicale (Atenas, 2017) e ARLAC-IMS (Havana, Cuba 2014; Santiago, Chile, 2016, Santos, Brasil, 2017; Buenos Aires, Argentina, 2019). Prêmios: Steegman Foundation Grant for South-American Scholar (IMS 2007); Music & Letters Trust – Oxford University Press (2008). Líder do Grupo de Pesquisa Novas Musicologias (UFRJ). Coordenadora do Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ, da Série de Música Latino-Americana, do Curso de Extensão ‘Pedagogia da História da Música Brasileira para a Educação Básica’ e de Musicologia da Voz. Editora-chefe da *Revista Brasileira de Música* (2010-2019). Editora da seção Brasil da revista *Glosas* – Portugal (desde 2014). Coordenadora musicológica do catálogo geral da obra de Carlos Gomes no projeto da Academia Brasileira de Música (2016). Curadora do Museu Villa-Lobos para a exposição *Uirapuru, o Pássaro Encantado da Amazônia* (2018) e para a mostra *Carnaval das Crianças Brasileiras* (2019). Sócia-fundadora da Associação Regional da América Latina e Caribe da International Musicology Society (ARLAC-IMS) e da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical (TeMA). Membro da Comissão Científica do I Congresso Internacional de Musicología da Universidad de Guanajuato-México (2019). Presidente da Comissão Científica do IV Congresso ARLAC-IMS (Buenos Aires, 2019). Bolsista e consultora da FAPESP, FAPERJ, CAPES, CNPq e FBN. Membro eleito da Academia Brasileira de Música (Cadeira nº2). Publicações disponíveis para download em https://www.researchgate.net/profile/Maria_Volpe5.



História da Música Brasileira na Educação Básica: desafio intelectual, exercício pedagógico e responsabilidade política do educador musical

*Mário Alexandre Dantas Barbosa**

Resumo

O artigo propõe a reflexão sobre o potencial interdisciplinar História da Música Brasileira para a prática pedagógica no nível da Educação Básica, enfatizando as dimensões formativa, política e ética com que tal abordagem desafia o educador musical. Articula propostas encontradas na bibliografia sobre Pedagogia da História da Música com as reflexões da Didática do Ensino de História. Apresenta sugestões práticas de implementação de projetos que contemplam as especificidades dos conteúdos de História da Música Brasileira e respeitam as características das faixas etárias presentes nos diversos segmentos educacionais.

Palavras-chave

Pedagogia da História da Música – interdisciplinaridade – educação musical e ética

Abstract

The article proposes a reflection on the interdisciplinary potential of the History of Brazilian Music for pedagogical practice at the level of Basic Education, emphasizing the formative, political and ethical dimensions with which such an approach challenges the music educator. It articulates proposals found in the bibliography on Pedagogy of Music History with the reflections of History Teaching Didactics. It presents practical suggestions for setting up projects that address the specificities of Brazilian Music History contents, and respect the characteristics of the age groups in the various educational segments.

Keywords

Music History Pedagogy – interdisciplinarity – musical education and ethics

* Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: malexndantas@gmail.com.



O grande potencial que a História da Música Brasileira engendra para as práticas pedagógicas da educação básica instiga-nos a explicitar algumas reflexões acerca da expectativa sobre o educador musical capitanearem iniciativas que a ponham efetivamente nos projetos desenvolvidos em suas respectivas salas de aula. Amparado por levantamento bibliográfico que busca articular estudos sobre pedagogia da História da Música com as reflexões da didática do ensino de História na educação básica tentarei aqui apresentar tanto algumas provocações para o educador musical no sentido de fazê-lo ousar mais nas investidas neste campo, quanto a ampliação de horizontes que terá, a partir disso, refletida em sua prática docente.

Três dimensões serão postas em relevo. A primeira delas, a questão formativa, estará relacionada à necessidade contínua de atualização. Configura-se desafio duplo para o professor de qualquer disciplina manter-se em dia, por um lado, com a produção de conhecimento específico de sua área e dos diálogos que ela tem travado com o universo de conhecimento que dela se avizinha e, por outro, no domínio das ferramentas pedagógicas que possibilitam uma abordagem rica, atraente e otimizada dos conteúdos propostos. Em segundo lugar, a discussão se desloca para o necessário exercício de reflexão sobre as posturas pedagógicas. Mesmo uma boa formação musicológica e didática pode enfrentar impedimentos para se traduzir nas escolhas mais acertadas no dia-a-dia escolar. Entendo que as maiores barreiras à presença da História da Música Brasileira nas salas de aula da Educação Básica podem estar em equívocos sobre a natureza do que, num escopo mais amplo, estamos retornando à sociedade por meio da formação das crianças e adolescentes a nós confiados. Deste entendimento deriva a urgência de um exercício crítico pelos professores de música sobre as posturas pedagógicas admitidas a fim de que ponderem até que ponto a abordagem da música brasileira em seus aspectos históricos não está sendo, na melhor das hipóteses, subutilizada na concorrência para o atingimento dos objetivos propostos nas diversas etapas da formação escolar. Em outras palavras, precisamos encontrar coerência entre a pedagogia que professamos e a que efetivamente praticamos. Não menos importante, o último ponto de discussão aqui delimitado diz respeito a um parâmetro muitas vezes esquecido no momento de estruturação dos currículos, mas que, transversal, cabe a todos os educadores, não se excetuando o educador musical, cabe enfatizar. Nem sempre que se ensina algo a alguém se está educando, embora todas as ações educativas incluam situações de ensino/aprendizado. A diferença está nos “valores” que a transformação promovida pela educação traz atrelados. A transformação tem que redundar no bem comum. A ênfase aqui é na construção de



ações educativas que mantenham em foco a tarefa de apontar o caminho da cidadania e a música brasileira tem muito história para contar neste sentido!

Parece não haver, no Brasil, uma preocupação específica com a Pedagogia da História da Música. Em nosso país a produção acadêmica na área de musicologia, educação musical ou mesmo da história, não elege tal campo de pesquisa entre suas prioridades. Situação diferente há, por exemplo, nos Estados Unidos, onde podemos encontrar o *Journal of Music History Pedagogy*, cuja publicação desde 2010 representa a produção específica de pesquisadores dedicados ao tema, ou na Itália, onde o *Musica Docta* e o *Saggiatore Musicale* refletem a busca por superar o inusitado divórcio entre Musicologia e Educação Musical apontado por Giuseppina LaFace (2014). LaFace (2014, p. 158) identifica uma realidade problemática na qual musicólogos se voltam para seus respectivos objetos de pesquisa sem atentar para o valor pedagógico enquanto a educação musical se desenvolve fora da universidade. Um campo interessante de investigação que excede o escopo deste trabalho seria, a exemplo do que fez Baumer (2015) no nível dos estudos universitários americanos, levantar o que existe de ensino de história da música brasileira em nossas salas de aula no nível da educação básica: quais têm sido os objetivos na abordagem deste conteúdo, quais tradições estão representadas e em que relação de hierarquia, em que medida se tem incluído o contexto cultural nessas abordagens, quais as metodologias utilizadas, quais as posturas pedagógicas adotadas para o ensino História da Música Brasileira, a que resultados se acredita poder chegar em termos de construção da cidadania etc.

Ao comentar sobre o potencial interdisciplinar da tradição musical ocidental LaFace (2014, p. 160) fornece uma justificativa para a presença deste conteúdo no ambiente escolar, que contempla perfeitamente o caso da História da Música Brasileira na educação básica, uma vez que “desempenha um papel crucial na interconexão de muitos campos de conhecimento”. A metáfora utilizada por Selva Guimarães Fonseca (2010, p. 2), especialista no campo de didática da História, é inspiradora para nós: “A História ocupa um lugar estratégico na ‘partitura’ do currículo da Educação básica”. A compreensão da realidade social complexa deve passar pelo olhar – e pelo ouvido! – interdisciplinar. O mundo é interdisciplinar e as práticas pedagógicas exitosas da atualidade acompanham essa abordagem. História da Música Brasileira traz consigo essa vocação. Essa é, aliás, uma forte tendência da Musicologia na atualidade, conforme amplamente debatido por Volpe (2004; 2006; 2007; 2012). Também Burke (2014, p. 3) sinaliza a ampliação do conteúdo curricular da História da Música como efeito da orientação interdisciplinar da pesquisa musicológica na academia ao longo das últimas décadas, que se traduz na inclusão de narrativas que



incluem a música popular, a música do cinema, a música de grupos socialmente marginalizados, dentre outras. Mais uma vez, a despeito de se tratar de uma pesquisa voltada para o ensino superior, a relação entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica aponta para a necessidade de atualização de educadores musicais que resistem a ensinar História da Música Brasileira argumentando que isso redundaria em reforçar a construção de uma narrativa elitista e cristalizada, que privilegia uma determinada tradição e detrimento das outras.

A universidade é lugar onde se dá tanto a reflexão teórica que opera uma possível renovação historiográfica, quanto a formação de professores – pelo menos um dos mais importantes estágios desta. A questão de como são formados os professores nos cursos superiores de Música para ensinar História da Música Brasileira na Educação Básica constitui motivo de especial atenção. A despeito de disciplinas que contemplam, mesmo que panoramicamente, a História da Música Brasileira serem ou não obrigatórias nos currículos das licenciaturas em música, ou dos professores que a ministram seguirem ou não um modelo que favoreça o trabalho daquele futuro professor de música na realidade da Educação Básica – fatores também relevantes –, o ponto que gostaríamos de salientar é a ausência entre as disciplinas de metodologia do ensino da música de uma que se preocupe com a abordagem histórica. A literatura mais recente oferece subsídios para se superar o dualismo “aula de música” x “aula sobre música”, tão caro às discussões na área de Educação Musical. De fato, houve uma verdadeira virada desde que o pedagogo musical Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) mostrou a necessidade de se privilegiar um processo mais ativo e que se centrasse na fruição do fenômeno musical por parte do educando. No tocante a isso, porém, adverte Regelski (2013, p. 114-115):

Assim como a “música” não é simplesmente um cânone de “obras”, mas de diversas práticas sociomusicais, o estudo da história da música (por exemplo) envolverá os “fazeres” que são, em primeiro lugar, mais diretamente relevantes para ser musicalmente informados pela história; e, em segundo lugar, que são aprendidos envolvendo-se nas várias atividades musicais – a práxis da música – que informa a história. Em suma, quando adquirido como práxis, o que é aprendido nunca é esquecido; é o meio para a musicalidade em constante expansão, especialmente no mundo pós-moderno e pós-disciplinar.



A proposta praxial de Regelski é corroborada por LaFace (2014, p. 159-160) ao afirmar que “a escuta reflexiva pressupõe uma atitude ativa por parte do ouvinte. Assim como tocar ou cantar, escutar é um ‘ato’, uma ‘experiência’ verdadeira (...) – que num nível didático, simultaneamente, produz e é o produto do conhecimento”. A educação musical para Regelski (2014, p. 129) deve enfatizar a noção de música como prática social humana vital, o que implica na concepção de que o *status* que a música deterá em sala de aula não será o de “museu” (figura evocada por Regelski), mas será tratada como uma arte viva (Regelski, 2014, p. 120).

Os exemplos apresentados a seguir, retirados da bibliografia especializada, têm o intuito de ilustrar as infinitas possibilidades de concretizar os postulados até aqui expostos. Acreditamos que a mente criativa do professor, empenhado mediador da interação entre sujeito e conhecimento que redunde no desenvolvimento cultural empreendido na escola (Fonseca, 2003, p. 103), fará prosperar *ad infinitum* o número de projetos com metodologias inovadoras.

O potencial dos jogos no ensino de História da Música foi demonstrado por Burke (2014) em artigo que apresenta a plataforma *Reacting to The Past* (RTTP) como proposta pedagógica viável no sentido de encorajar os alunos ao desenvolvimento de habilidades mais amplas através do estudo de História da Música. O autor assinala o crescimento da gamificação no campo educacional, seguindo uma inclinação de outras áreas da sociedade, tais como gestão de funcionários, comercialização de produtos e promoção de estilos de vida saudáveis e responsáveis. Burke lembra que quebra-cabeças e jogos baseados em estratégia podem levar as pessoas a comprometer horas de concentração total para alcançar a vitória. Obviamente, não podemos depender de um conhecimento aprofundado de programação computacional para nos valer desta estratégia. As devidas adaptações devem ser feitas, como utilizar tecnologia de baixo custo para produzir os recursos, preferencialmente incluindo o auxílio dos alunos na concepção e construção. O que mais “está em jogo” é manter a motivação dos alunos, o que, segundo Burke (2014, p. 3) é o elemento-chave para o sucesso de cursos que possuem um amplo repertório a cobrir – como é o caso aqui tratado, da História da Música Brasileira.

A propósito da amplitude deste elemento curricular a ser coberto pela educação musical nas escolas, Burkholder (2015, p. 58) postula a apresentação de panoramas que propiciem aos estudantes uma estrutura abrangente, ou seja, panoramas que permitam aos alunos se situarem em meio à tradição que os remete a diversos espaços e temporalidades. Ele justifica sua opção:



Eu não posso ensinar tudo que todos os meus alunos precisam saber sobre a história de cada peça que eles irão tocar ou ensinar durante sua carreira. Eu nem conheço a maioria das músicas que eles encontrarão em suas vidas como músicos. O que eu tenho a oferecer é essa estrutura abrangente, uma visão geral da música e de sua história, que eles podem usar para entender e colocar qualquer música que encontrarem (Burkholder, 2015, p. 60).

Ao contrário do que geralmente é alegado para se evitar ensinar história da música, Burkholder (2015, p. 58) entende que saber história da música torna a música mais viva e mais significativa e advoga, ainda, que, para ser bom no que faz, o músico precisa conhecer a história do seu ofício.

As afirmações de Burkholder levam a crer que ele está mirando na formação dos que hipoteticamente seguirão a música como carreira profissional. Entretanto, adaptadas aos objetivos mais atinentes à educação musical que praticamos na escola básica, suas recomendações mostram bastante pertinência, principalmente a partir do ponto que esclarece que a concepção dos panoramas pode ser temática. O autor lista alguns exemplos: as pessoas que criaram, interpretaram, ouviram e pagaram por determinada música, as escolhas que eles fizeram, porque as fizeram e o que valorizavam na música; como as escolhas feitas refletem tanto a tradição quanto a inovação; os meios de disseminação musical. Esta proposta representa um salto à medida que, liberta da abordagem convencional da História da Música que privilegia gêneros, estilos formas, compositores etc., e, ao invés disso, prioriza tecer a trama da história com a aproximação por meio das temáticas em comum, de épocas que pareciam desconectadas uma das outras no tempo (Burkholder, 2015, p. 61), bem como tem uma margem larga para eleição dos problemas que irão realizar mais significativamente a mediação entre o passado e o presente vivido por nós (Fonseca, 2010, p. 2)

Em sua abordagem cultural do ensino de apreciação musical Cornelius&Natvig (2013) dedicam-se a refletir sobre a efetividade dessa atividade nos programas, os quais, na concepção desses autores, devem servir para equipar os alunos com ferramentas visando a um entendimento mais aprofundado sobre suas experiências musicais numa extensão que alcance do “aqui e agora” ao “lá e então”, (“de Beyoncé a Bach”, nas palavras dos estudiosos). Situados no mundo da música com esse nível de entendimento, os alunos têm mais habilidade de pensar sobre – e se envolver com – a experiência musical, além de ficar mais confortáveis com um conjunto diverso de gostos musicais. Desse modo, ainda



conforme Cornelius&Natvig (2013, p. 139), é maior a probabilidade de se alcançar uma vida longa no que tange ao aprendizado musical caracterizado por experiências ricas. Os autores acreditam enriquecer não apenas a vida musical de cada aluno, mas também a sociedade como um todo (Cornelius&Natvig, 2013, p. 140) e apresentam uma proposta para a apreciação musical, baseada nos seguintes princípios: 1) os alunos conhecem o que gostam, 2) as experiências musicais se descortinam em experiências sociais, 3) os alunos devem pensar e não memorizar, 4) nós aprendemos melhor construindo sobre a fundação daquilo que conhecemos previamente, 5) se os alunos desenvolvem ferramentas para conceituar gêneros que eles já conhecem, eles serão hábeis para aplicá-las a gêneros com os quais se encontrarão no futuro, 6) a apresentação de ideias que ligam um gênero a outro é o caminho para construir conceitos amplos, 7) entender a experiência do outro torna a pessoa empática àquela experiência, e pode permitir que queiram ter esta mesma experiência, e 8) os alunos gostam do que conhecem (Cornelius&Natvig, 2013, p. 140-141).

Acrescente-se a isso a concepção subjacente de música como processo, ao invés de um produto, na proposta apresentada por Cornelius&Natvig, capaz de promover de entendimento social pelas lentes da música. Baseado nisso, pode-se afirmar que o processo pode, sim, começar com os alunos expressando (e até registrando de alguma forma (escrita ou não) o universo musical ao qual eles se sentem pertencentes. Reforçam os autores:

A reflexão sobre como a música funciona em suas próprias vidas também abre a porta para o entendimento de como a música funciona, e funcionou, na vida de outros, no passado e no presente, próximo e distante [...], como nós e os outros usamos música para definirmos a nós mesmo como indivíduos, famílias, colegas e culturas (Cornelius & Natvig, 2013, p. 145).

Uma sugestão bem prática encontrada no texto de Cornelius&Natvig (2013, p. 146) é a de levar os alunos a entenderem que o passado não está tão longe de nós quanto por vezes achamos. A estratégia seria entrevistar um idoso. Lembre-se que os avós ou bisavós representam a geração logo anterior, mas com a qual o aluno mantém fortes laços afetivos. Perceba-se que aqui o testemunho oral como fonte histórica dessa pesquisa à qual o aluno está sendo incentivado a realizar – a questão da ampliação das fontes está em consonância com a abordagem da Nova História Cultural. Imagine-se alguém contando histórias, por exemplo, sobre os festivais de música, os auditórios das rádios em seu momento de auge ou sobre os bailes dançantes de sua época. Os idosos entrevistados certamente trarão



relatos bem mais “vivos” que os textos dos livros da bibliografia especializada que pudéssemos colocar ao alcance dos alunos.

Em sua reflexão acerca de como construir o ensino e o aprendizado de história da música no sistema educacional escolar, DeLuca (2016) considera a didática da História da Música como ramo da didática da música, a qual visa a transposição de um conhecimento especializado para um conhecimento escolar. A tarefa requer uma dupla abordagem na opinião da autora uma vez que, as obras musicais – principal objeto – devem ser descritas em conexão com a história a partir de sua característica de atualidade – pois fazem parte do legado que chegou até nós e são fruídas no presente como objetos estéticos – e, apenas secundariamente, como fontes para se acessar o passado.

Na preocupação de desenvolver o desenvolvimento de pequenos pesquisadores e tirar os alunos da passividade Haefelli (2016) aposta na criação de *blogs* onde os alunos usem linguagem informal (característica deste tipo de página) e postem suas descobertas sobre os temas propostos em sala de aula. Também em fomento à criatividade e envolvimento dos alunos, pode-se valer da estratégia de uma “feira” onde pudesse ser feita a apresentação de maquetes (por exemplo, sobre músicos ou bandas da história da música brasileira etc), sempre a partir de uma questão (pergunta) que o próprio aluno crie.

Concernente à inclusão de performance nos projetos pedagógicos ligados à abordagem de História da Música na Educação Básica, concordamos com Lalonde (2017), que reconhece os seus benefícios: “inspira o interesse dos alunos, promove a retenção do conhecimento musical histórico, introduz o aprendizado mais ativo na sala de aula, desenvolve uma efetiva comunicação etc (Lalonde, 2017, p. 81). Além de servir na motivação dos alunos para buscar a melhora em outras áreas abordadas em aula, conforme lembra a autora (Lalonde, 2017, p. 86) é importante ressaltar que não se faz necessário parar de cantar ou tocar para tratar da história da música, ao contrário, ambas atividades podem acontecer de forma integrada e aliada na busca de seus objetivos em comum.

Languieux (2013), por sua vez, enfatiza um aspecto por vezes esquecido, ou pelo menos pouco explorado na prática docente de nossos dias: a relação entre a afetividade e o aprendizado. O autor indica que a paixão do professor pelo conteúdo que ele se propõe ensinar é contagiosa. O autor evoca John Dewey ao afirmar que “professores que são capazes de transferir o seu entusiasmo aos seus alunos ‘fazem algo que nenhuma parte de um método formal, não importando quão correto seja, é capaz de conseguir’”. O estudioso apresenta o vigor e as deficiências da Taxonomia de Bloom para os professores que se disponibilizam a ensinar História da Música, propondo que se reimagine a Avaliação, nível



mais alto deste esquema, como o nível fundamental de um processo que reconecta o cognitivo e o afetivo. Na terceira parte de seu artigo, Langueux torna claro a relevância dos professores manifestarem suas próprias reações emocionais com relação ao conteúdo que ensinam e propõe o cultivo do que chama de audição empática, o que equivale dizer tornarem-se professores “afetivos” de História da Música. Informa, também, como base em pesquisas recentes, que o entusiasmo tem um forte efeito positivo na atmosfera da sala de aula e no aprendizado (Langueux, 2013, p. 133). A manifestação de respostas afetivas ao repertório por parte do professor, argumenta o autor com base na pesquisa de Brookfield (2006), permite a percepção por parte dos alunos que à sua frente está alguém de carne e osso, um ser humano com vida e identidade fora da sala de aula, o que lhes causa encantamento, lhes proporciona empatia e lhes fornece modelo. A demonstração de envolvimento emocional com a música angaria credibilidade e autenticidade que reforça a autoridade para discutir a música, completa Langueux. Não saber o que apreciar em uma obra de arte, dificulta gostar dela; “aprender como gostar”, conforme nos lembra Langueux (2013, p. 131) é possível!

A filósofa Hannah Arendt (2007, p. 231) observa como um dos fatores da crise na educação de sua época a negligência na formação dos professores em suas próprias matérias, influência dos pressupostos da Psicologia e do Pragmatismo que deram a entender que o professor seria um especialista nos métodos de ensino sem a necessidade do domínio de um assunto em particular, o que com frequência redundava no abandono dos estudantes aos seus próprios recursos e tirava do professor a autoridade que lhe cabia como mediador entre os alunos e o conhecimento. Com as devidas ressalvas advindas das diferenças entre o contexto enfrentado por essa filósofa política e o nosso, parece pertinente a este ponto, reiterar que a ampliação das possibilidades oferecida pelo curto apanhado de propostas exposto nos parágrafos anteriores vem acompanhada de um desafio ao educador musical: o de se inteirar sobre os movimentos que se dão na musicologia enquanto área de conhecimento para tornar possível um diálogo com outras áreas. Como afirma Flickinger (2010, p. 470] “vem aumentando a pressão de encontrar formas adequadas para integrar as diferentes áreas do conhecimento”, mas como atender a essa pressão se num dos ambientes em que ela se dá – a escola básica – não se está munido para poder contribuir para a concretização da interdisciplinaridade? Para evitar a hierarquização de saberes, sobre o qual tanto se reclama com relação à prioridade dada a certas disciplinas com relação a outras na formação integral dos alunos, é fundamental que o representante de cada uma esteja a par do movimento que ocorre em sua área. Subjacente à prática pedagógica interdisciplinar está uma postura ética de profundo



respeito e reconhecimento por aqueles que participam de forma conjunta do processo (Fortunato & Confortin & Silva, 2010, p. 10). Porém, advogo que este respeito é uma conquista de cada professor para a sua área à medida em que demonstra habilmente a sua contribuição para o objetivo comum. Se entendemos a capacidade de ler o mundo como o maior legado que levam para a vida os indivíduos que pela escola passam, podemos afirmar que o ensino da História da Música Brasileira em muito pode contribuir para o entendimento da realidade que nos cerca. O educador musical que conhecer a produção recente, fruto de reformulações teórico-metodológicas no interior da área musicológica como resultado de seu contato com os estudos culturais, por exemplo, estará mais seguro para o diálogo interdisciplinar em que tal afirmação necessite ser demonstrada.

O exercício crítico de Arendt parte da concepção de que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. A obviedade desta afirmativa levamos a desconfiar da amplitude de sua semântica. De fato mundo, o significado deste sistema, que Arendt considera ou denomina mundo não está restrito apenas à aparência física que vemos ao nosso redor. Mas o que interessa enfatizar aqui é o papel que o educador desempenha nele, segundo a filósofa: “O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” (Arendt, 2007, p. 239). Suas considerações chegam ao tom de advertência: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em educação” (Arendt, 2007, p. 239). Diante dessas ponderações faz-se imperativo reiterar a dimensão ética do ensino da música, como de qualquer outra disciplina. Privar os alunos do conhecimento de algo que lhes amplie as chances de entender a realidade à qual chegaram e que herdarão como adultos para também por ela zelar e transformar é, no mínimo, uma atitude injusta. O legado musical presente na cultura brasileira é uma parte do movimento que transformou a realidade social tal como pode ser percebida pelos recém-chegados neste mundo e sobre os quais o educador tem a responsabilidade de apresentar. Apresentar a tradição musical e a forma como ela interage no mundo é apresentar o mundo como ele é. Não podemos prescindir dessa tarefa se queremos uma educação que permita aos educandos uma ampliação do universo de temas com os quais serão capazes de lidar, o acesso à pluralidade de leituras acessíveis às suas respectivas faixas etárias, vivência de práticas interdisciplinares de aprendizado (compreensão da realidade complexa), o desenvolvimento do respeito à diversidade, à multiplicidade de manifestações culturais, perseguido pelas políticas de educação patrimonial (Fonseca, 2010, p. 10) etc.



Responsabilidade do educador musical frente ao desafio da apresentar aos seus educandos um mundo que não é feito apenas de presente; possibilidades de se lidar com a tradição sem permitir que a música deixe de soar aos ouvidos. A tarefa está posta e a dimensão política de seu cumprimento está no previsível resultado que a educação deve ter: prepara os novos para o cuidado com o mundo, o qual passará e terá também nas gerações posteriores as marcas de nós que por aqui passamos agora. Encerro deixando ecoar novamente as palavras de Hannah Arendt:

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.



REFERÊNCIAS

- Arendt, Hannah. “A crise na educação”. In: Arendt, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Baumer, Matthew. “A snapshot of music history teaching to undergraduate music majors, 2011–2012: Curricula, Methods, Assessment, and Objectives”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5, n. 2, p. 23-47, 2015.
- Burke, Kevin R. “Roleplaying music history: honing general education skills via ‘Reacting to the Past’ ”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2014.
- Burkholder, J. Peter. “The value of a Music History survey”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5, n. 2, p. 57-63, 2015.
- Cornelius, Steven & Natvig, Mary. “Teaching music appreciation: a cultural approach”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 4, n. 1, p. 139-150, 2013.
- De Luca, Maria Rosa. “Constructing music history in the classroom”. *Musica Docta – Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, Bologna, v. 6, p. 113-121, 2016.
- La Face, Giuseppina. “Keynote address: musicology and music pedagogy: an unnatural divorce (Bologna, May 29-30, 2014)”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5, n. 1, p. 157-163, 2014.
- Fonseca, Selva Guimarães. “A História Na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias”. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, UFMG, 2010, p. 1-13.
- Fonseca, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- Flickinger, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- Fortunato, Raquel; Confortin, Renata; Silva, Rochele. “Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica”. *Revista de Educação do Cogeime*, v. 22, n. 43, 2013. Disponível em <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/119/105>
- Haefeli, Sara. “From answers to questions: fostering student creativity and engagement in research and writing”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2016.



Regelski, Thomas A. “Music and the teaching of music history as praxis: a reply to James Maiello”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 4, n. 1, p. 109–36, 2013.

Lalonde, Amanda. “Student performance in the undergraduate Music History sequence: current practices and suggested models”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 7, n. 2, p. 81-93, 2017.

Lagueux, Robert C. “Inverting Bloom’s taxonomy: the role of affective responses in teaching and learning”. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 3, n. 2, p. 119-50, 2013.

Volpe, Maria Alice. “Análise musical: intra e interdisciplinaridade”. In: Coelho de Souza, Rodolfo (org.). *Anais do IV Encontro de Musicologia de Ribeirão Preto – Interseções da Teoria e Análise Musicais com os da Musicologia Histórica, da Composição e das Práticas Interpretativas*. Ribeirão Preto: USP, 2012, p. 76-80.

Volpe, Maria Alice. “Teorias Analíticas, críticas e culturais da música: conceitos, termos e apropriações interdisciplinares”. In: *Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical – Teoria e análise musical em perspectiva didática*. Florianópolis: TeMA, 2017, p. 169-178.

Volpe, Maria Alice. “Análise musical e contexto: propostas rumo à crítica cultural”. *Debates* (Unirio). Rio de Janeiro, v. 7, p. 113-137, 2004.

Volpe, Maria Alice. “Musicologia em contextos institucionais interdisciplinares: desafios intergerações, um testemunho brasileiro”. In: Rocha, Edite & Zille, José A. Baêta (orgs). *Musicologia[s]*. Série Diálogos com o Som, v. 3. Barbacena: EdUEMG, 2016, p. 159-172.

MÁRIO ALEXANDRE DANTAS BARBOSA é docente do Colégio Pedro II desde 2015. Doutorando em Musicologia na UFRJ. Mestre em Musicologia pela UFRJ (2012). Licenciado em Música pela UFRJ (2009). Atuou como professor substituto de História da Música e Música Brasileira na UFRJ (2015). Realiza a coordenação pedagógica do Curso de Extensão “Pedagogia da História da Música Brasileira Para a Educação Básica, abrigado pelo Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ. Autor de artigos publicados em anais de eventos científicos da área de música de âmbito nacional (ANPPOM) e internacional (SIMPOM, SIM-UFRJ, SIMA), bem como em periódico acadêmico especializado (Revista Brasileira de Música). Tem-se dedicado à pesquisa da música paraense dos séculos XIX e XX, do periodismo musical brasileiro e da literatura musical com fins didáticos. Catalogou a obra completa do compositor paraense Otávio Meneleu Campos (1872-1927). Colaborou com o Projeto Ópera na Amazônia. Integrou a equipe de pesquisadores do Projeto Carlos Gomes (ABM), como assistente para o catálogo de obras. Colabora com o Projeto Bibliografia Musical Brasileira (ABM). Integra como pesquisador-assistente o Projeto RIPM-Brasil. Participa do Grupo de Pesquisa Novas Musicologias (PPGM-UFRJ).



A Ação Educativa do Museu Villa-Lobos no contexto de mudanças institucionais

*Claudia Castro**

*Marcia Ladeira Monteiro***

Resumo

Os projetos de ação educativa do Museu Villa-Lobos são discutidos no contexto dos princípios da Política Nacional de Educação Museal publicada em 2018 e das mudanças organizacionais ocorridas desde 2009. A elaboração do plano museológico 2018-2021 resultou na definição de objetivos estratégicos institucionais, que demandaram uma revisão das atividades de ação educativa do Museu Villa-Lobos. O relato de experiência apresenta as atividades de atendimento ao público desde a década de 80 aos dias de hoje, elencando as atividades realizadas com estudantes de ensino fundamental para a visita à exposição *O Uirapuru: O Pássaro Encantado da Amazônia*.

Palavras-chave

Heitor Villa-Lobos - ação educativa — gestão de museus — planejamento — política nacional de educação museal

Abstract

Villa-Lobos Museum's outreach and education projects are discussed in the context of the guiding principles of the National Policy for Museum Education (2018) and the organizational changes that have taken place since 2009. The development of a museum plan for 2018-2021 helped set strategic objectives, which demanded a review of outreach and education projects and activities. A description of outreach projects development since the 1980s is given as well as of the activities created for the visitation of the exhibition *Uirapuru: The Enchanted Amazon Bird* with a focus on catering to the needs of K-12 teachers and students.

Keywords

Heitor Villa-Lobos – education – museum management – planning – national policy on museum education

* Museu Villa-Lobos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: claudia.castro@museus.gov.br.

** Museu Villa-Lobos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: marcia.monteiro@museus.gov.br.

Artigo recebido em 22 de março de 2019 e aprovado em 13 de maio de 2019.



Este relato de experiência do Museu Villa-Lobos considera o pioneirismo de sua ação educativa nas décadas de 1980 e 1990 assim como sua situação atual em face às mudanças institucionais ocorridas desde 2009, principalmente a redução da capacidade operacional devido às aposentadorias de membros da equipe, a extinção de cargos vagos e vedação de abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais, segundo o Decreto nº 9.262, de 9 de janeiro de 2018 (Brasil, 2018). Por “ação educativa” entende-se “a ação que produz interfaces entre os diferentes processos museais, tais como a pesquisa, a conservação, a preservação e a comunicação, prevenindo a dissociação entre meios e fins nas ações museais e contribuindo para a integração entre museu e sociedade” (Santos, 2001).¹

Durante o primeiro semestre de 2018, realizamos no Museu Villa-Lobos um planejamento estratégico para definir os objetivos e metas institucionais dos programas e dimensionar os projetos aos recursos disponíveis ou passíveis de captação. Durante a etapa diagnóstica refletimos sobre a experiência de fechamento do museu para obras de renovação elétrica e hidráulica que ocasionou a interrupção de sua programação entre janeiro de 2016 e março de 2017 e a ausência de contato com o público. O processo de elaboração do plano museológico, instrumento de gestão estratégica, revelou a necessidade de restabelecimento do atendimento dos diversos segmentos de público através de projetos de ação educativa e a retomada de colaborações frutíferas entre o Museu, as universidades, e as escolas de ensino fundamental e ensino médio.

Os objetivos estratégicos do Museu Villa-Lobos definidos no plano museológico para o período de 2018-2021 foram: a preservação e difusão da memória e do acervo, o desenvolvimento institucional visando a melhoria de seu desempenho, e a gestão de riscos.

Os projetos do programa de Ação Educativa cumprem função social relacionadas à preservação e difusão da memória de Villa-Lobos, visando um serviço público de qualidade. Relacionam-se, portanto, aos objetivos estratégicos de preservação da memória e de desenvolvimento institucional. Em 2018, retomamos as atividades descontinuadas durante o fechamento do museu como o encontro de corais, o diálogo sobre a educação musical com os cursos de pedagogia musical e professores de música atuantes nas redes de ensino público e privado e realizamos novas propostas relacionadas aos temas das duas exposições sobre as obras *Uirapuru* e *Amazonas*, inaugurada em maio de 2018, e *Carnaval*

¹ O glossário da Política Nacional de Educação Museal publicado pelo Instituto Brasileiro de Museus organiza e apresenta os termos técnicos utilizados em ambientes acadêmicos, organismos internacionais e instrumentos legais relativos às funções preservar, pesquisar e comunicar conhecimento dos museus. O glossário pode ser consultado no link <https://pnem.museus.gov.br/glossario/>



das Crianças, inaugurada em maio de 2019. A ação educativa do Museu Villa-Lobos, portanto, iniciou um processo de reestruturação de suas atividades no contexto das mudanças de equipe ocorridas nos últimos anos.

A visita técnica dos professores de Educação Básica, inscritos no curso de capacitação/educação Pedagogia da História da Música Brasileira na Educação Básica, do Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ proporcionou-nos o diálogo e a reflexão necessária para aprimoramento das atividades educativas relacionadas à exposição do *Uirapuru – O pássaro encantado da Amazônia*, em face ao estímulo à elaboração de novas estratégias e recursos pedagógicos interdisciplinares discutidos no âmbito do curso.

ANTECEDENTES

No início da década de 1980, o Museu Villa-Lobos passou a integrar o quadro de museus da Fundação Nacional Pró-Memória. O período foi marcado pela constituição de um organograma funcional e a chegada de novos técnicos. Passados três décadas, estes são os técnicos que se aposentaram ou estão em abono permanência em vias de se aposentarem.

A composição de uma equipe multidisciplinar, coordenada pela museóloga Ely Gonçalves, possibilitou um redimensionamento das ações educacionais da instituição. As ideias defendidas por Paulo Freire e suas propostas pedagógicas de opção progressista foram adaptadas aos conceitos difundidos pelo Programa Nacional de Museus e, gradualmente, colocadas em prática.

O ambiente museológico da década de 1980 foi marcado pelo debate sobre o papel dos museus na sociedade e o sentido de suas ações educativas. O reflexo desse panorama, somado aos preparativos para a comemoração do centenário do compositor, no Museu Villa-Lobos, delinearão novas experiências. Nesse cenário fértil, a instituição abriu espaço para algumas práticas educativas, que ecoam até os dias de hoje e transformam sua participação no âmbito da educação em museus. Um plano de ação foi traçado de forma articulada, integrando projetos já realizados desde as décadas de 60 e 70 – o Festival Villa-Lobos, os Concursos Internacionais, as exposições temporárias, os seminários, os cursos de interpretação de obras musicais e a produção de livros e discos – às novas propostas educacionais. Foram inaugurados os concursos de cartazes, dirigidos a estudantes, para seleção de desenhos a serem utilizados nas peças publicitárias de divulgação dos festivais e dos concursos internacionais; é preparado um material pedagógico – textos, fotos e músicas – para distribuição junto às escolas; passaram a fazer parte da programação



exposições temporárias em parceria com outras instituições – ilustradas com recitais didáticos e encontros de corais –, refletindo a ideia de "integração dos espaços culturais" fomentada pela Fundação Nacional Pró-Memória.

Em agosto de 1985, Arminda Villa-Lobos faleceu no momento de efervescência quando o museu se preparava para a sua transferência a uma nova sede. A pianista Sônia Maria Strutt – sobrinha de Arminda e então sua assessora musical – assumiu a direção do Museu Villa-Lobos. Um ano depois, o violonista Turíbio Santos tomou posse, como diretor, e providenciou a transferência para o casarão na Rua Sorocaba. Instalada no bairro de Botafogo, a equipe da Divisão Educativa e Cultural – sob a coordenação da jornalista Valdinha Barbosa – retomou com força o processo de indagação sobre o compromisso social do museu.

O aprofundamento de algumas propostas educacionais inseriu de forma precursora a ação educativa do Museu Villa-Lobos no campo da Museologia Social. A ação educativa do Museu Villa-Lobos em cumprimento a sua função social desde a década de 1980 foi desenvolvido em três vertentes:

1. Sensibilização musical e formação de plateia, ação desenvolvida junto a estudantes dos diversos segmentos do sistema de ensino;
2. Capacitação de jovens músicos universitários para ingresso no mercado de trabalho;
3. Oportunidade a jovens de classes sociais economicamente desfavorecidas de formação em música e ingresso no mercado de trabalho.

Os projetos “Miniconcertos Didáticos” (1985), o projeto “Escolinha de Música das Unidas de Santa Marta” (1988) e, posteriormente, “Canto Coral - Curso de Capacitação e Aperfeiçoamento para Regentes de Corais” (2003-2006) foram apenas alguns dos frutos. Esses projetos introduziram modelos de ação com contornos sociais específicos resultantes da releitura de alguns projetos executados pelo Museu Villa-Lobos.

Desde a época de Arminda, as ações educacionais do Museu – que tiveram sua gênese no projeto de educação musical coordenado por Villa-Lobos nos anos 1930 e 1940 – foram pensadas de forma articulada possibilitando um diálogo permanente entre os campos da museologia, da educação e da música. No caso do Museu Villa-Lobos, não foi necessário ir muito longe no tempo para encontrar um ponto de partida: compreender seus objetivos essenciais, rever e refletir sobre a sua missão institucional. Em termos educacionais, esse percurso significou apoiar-se no seguinte tripé: o ideário do compositor; os conceitos difundidos por Anísio Teixeira; e o pensamento de Paulo Freire (Monteiro, 2012). Das



palavras do compositor ergueram-se as bases da ação educacional do Museu por uma educação social pela música:

[Sobre o programa desenvolvido por Villa-Lobos e sua equipe na SEMA] Há cerca de doze anos, empreendemos no Brasil uma reforma completa no ensino da música, em que visávamos precisamente evitar os falsos valores. Primeiramente, procuramos distinguir a música-papel da música som, de modo a tornar bem claro que se a música não vive do som não tem nenhum valor, qualquer que seja o estudo acadêmico que se lhe devotou. E isso nos leva ao segundo aspecto do nosso problema – a finalidade do ensino da música. Por que se estuda música? [...] uma criança normalmente já faz uso fluentemente de palavras, entonações frases elementares de sua língua materna, muito antes de ser chamada a dominar as regras mais simples da gramática. Dessa forma, a linguagem vive para a criança como som e sentimento, e não como uma coisa sem vida ou regras no papel. A mesma coisa deve ser com a música. Antes do aluno ser atrapalhado com regras, deve familiarizar-se com os sons. Deve-se ensinar-lhe a conhecer os sons, a ouvi-los, a esperar que certos sons sigam-se a outros, a combinar sons entre si. Permita-se-lhe aprender a melodia, a sentir a harmonia não em função de regras, mas pelo som no seu próprio ouvido. Então, mais tarde, ensinem-se-lhe as regras quando se fizerem necessárias. O preparo profissional, naturalmente, fará sentir sua necessidade.

[...] Outra grande necessidade de educação é a do preparo estético coletivo. Que é a beleza? Não é de modo nenhum um conceito absoluto.

[...] O terceiro elemento na nossa vida musical é o artista executante que tende ainda para a tradicional atitude de considerar sua arte e a si mesmo como artista elementos estranhos ao curso geral da humanidade. Como isto é falso! A arte existe para exprimir e satisfazer a humanidade. (Museu Villa-Lobos, 1991, p. 2-3)

A esses pressupostos, foram acrescentados conceitos do campo museológico, em especial da educação em museus, aprofundados gradualmente a partir da década de 1980,



com a entrada do Museu Villa-Lobos para a Fundação Nacional Pró-Memória, e hoje definitivamente instituídos por meio da Política Nacional de Museus, da Política Nacional de Educação Museal e das ações promovidas pelo Instituto Brasileiro de Museus, como os Fóruns de Museus, as Semanas de Museus e Primaveras de Museus.

Responsáveis pela Ação Educativa do Museu Villa-Lobos entre 1986 e 2013, Marcia Ladeira e Valdinha Barbosa lembram que:

Villa-Lobos foi considerado, pelo poeta Manuel Bandeira, ‘sinônimo de Brasil’. Porém, embora tenha transposto para as suas obras, este profundo sentimento de pertencimento à terra em que nasceu e viveu, Villa-Lobos não ficou limitado ao exotismo do nosso folclore ou à mera utilização dos elementos rítmicos, melódicos ou temáticos da cultura brasileira. Guiado por sua genialidade, transcendeu as fronteiras do nacionalismo musical brasileiro para ocupar um lugar de destaque entre os grandes compositores da música universal [...] Amazônico em sua essência, Villa-Lobos é uma fonte inesgotável de possibilidades: estéticas, ambientais, históricas, políticas e culturais. (Ladeira & Barbosa, 2008)

Nas palavras do próprio compositor:

O que escrevo é consequência cósmica dos estudos que fiz, da síntese a que cheguei para espelhar uma natureza como a do Brasil. Quando procurei formar a minha cultura, guiado pelo meu próprio instinto e tirocínio, verifiquei que só poderia chegar a uma conclusão de saber consciente, pesquisando, estudando obras que, à primeira vista, nada tinham de musicais. Assim, o meu primeiro livro foi o mapa do Brasil, o Brasil que eu palmilhei, cidade por cidade, estado por estado, floresta por floresta, perscrutando a alma de uma terra. Depois, o caráter dos homens dessa terra. Depois, as maravilhas naturais dessa terra. Prossegui, confrontando esses meus estudos com obras estrangeiras, e procurei um ponto de apoio para firmar o personalismo e a inalterabilidade das minhas idéias. (Villa-Lobos apud Ladeira & Barbosa, 2008)



SITUAÇÃO ATUAL

Quando da extinção da Fundação Pró-memória, em 1990, o Museu Villa-Lobos integrou o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (1990-1994) e logo o Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em 2009, com a criação do Instituto Brasileiro de Museus, passou a ser unidade desta autarquia. Atualmente, a Ação Educativa do MVL está diretamente ligada à Assessoria Técnica e localiza-se em uma sala no anexo do Museu. Os eventos de natureza estritamente cultural (Festival, concertos e/ou shows) são coordenados pelo Museu, com o suporte da área técnica e administrativa.

O planejamento dos projetos e das atividades educativas ocorre por iniciativa da equipe do setor, em diálogo com as mais diversas demandas, desde as institucionais do IBRAM às oriundas dos diferentes atores sociais e parceiros do Museu. O Museu participa da Rede de Educadores de Museus (REM) com o objetivo de se integrar e intercambiar experiências com outras instituições. A Rede de Educadores de Museus propõe encontros periódicos, o que possibilita a troca de experiências e divulgação de soluções e ações desenvolvidas em cada unidade. Eventualmente, a REM também organiza palestras e cursos em áreas de interesse ao setor.

Qual o compromisso social do museu hoje? Qual o sentido de nossas ações? Com quais conceitos estamos trabalhando?

Conforme já enunciado, o Museu Villa-Lobos foi pioneiro nas iniciativas de educação museal, que hoje encontram eco na legislação e políticas vigentes. Em 2018, durante o processo de diagnóstico e planejamento das ações educativas do Museu Villa-Lobos, consideramos o marco legal da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica (Brasil, 2008) e a Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2018), que elenca os seguintes princípios:

PRINCÍPIO 1: Estabelecer a educação museal como função dos museus reconhecida nas leis e explicitada nos documentos norteadores, juntamente com a preservação, comunicação e pesquisa.

PRINCÍPIO 2: A educação museal compreende um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade.

PRINCÍPIO 3: Garantir que cada instituição possua setor de educação museal, composto por uma equipe qualificada e multidisciplinar,



com a mesma equivalência apontada no organograma para os demais setores técnicos do museu, prevendo dotação orçamentária e participação nas esferas decisórias do museu.

PRINCÍPIO 4: Cada museu deverá construir e atualizar sistematicamente o Programa Educativo e Cultural, entendido como uma Política Educacional, em consonância ao Plano Museológico, levando em consideração as características institucionais e dos seus diferentes públicos, explicitando os conceitos e referenciais teóricos e metodológicos que embasam o desenvolvimento das ações educativas.

PRINCÍPIO 5: Assegurar, a partir do conceito de Patrimônio Integral, que os museus sejam espaços de educação, de promoção da cidadania e colaborem para o desenvolvimento regional e local, de forma integrada com seus diversos setores.

Em 2018-2019, o que tange o princípio 3 da PNEM, o Museu Villa-Lobos depara-se com o desafio de execução das atividades de ação educativa condicionada à transição de equipe. Licenças e aposentadorias de servidores vêm ocasionando mudanças e até mesmo interrupções no atendimento. Até 2010, o Setor de Ação Educativa era composto por três técnicas da instituição com formação interdisciplinar. Entre 2010 e 2013, somente duas técnicas passaram a atuar nos projetos educacionais. A partir de 2014, mais uma redução no setor para apenas um servidor gerou a necessidade de se contar com estagiários de arte/educação (música). Estas mudanças refletem-se inclusive na tarefa de redação deste artigo, cujo prazo de entrega coincidiu com a licença sem vencimentos solicitada pela Técnica em Assuntos Educativos que realizou o atendimento em 2018. Em 2019, a equipe encontra-se constituída por uma Técnica em Assuntos Culturais em vias de se aposentar e duas estagiárias de educação musical.

Nossas atividades de ação educativa norteiam-se pelo princípio 4 proporcionando às diferentes faixas etárias atendidas e aos diversos públicos (escolares, pessoas com necessidades especiais, pessoas oriundas de distintos estratos sociais com diferentes graus de instrução) uma apreciação musical, de forma lúdica, bem informada, calcada na pesquisa de repertório e referências bibliográficas sobre a vida e obra do compositor. De forma geral, nosso atendimento visa o despertar da percepção auditiva e o desenvolvimento do gosto musical.



O princípio 5 está calcado no conceito de Patrimônio Integral como o “Conjunto que abrange as coleções de museus e seu entorno, incluindo as manifestações imateriais da cultura” e baseia-se numa visão holística de mundo (ICOFOM LAM, 2006. p. 18). Por sermos um museu de música e por Villa-Lobos ter utilizado em sua música referências às matrizes africana, indígena e europeia, assimilando ritmos e melodias do folclore brasileiro, temos uma missão do tamanho do território nacional. Nosso escopo de ação educativa, portanto, deveria considerar ações locais, nacionais e internacionais em defesa do legado do compositor e do patrimônio cultural brasileiro. Contudo, para isso carecemos de uma equipe com maior número de funcionários. Nos últimos 10 anos, desde 2009, houve a vacância de 12 cargos no Museu Villa-Lobos e nenhuma reposição de servidores. Em 2019, outros 4 funcionários irão se aposentar. Restarão como membros efetivos da equipe duas museólogas, um historiador, um técnico-administrativo, um contador e um assistente em serviços gerais. É importante ressaltar a necessidade de concurso para selecionar técnicos administrativos, especialistas em comunicação, musicólogos, museólogos, arquivista, bibliotecária, músico/produtor cultural e principalmente educadores musicais e museais licenciados em programas universitários para que possamos oferecer uma variedade de projetos de ação educativa, construídos interdisciplinarmente, para a formação de público visando principalmente à formação de público para a arte musical através da obra de Villa-Lobos, o bem-estar individual e coletivo, a promoção de cidadania.

A AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU VILLA-LOBOS – PRESENTE E FUTURO

De forma geral, o início de um relacionamento com escolas é feito a partir do agendamento para a vinda da escola ao Museu ou da visita do Museu à escola para que durante o primeiro contato as técnicas do setor educativo possam realizar o levantamento das características daquela instituição, pontos de interesse, se há professor de música e que atividades musicais são desenvolvidas na mesma. Na cooperação com escolas da rede pública e privada almejamos a preparação dos professores e alunos para a visita ao MVL.

As ações desenvolvidas contribuem para a inclusão social na medida em que possibilitam a apresentação à música de Villa-Lobos, bem como à música de concerto a diversos segmentos da população, além de visitas ao Museu, espaço tradicionalmente sacralizado, apesar dos esforços de desconstrução desta imagem por meio dos conceitos da museologia social adotados na instituição. Trata-se de iniciativas que visam sensibilizar e despertar o interesse como um convite para possíveis aprofundamentos futuros.



Uma das dificuldades encontradas para a realização das atividades educativas e a iniciação musical por meio aulas da apreciação musical no museu têm sido a insuficiências de recursos. As atividades realizadas com os recursos humanos disponíveis na atual conjuntura são:

Brincadeiras Musicais: pelo viés da educação musical e ludicidade crianças são atendidas através de atividades de musicalização com foco na apreciação musical utilizando jogos desenvolvidos pelo setor educativo para a percepção musical e uma visita mediada ao museu, com um repertório formado por canções folclóricas do *Guia Prático* coletadas, harmonizadas/ambientadas por Villa-Lobos e trechos de obras do compositor.

Encontros de Corais: encontros dos corais e grupos musicais no pátio do museu, com base em levantamento de grupos musicais realizado junto às escolas da rede municipal e organizações sem fins lucrativos do Rio de Janeiro;

Miniconcertos Didáticos: desde 1986, vem sendo uma das principais atividades do setor educativo, e, através de recitais didáticos, visa promover a profissionalização de jovens instrumentistas, fomentar a formação de público e divulgar a obra de Villa-Lobos para o público em geral. Os objetivos fundamentais do projeto são o resgate de nossas raízes musicais e a divulgação de Villa-Lobos e da música brasileira, contribuindo para a formação de nossa identidade cultural, como preconizava Villa-Lobos.

Sextas Concertantes: consiste em uma parceria com o Instituto Villa-Lobos/UNIRIO para a oferta de recitais de grupos musicais formados por professores ou graduandos do Instituto Villa-Lobos.

Festival Villa-Lobos: principal atividade extramuros do Museu, o Festival foi concebido por Arminda Villa-Lobos, com o objetivo de difundir a obra e os ideais de seu patrono, além de promover música brasileira de qualidade de outros autores afins com a brasilidade preconizada por Villa-Lobos. Teve início em 1962 e, desde então, deixou de ser realizado apenas uma vez (1993) por falta de verbas. O Núcleo Acadêmico do Festival Villa-Lobos, inaugurado em 2015, reedita uma proposta de Arminda Villa-Lobos e seus colaboradores realizada nas décadas de 1960 e 1970, e vem abrindo espaço, através de um simpósio realizado durante três dias, em novembro, a todo tipo de estudo que aborde vida e obra de Villa-Lobos em seus mais diversos aspectos. De forma geral, o discurso apresentado pelo Museu Villa-Lobos acerca de seu patrono tende a uma voz que exalta seu legado enquanto compositor e educador. O espaço para outras possíveis vozes que problematizem ou enfatizem uma visão crítica acerca da vida e obra do compositor em seu



contexto histórico-social, constitui-se, portanto, um campo a ser mais explorado em ações futuras.

Outra linha de ação se destina ao público oriundo do turismo nacional e internacional com a promoção de dois circuitos turístico-culturais criados em 2018:

Projeto Circuito Museus de Botafogo + Concerto Didático. Criação de circuito de visitação em espaços culturais de Botafogo (Museu Villa-Lobos, Museu do Índio e Museu Casa de Rui Barbosa) culminando em um concerto didático no Museu Villa-Lobos;

Projeto Circuito Villa-Lobos. Criação de um circuito turístico-cultural, em parceria com a Casa do Choro e a Revelando o Brasil, para visitação de pontos frequentados pelo compositor no Centro do Rio de Janeiro, como Theatro Municipal, Restaurante Assírio, Confeitaria Colombo, Palácio Gustavo Capanema, Esplanada do Castelo, sede da Associação Brasileira de Imprensa, Clube Ginástico Português e prédio da Rua Araújo Porto Alegre, nº 56 (última residência do compositor). Seu objetivo é a promoção da memória da vida e obra do compositor Heitor Villa-Lobos e a oferta de evento artístico-cultural para turistas.

Os projetos da ação educativa e cultural atraíram, em 2018, um público de 10 mil pessoas composto pelos segmentos escolares do ensino fundamental (crianças e jovens) e superior (principalmente professores e estudantes de música), moradores do bairro de Botafogo e adjacências, e turistas brasileiros e estrangeiros (Argentina, Alemanha, Estados Unidos, etc.).

A EXPOSIÇÃO UIRAPURU: O PÁSSARO ENCANTADO DA AMAZÔNIA

O Museu Villa-Lobos adquiriu um *violino-fone*, instrumento raro utilizado pelo compositor em dois bailados/poemas sinfônicos: *Uirapuru* e *Amazonas*. Ambos foram compostos em 1917. Tendo como objetivo ressaltar obras de Villa-Lobos no nosso espaço expositivo, a musicóloga Maria Alice Volpe foi convidada para realizar a curadoria da nova exposição considerando três segmentos de visitantes, o público escolar (ensino fundamental), músicos especialistas e turistas. A nova expografia, a cargo dos técnicos do Museu, proporcionou a utilização de novas tecnologias como iPads como meio tecnológico para a audição da obra do compositor (Figura 1), a criação de brincadeiras musicais que apresentassem aspectos da obra, os instrumentos utilizados por Villa-Lobos em suas obras (Figura 2). A curadora propôs também a contação de história como elemento essencial para uma visita mediada à exposição onde escutam a narrativa do mito do uirapuru, conforme o argumento de Villa-Lobos idealizado para a montagem de um *ballet*.



Figura 1. Sala de exposição *Uirapuru: o Pássaro Encantado da Amazônia*.

A exposição *Uirapuru: o Pássaro Encantado da Amazônia* foi inaugurada em 16 de maio de 2018 brindando os visitantes da 16ª Semana de Museus com a seguinte programação:

- Palestra sobre os poemas-sinfônicos *Uirapuru* e *Amazonas*, nos quais Villa-Lobos utilizou o violonofone, pela musicóloga Maria Alice Volpe, curadora da exposição *Uirapuru, o Pássaro Encantado da Amazônia* (Figura 2).



Figura 2. Palestra da musicóloga e curadora Maria Alice Volpe na Sala de Exposição, maio 2018.



- Apresentação do musicólogo Manoel Correa do Lago e do regente Guilherme Bernstein (Figura 3).



Figura 3. Palestra proferida por Manoel Correa do Lago e Guilherme Bernstein sobre análise musical da obra *Uirapuru*, maio 2018.

- Contação de história por Leila Andrade e participação especial da violonista Carla Rincón tocando o *violínofone* do Museu Villa-Lobos (Figura 4).



Figura 4. Lenda do Uirapuru. Leila Andrade (contadora de história) e Carla Rincón (violínofone).



Miniconcertos Didáticos, com repertório selecionado de acordo com a temática da exposição, em conjunto com as Brincadeiras Musicais (Figura 5 e 6).



Figura 5. Miniconcertos Didáticos.



Figura 6. Brincadeiras Musicais – Memória musical.

Para apresentação da obra de Villa-Lobos, por meio das Brincadeiras Musicais, tendo como foco a ludicidade, foram desenvolvidos por nosso corpo técnico-educativo os seguintes materiais didáticos:

- Jogo de Memória para a apresentação de 25 instrumentos musicais: todos os exemplos musicais foram extraídos de obras de Villa-Lobos e alguns exemplos do livro de Luiz D’Anunciação sobre “os Instrumentos Típicos Brasileiros na Obra de Villa-Lobos” (Figura 7).



Figura 7. Jogo de Memória.



- Cartelas sonoras: 20 cartelas contendo desenhos lineares, curvilíneos, geométricos visando a livre criação de sonorização pelos estudantes (Figura 8).



Figura 8. Cartelas sonoras.

- Bingo sonoro: Com o objetivo de percepção da paisagem sonora de ambientes ao ar livre e ambientes internos. Sons do ambiente natural e urbano são tocados para identificação pelo estudante na cartela (Figura 9).



Figura 9. Bingo sonoro.



Exemplo de plano de atendimento aos estudantes do ensino fundamental (anos iniciais):

1. Ouvir os sons do ambiente.
2. Jogar o bingo sonoro (em que um dos sons é o uirapuru).
3. Ouvir a melodia de Villa-Lobos para o uirapuru.
4. Ao visitar a exposição: Ouvir a lenda do uirapuru, segundo Villa-Lobos. Escutar trechos musicais da obra nos Ipads disponíveis. Ouvir a demonstração de alguns motivos do poema-sinfônico *Uirapuru* ao piano.
5. Experimentar brevemente o piano. Experimentar as maracas indígenas disponibilizadas para manuseio na exposição temporária.
6. Brincar com o jogo da memória dos instrumentos musicais.
7. Canto: Ensino-aprendizagem de *Nozani-ná*, canção indígena ambientada por Villa-Lobos.

Ainda em 2018, somado aos projetos de atendimento regulares às escolas, o desenvolvimento da exposição sobre a obra *Uirapuru*, iniciamos a parceria com a Escola de Samba-Mirim Pimpolhos da Grande Rio, para celebrar os 100 anos da obra *Carnaval das Crianças* com um desfile com mil crianças de Duque de Caxias no Sambódromo no dia 5 de março de 2019, dia do aniversário de Heitor Villa-Lobos. Realizamos encontros de planejamento entre os arte/educadores da Pimpolhos e os técnicos do museu, duas rodas de composição do samba-enredo, visitas mediadas à exposição, miniconcertos didáticos, reuniões para a organização das atividades pedagógicas e de criação do desfile e da exposição que será inaugurada em maio de 2019. O samba-enredo baseou-se na pesquisa da Pimpolhos sobre a obra (demonstrando que investiram numa imersão sobre a obra e sobre a vida do compositor) e apoiou-se nas orientações dos técnicos do MVL que colaboraram no processo de criação do samba.

Em seguida, foi criada e inaugurada em maio de 2019 uma nova mostra, intitulada *Carnaval das Crianças Brasileiras* com expografia baseada na temática villalobiana. A curadora Maria Alice Volpe pesquisou sobre os carnavais de rua da década de 1910, objetivando contextualizar os personagens que Villa-Lobos apontou a Di Cavalcanti e a Mario de Andrade e que nomeiam 7 dos 8 temas da referida obra para piano solo. Uma novidade lançada com esta iniciativa consiste na encomenda ao Núcleo de Arte Digital e Animação da PUC-RIO um desenho animado para o *Carnaval das Crianças*, proposta essa que nasceu da intenção de se criar uma expografia mais dinâmica, integrada à obra do



compositor, além da tentativa de revitalizar o espaço expositivo alinhando-o ao século XXI, por meio dos recursos midiáticos. A partir da renovação da identidade visual e do website do Museu Villa-Lobos (outro projeto em andamento) pretendemos disponibilizar as animações produzidas no ambiente *online*.

CONSIDERAÇÕES

Há muitas possibilidades de colaboração entre os departamentos de música de universidades, as escolas de educação básica e o Museu Villa-Lobos para o cumprimento de sua função social e educativa. Os diálogos contínuos com o público especializado proporcionam ao museu uma reflexão sobre sua atuação junto aos segmentos de públicos atendidos. Os esforços empreendidos para a renovação do espaço expositivo evidenciaram igualmente um novo olhar sobre o atendimento aos estudantes escolares em 2018, com a possibilidade de utilização de novas tecnologias, não obstante o cenário de escassez de recursos humanos e a conjuntura de crise política, econômica e de transição de governo.

“Assegurar, a partir do conceito de Patrimônio Integral, que os museus sejam espaços de educação, de promoção da cidadania e colaborem para o desenvolvimento regional e local, de forma integrada com seus diversos setores” (PNEM, 2018) é o nosso princípio norteador, nós que defendemos o poder da memória para a construção e celebração de nossa identidade cultural brasileira.



REFERÊNCIAS

Brasil. Instituto Brasileiro de Museus. *Plano Museológico do Museu Villa-Lobos 2018-2021*. Rio de Janeiro: Ibram, 2018.

Brasil. Instituto Brasileiro de Museus. *Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: Ibram, 2018.

Brasil. *Decreto nº 9.262/2018, de 9 de janeiro de 2018*. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Diário Oficial, Brasília, DF, 9 jan. 2018. Seção 1, p. 5.

Brasil. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Art. 26, parágrafo 6º. Diário Oficial, Brasília, DF, 19 ago. 2018. Seção 1, p. 1

Castro, Claudia. *Plano de Trabalho*, Chamamento Público nº 04 de 17 de junho de 2016 para o cargo de Diretor, Museu Villa-Lobos (Rio de Janeiro). Manuscrito, 2016.

D’Anuniação, Luiz. *Os instrumentos típicos brasileiros na obra de Villa-Lobos*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2006.

Freitas, B.; Menezes, J; Barbosa, M. C. “A ação educativa do Museu Villa-Lobos para a exposição Uirapuru: O Pássaro Encantado da Amazônia”, relato de experiência durante curso de extensão *Pedagogia Da História Da Música Brasileira Para A Educação Básica*, promovido pelo IX Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ”. UFRJ/Museu Villa-Lobos. 15 agosto de 2018.

ICOFOM LAM. “Conclusiones y Recomendaciones. Encuentro del Comitê Regional Para a América Latina y Caribe / ICOFOM LAM (1). Buenos Aires [Argentina]”. In: *El pensamiento museológico latinoamericano – los documentos del ICOFOM LAM*. Córdoba: ICOFOM LAM, 2006.

Monteiro, M. L.; Barbosa, V. “Proposta Pedagógica”, Edição especial: *Villa-Lobos e os sons do Brasil. Salto Para o Futuro*. MEC. Ano XVIII boletim 05, abril de 2008.

Monteiro, M. L. “Museu Villa-Lobos – missão institucional e práticas educacionais”, palestra proferida no *Encontro de Educadores de Museus Brasileiros*, Museu de Arte Murilo Mendes, (MAMM) da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.



Museu Villa-Lobos. *Presença de Villa-Lobos*, vol. IX. MEC/DAC. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1974.

Museu Villa-Lobos. “Educação Musical”. *Presença de Villa-Lobos*, vol. XIII. MEC/DAC. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991.

Santos, Maria Célia. “Museus e Educação”. *Simpósio Internacional “Museu e Educação: conceitos e métodos”*. 20-25 de agosto de 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/164917226/SANTOS-Maria-Celia-Museus-e-Educacao>.

CLAUDIA NUNES DE CASTRO é Diretora do Museu Villa-Lobos desde novembro de 2017. Bacharel em Música pela Universidade de Brasília, Brasil (1995); Mestre em Performance Musical pela New York University, EUA (2000); Mestre em Administração das Artes pela Boston University, EUA (2004); Licenciatura em Educação Musical, pela UniCor (2014). Foi agraciada com a *Chevening/Clore Leadership Fellowship* na Inglaterra (2014/2015). Participou de festivais de música e concertos no Brasil, Argentina, Alemanha, EUA e Inglaterra e atuou como flautista na Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto (1996). É professora concursada da Secretaria de Educação de Brasília. Atuou como professora de flauta transversal na Escola de Música de Brasília (primeiro semestre 1998) e professora de música na e Centro de Ensino Fundamental 15 (2014) e Escola Parque 303/304 norte (2015-2017). Como gestora cultural, possui experiência em âmbito nacional e internacional nas áreas de cooperação técnica internacional, planejamento estratégico e gestão de programas e projetos institucionais nas áreas de museus, arte/educação e setores criativos (artes de espetáculo). Exerceu cargos em organizações artísticas e culturais como a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) para a Educação, Cultura e Ciência, o Ministério da Cultura em Brasília, Brasil, o The Nora Theatre Company, o Project STEP, The Boston Conservatory e Herbert Barrett Management, EUA.

MARCIA LADEIRA MONTEIRO é museóloga e arte-educadora com formação técnica em música e especialização em ação educativa pela UNIRIO (1988). Ingressou no Museu Villa-Lobos em 1982, sob a direção de Arminda Villa-Lobos. Coordenou projetos educativos dentre os quais os “Mini-concertos didáticos” e o “Concurso Museu Villa-Lobos de Jovens Instrumentistas”. É doutoranda em História na UNIRIO. Atualmente, lidera projetos estratégicos no setor de museologia do Museu Villa-Lobos.



A modinha e o lundu: uma possível proposta pedagógica

*Edilson V. Lima**

Resumo

A proposta deste artigo foi efetuar uma breve história da modinha e do lundu, dois gêneros musicais que se ligam a própria história da música brasileira. Articulados à complexidade dos sujeitos sociais envolvidos em suas práticas de composição, execução e recepção, os gêneros em questão, ora acentuam os encontros interculturais, ora destacam os conflitos. Além disso, textos poéticos e a iconografia presente na historiografia dessas manifestações podem nos ajudar a buscar uma pedagogia que articule os processos sinestésicos (perceptivos-cognitivos) ligados à realidade musical.

Palavras-chave

música brasileira – modinha e lundu – processos sinestésicos – música e corpo – pedagogia.

Abstract

This article aims to make a brief history of modinha and lundu, two musical genres that are linked to the history of Brazilian music. Articulated to the complexity of the social subjects involved in their composition, execution and reception practices, the genres in question emphasize both intercultural encounters and conflicts. Moreover, poetic texts and the iconography present in the historiography of these manifestations can help us to find a pedagogy that articulates the synesthetic (perceptive-cognitive) processes linked to musical reality.

Keywords

Brazilian music – modinha e lundu – synesthetic processes – music and body – pedagogy.

* Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil. Endereço eletrônico: limesdvi@gmail.com.

Artigo recebido em 31 de janeiro de 2019 e aprovado em 25 de março de 2019.



A humanidade e a arte parecem estar ligadas por laços muitos antigos, profundos e complexos (cf Mithen, 2012). E, de modo algum, penso que poderia desvendá-los nesse pequeno escrito; e nem será essa nossa intenção. De qualquer modo, imagino – muito humildemente, é claro – que possa contribuir de modo singelo para que nossa humanidade possa estar mais próxima da arte; se é que um dia ela tenha se separado. Mas, para deixar algo explícito, antes que me acusem de obscuro, meu propósito nesse pequeno texto é apenas tratar de dois gêneros musicais, a modinha e o lundu, que acredito estarem ligados à nossa formação mais do que musical: parecem fazer parte de nosso imaginário luso-afr-brasileiro, mesmo que, muitas vezes, não nos demos conta disto.

Evidentemente que no contexto de fins do século XVIII e durante o XIX, musicalidades perpassam a complexidade das camadas sociais da época e, como entendemos, as modinhas de sabor europeu conquistaram os corações, mesmo da população mais à margem da sociedade. Por outro lado, o lundu, forjado no caldeirão negro-mestiço e ligado ao universo dos escravos, perpassou de modo transversal as várias camadas sociais dessa época e, a despeito de seu controle estratificado, instaurou seu modo de tocar, dançar e cantar e penetrou nas casas mais “honestas e palácios” (Gonzaga, 2006). De qualquer modo, discussões relacionadas ao abolicionismo ainda demorariam décadas para ocorrer, e ao que parece, estamos ainda distantes de uma sociedade minimamente justa: seja com o nosso presente, seja com o nosso passado. Pois, ainda nos falta muito para que olhemos para trás e possamos vislumbrar um futuro socialmente igualitário, onde as diferenças culturais não sejam articuladas como desigualdades sociais (Barros, 2009).

Em texto recente, intitulado *O legado das canções escravas nos Estados Unidos e no Brasil: diálogos musicais no pós-abolição* (2015), Martha Abreu analisa a importância da arte dos sons e como música, dança (corpo) e humor faziam parte do universo da resistência negra; e Paul Gilroy, em seu livro *O Atlântico negro* (2012), analisa a importância da arte no mundo negro e hibridizado, seja dos tempos coloniais passados, seja dos tempos mais atuais, e destaca a força do que denomina as “joias trazidas da escravidão”. A metáfora continua pertinente mesmo nos tempos atuais. Parece que a arte – e, em nosso caso, a música – e, sobretudo, o universo do lundu, se configura como um campo sem precedentes e pode nos ajudar a descobrir outros modos de “ser-fazer”, e revela, ou desvela, uma força que nunca alcançaremos em sua totalidade. Mas o pouco que nos toca pode, seguramente, nos transformar, talvez, em seres mais humanos.



A MODINHA

*Se lembra quando toda
modinha falava de amor
(Chico Buarque, Maninha)*

O termo modinha, diminutivo de moda, em fins do século XVIII servia como uma classificação geral para canção de amor. Embora os dois substantivos façam referência a canção, o termo modinha, por sua vez, um diminutivo “acarinhante” como classificou Mário de Andrade (1980), carrega consigo a conotação de pequeninas, delicadas e graciosas.¹ Seus poemas, sejam eles efetuados por poetas de renome ou “amadores”, sempre tematizam o amor não correspondido,² conforme podemos verificar nos textos das modinhas *Se fores ao fim do mundo* (Lima, 2001, p. 133) e *Se os meus suspiros pudessem*, que transcrevemos abaixo na versão folclórica recolhida por Baptista Siquera (1979, p. 158) e ao lado, o texto que consta no romance *Memórias de um sargento de milícias* de Manuel Antônio de Almeida (2013, p. 172):

Se fores ao fim do mundo

Se fores ao fim do mundo
Lá mesmo te hei de buscar.
Em qualquer parte que estejas
Eu sem ti não posso estar.

Se os meus suspiros pudessem

Se os meus suspiros pudessem
Ao teus ouvidos chegar!...
Verias o quanto custa
Uma ausência suportar.

Se os meus suspiros pudessem

Se os meus suspiros pudessem
Ao teus ouvidos chegar
Verias que uma paixão
Tem poder de assassinar.

¹ Além de Maninha, composição de Chico Buarque de Holanda, os ecos da memória das modinhas alcançaram outros compositores, como Tom Jobim, que intituiu uma de suas canções de amor simplesmente de modinha. No mundo da música de concerto, vários compositores, dentre eles, Villa-Lobos, Lorenzo Fernandes (*Velha Modinha*, para piano), e Francisco Mignone, só para citar alguns, efetuaram composições, mesmo instrumentais, intituladas de modinha.

² Esta longa tradição do amor não correspondido, segundo nosso pensamento, liga-se provavelmente à lírica trovadoresca na qual, segundo Segismundo Spina (2009), o amor cortês de origem pagã e sensual teria sido influenciado pelo “lirismo contemplativo da Virgem” a partir do início do século XIII.



Não é zelo,
Nem queixume,
Nem ciúme abrasador!...
É saudade que atormenta
Na triste ausência...
Do amor.

Não são zelos
Os meus queixumes,
Nem de ciúme
Abrasador;
São das saudades
Que me atormentam
Na dura ausência
De meu amor.

Para compreendermos a modinha – e evidentemente o lundu – do ponto de vista musical, necessitamos entender o contexto no qual foi composta e, conseqüentemente, quem foram os poetas e compositores, portanto, os sujeitos sociais imbricados no complexo universo social que envolve os gêneros musicais em questão, inseridos em uma sociedade multiétnica. E quando nos referimos ao período que compreende desde o século XVIII até a proclamação da República em 1889 estamos aludindo ao um sistema estratificado ou estamental, escravista e capitalista. Sendo assim, a fim de entendermos que os processos de interação cultural, temos que levar em conta que as oportunidades (sempre muito controladas) de mobilidade social também estavam submetidas a esse controle. Dessa forma, as “trocas” estariam ligadas a uma dinâmica onde a casa ou o salão de festas, o teatro e as festas públicas, eram os locais privilegiados, mesmo que hierarquizados, de possíveis interações. Dentro desse contexto, é que podemos vislumbrar os versos do poeta Nicolau Tolentino de Almeida (1801, p. 181):

Cantada a vulgar modinha,
Que é dominante agora,
Sai a moça da cozinha
E diante da senhora
Vem desdobrar a banquinha.

O que esse excerto revela num primeiro olhar é que uma canção “vulgar”, ou seja, de “baixa” qualidade, pois, trazendo consigo características do vulgo, do popular, da plebe (Houaiss, 2001, p. 2884), aproxima a “moça da cozinha”, ou seja a escrava, da “senhora” ou “sinhá”, a dona da casa. Nesse sentido, se a modinha é canção praticada pelas “sinhazinhas” das camadas médias ou da nobreza, a “moça” da cozinha, certamente uma escrava, se encantava com a sinuosidade e singeleza poético-musical da modinha que



escutou, que a fez largar seus afazeres e se sentar (para espanto do poeta) numa banquinha a fim de melhor absorver os encantos dessa canção.

De qualquer modo, havia outros locais, ou mediadores,³ que aproximavam as camadas sociais dessa época e possibilitavam as trocas interculturais. E, neste aspecto, destacam-se os pequenos espetáculos intitulados entremezes, onde a modinhas e lundus eram cantados e dançados entre espetáculos de maior monta (cf. Fagerlande, 2008; Budasz, 2008), as festas públicas ou nas festas particulares, como destacado por Manuel Antônio de Almeida em seu romance *Memórias de um sargento de milícias* ([1853] 2013). Como destaca o autor, “a grande parte do Campo está já coberta daqueles ranchos sentados em esteiras, ceando, conversando, cantando modinhas ao som de guitarra e viola” (Almeida; [1853] 2013, p. 126). Mais à frente efetua relação entre a modinha e os encontros amorosos ao descrever o impacto emocional causado em Leonardo, o protagonista do romance, ao escutar o canto da “mulata”⁴ Vidinha ao se acompanhar na modinha *Se os meus suspiros pudessem*. Segundo o autor, “Leonardo, que talvez hereditariamente tinha queda para aquelas coisas, ouvia boquiaberto a modinha, e tal impressão lhe causou, que depois disso nunca mais tirou os olhos de cima da cantora” (Almeida; [1853] 2013, p. 172).

Portanto, seja num salão aristocrático ou burguês, onde vozes mais experimentadas e instrumentistas profissionais poderiam exhibir seus dotes, em uma festa em casa mais humilde, num palco em um entremez onde profissionais se apresentavam de um modo

³ Utilizo aqui o vocábulo utilizado por Cacá Machado em seu texto *Batuque: mediadores culturais do final do século XIX* (2010), sintetizado a partir da leitura de Michel Vovelle (2004) que, por sua vez, utiliza a articulação “intermediários culturais” e que tem como proposta destacar “os grupo sociais ou pessoas que (...) transitavam livremente moldando-se às ideologias ou aos diferentes contextos socioculturais”. Apenas observo nesta citação, a palavra “livremente” que, em se tratando de uma sociedade estamental do final do século XVIII e início do século XIX, nem sempre tinham a oportunidade de decidir livremente sua atuação social; mas, por outro lado, e dependendo do lugar que ocupavam nessa estrutura estratificada, ainda assim atuavam como mediadores, e como sintetizou Vovelle (2004, p. 214), o mediador cultural, está “situado entre o universo dos dominantes e dominados, ele adquire uma posição excepcional e privilegiada”.

⁴ Coloquei a palavra entre aspas, devido a discussões atuais sobre esse vocábulo e sua carga negativa e racista, pois, atualmente, os movimentos e intelectuais se reconhecem como negros ou pretos, afro-brasileiros ou afrodescendentes. Porém, na época a palavra “mulato” ou “mulata”, mas do que uma classificação apenas pejorativa, indicava uma categoria e social, funcionando como uma “engenharia social” a fim de criar uma camada intermediária entre negros escravos e brancos livres. De qualquer modo, o Brasil não foi o paraíso dos “mulatos” e estes, viveram suas angústias dentro de uma sociedade de corte onde o “prestígio” estabeleceu também seu lugar social, logo político, determinando o que e onde pode atuar profissionalmente e ser reconhecido como liberto era uma luta cotidiana, não uma dádiva conquistada pela mestiçagem. Portanto, ser “mulato”, era quase como ziguezaguear entre mundos identitários e a liberdade que muitos alcançaram não deve ter sido fácil de ser mantida. De qualquer modo, o uso desse vocábulo tem a ver com o período e o contexto relacionado ao universo do lundu, também um gênero “mestiço”, e que sofreu adaptações à medida em que era praticado por camadas diversas da complexa sociedade de fins do século XVIII e XIX. A fim de ampliar essa discussão, faço referência às discussões efetuadas por Luiz Felipe de Alencastro em *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul* (2000, p. 345-351) e por José d’Assunção Barros em *A construção social da cor* (2009, p. 99-111).



mais convencional, em manifestações menos planejadas que ocorriam nas ruas e praças em dias de festa, onde, certa espontaneidade podia ocorrer... executavam-se modinhas e, como veremos, lundus. Assim, mesmo em uma sociedade com fronteiras bastante vigiadas, hibridismos podem nos ajudar a repensar as matrizes que formaram o caldo cultural em determinada época e em determinadas manifestações culturais mestiças,⁵ entendendo que uma identidade cultural “define-se sempre, pois, a partir relações e interações múltiplas” (Gruzinsky, 2001, p. 53), mesmo em universos sociais desiguais e altamente hierarquizados.

Atendo-se à complexidade sociocultural que formava a malha social dessa época e, obviamente, levando em consideração as possíveis mestiçagens coloniais e imperiais, cabe ter em mente as seguintes questões: quem cantava essas canções, seja nos salões das casas mais abastadas ou mais humildes? Como aprenderam a tocar e cantar: com professores particulares ou em convivências coletivas e menos comprometidas com um aprendizado formal? Quem compunha essas peças: amadores que cantavam e tocavam de “ouvido” ou cantores, instrumentistas e compositores profissionais? E ainda, quando eram interpretadas nos teatros, quem eram os atores e atrizes e, conseqüentemente, os músicos que atuavam nesses espetáculos públicos?⁶

Dessa forma, os aspectos musicais, tais como melodia, forma, harmonia e o próprio texto poético, por exemplo, estariam absolutamente ligados aos sujeitos sociais envolvidos nesses microcosmos e as possíveis interações que poderiam ocorrer nos espaços diversos, porém inseridos dentro de um sistema, um *modus operandi*,⁷ que sustentava e organizava as peças dentro e fora do tabuleiro – um “estado de ordens” (estamento) que organizava

⁵ Como sintetiza Luiz Felipe Alencastro (2000, p. 353), “houve no Brasil um processo específico que transformou a miscigenação – simples resultado demográfico de uma relação de dominação e exploração – na mestiçagem, processo social complexo dando lugar a uma sociedade plurirracial”. Em outra passagem, para nós também bastante esclarecedora, Alencastro afirma: “como no Brasil, havia miscigenação em Angola: o colonato local tinha filho com as negras. Mas não havia mestiçagem: quando os pais se afastavam ou morriam, as mães retornavam às suas aldeias com seus filhos mulatos, levando-os de volta à comunidade tradicional e à africanização” (p. 350). Já no Brasil, diferentemente de Angola, como atesta uma citação de Laura de Mello e Souza (2006, 167-168) e que não constitui um único exemplo, um rico comerciante nas Minas Gerais, Matias de Crasto Porto, “morreu deixando apenas filhos ilegítimos, mulatos, que herdaram toda a fortuna”.

⁶ A despeito do sistema estratificado da sociedade luso-brasileira em épocas coloniais, negros escravos e livres atuaram com músicos e atores em espetáculos teatrais entremezes. Faço especial menção à “negra” Joaquina Maria da Conceição Lapa (Lapinha), cantora e atriz dramática que atuou nos palcos do Rio de Janeiro e Portugal entre fins do século XVIII e início do século XIX. Para ampliar essa discussão, consultar: *Negras Líricas*, de Sérgio de Bittencourt-Sampaio (2010), *Teatro e música na América portuguesa*, de Rogério Budasz (2008), e *O legado das canções escravas nos Estados Unidos e no Brasil: diálogos musicais no pós-abolição*, de Martha Abreu (2015).

⁷ Indicamos para aprofundar as discussões sobre o *modus operandi* político-social da sociedade de corte luso-brasileira o livro *Fragments setecentista: escravidão, cultura e poder na América Portuguesa*, de Silva Hunold Lara (2007). Os clássicos *Saint-Simon ou o sistema da Corte*, de Emmanuel Le Roy Ladurie (2004) e a *Sociedade de Corte*, de Norbert Elias (2001) também podem ser de grande utilidade.



as hierarquias (privilégios) e desigualdades, também, pelo modo de falar, se comportar, vestir, entre outras coisas – a fim de manter seu domínio,⁸ mesmo dentro de um equilíbrio instável e muitas vezes efetuando concessões às elites locais mestiças.⁹ Desse modo,

Ao contrário do mundo em que vivemos, no qual há uma preocupação constante em afirmar a igualdade entre os homens (apesar das desigualdades sociais), nas sociedades do Antigo Regime imperavam as diferenças: concebida a partir desse princípio, a arquitetura social previa para cada um o seu lugar, numa rede ordenada e hierarquizada de posições. (Lara, 2007, p. 84)

Assim, modinhas – e lundus – com melodias, formas e harmonias mais simples ou complexas, dependem do objetivo a ser almejado em uma apresentação que pode ser mais ou menos formal. Dizendo de outro modo, a escolha do estilo musical (mais ou menos sofisticados, ou os estilos “alto”, “médio e “baixo”¹⁰) seria uma “orientação de adequação e conveniência, de meios e fins”, ou o decoro (Bastos, 2016, p. 98). E a figura de linguagem, ou retórica, denominada “conveniência” seria justamente “a adaptação do estilo ao assunto e ao objetivo do discurso” (Reboul, 2004, p. 246).

Dessa forma, a música dos salões ou mesmo dos pequenos entremezes, podiam oscilar entre o “estilo médio” (música instrumental ou de câmara) e o “estilo baixo” (os gêneros e estilos associados às camadas populares): dentro desses locais, verdadeiros mediadores culturais, a modinha e o lundu tinham a possibilidade de perpassar as várias estratificações (estamentos) que constituíam a estrutura social em fins do século XVIII e durante o século XIX, no interior da sociedade de corte, articulando, portanto, a

⁸ Nesse sentido, o iluminismo filosófico e o liberalismo eram uma ameaça ao Antigo Regime, que se caracterizava pelo absolutismo, colonialismo, sociedade estamental, monopólio comercial e escravismo. Assim, a Coroa portuguesa, conseguiu, ainda, implementar reformas “inspiradas nas luzes, sem contudo romper com o Antigo Regime” e, conseqüentemente, abafar as revoltas locais e manter sua unidade como reino pluricontinental (Villalta, 2000, p 14).

⁹ A fim de aprofundar essa discussão, consultar Laura de Mello e Souza. O sol e a sombra: política e administração na América portuguesa do século XVIII (São Paulo: Cia. das Letras, 2006. E. no caso estritamente musical, a discussão efetuada por Diósnio Machado Neto em seu livro Administrando a festa: música e iluminismo no Brasil Colonial. Curitiba: Prisma, 2013.

¹⁰ De acordo com Leonard G. Ratner (1980, p. 7), uma elaboração musical ligada à música clássica estava sempre relacionada ao respectivo estilo: alto, médio e baixo. O estilo alto, correspondia, a uma música efetua com “harmonias densas, com muitos temas e melodia inventiva, caráter elevado e tematizando heróis e reis”. Ao estilo médio, correspondia uma música “prazerosa e fluída; deve satisfazer o ouvinte ais do que excitar ou incitar sua reflexão; a melodia deve ser fluída; a harmonia deve servir apenas para enfatizar a melodia (...) Alegria, deleite, devoção, modéstia e resignação”. Ao estilo baixo, deve-se “evitar toda elaboração aguda (...) usada em peças de curta dimensões. Representa a natureza em sua mais forma mais simples e efetuada por pessoas do povo ou temas e situações associados a eles. Suas características físicas são a do pastor, outros o mendigo, escravos, pobres prisioneiros e camponeses”



“adequação” e “conveniência” relacionados aos “meios” e “fins”, como citado acima. Logo, a relação entre gênero musical, estilo e, evidentemente, convenções de composição, execução e de recepção, era absolutamente necessária entre artistas da época e público (cf Reboul, 2004, p. 62).

Nesse caso, uma tipologia formalística, seja simétrica ou assimétrica, deve ser entendida dentro dessa perspectiva, ou seja a opção por melodias singelas – construída por frases simétricas dentro de um estilo clássico, composta na maioria das vezes por graus conjuntos, pequenos cromatismos e saltos melódicos suportados por harmonias, na maior parte dos casos, convencionais, sobre acordes de I, IV ou II e V graus, e de fácil absorção – deve ser tomada como uma elaboração em estilo “baixo” ou “médio”, dentro da concepção do decoro, uma adequação entre meios e fins, afinada a projetos comunicacionais inseridos nas convenções da época: como se faz, por quem e para quem, ou seja, “o conjunto de doutrinas e valores que fundamentava o pensamento e as práticas artísticas” em uma época (Bastos, 2016, p. 19). Logo, o decoro associado à música não só orientou o uso do estilo apropriado, associado, por sua vez, ao modelo sociocultural e às representações sociais, mas também, funcionou como um modelo comunicacional e um modo de comover e despertar os afetos.

O LUNDU

*Já se quebraram os laços
De nossa antiga prisão
(José de mesquita, século XVIII)*

O lundu, seja em sua forma de dança ou canção, tem sido um gênero muito presente na historiografia da música luso-brasileira sobre os séculos XVIII e XIX. Seu desenvolvimento está relacionado ao universo multiétnico na América Latina e à amálgama entre elementos coreográficos ibéricos (sobretudo do fandango) e matrizes negras (Lima, 2011). Assim, o lundu, se constitui como um grande “mote” para que possamos estudar a “experiência africana e escrava” no Brasil nos séculos XVIII e XIX (Abreu, 2015, p. 177) e (oxalá!) possamos absorver algo sobre a importância da combinação entre música, dança e canto como “um importante canal de comunicação e organização” (Abreu, 2015, p. 185) e expressão da população negro-mestiça dessa época.



O LUNDU DANÇA

O lundu,¹¹ seja como dança ou como canção, foi elaborado, também, no último quartel do século XVIII e está imbricado na complexidade social dessa época. Como dança, traz em seu bojo, gestos ligados ao fandango ibérico, como movimentos advindos de matrizes negras. Uma das mais antigas citações sobre a dança do lundu, encontramos na 11ª Carta Chilena, de Tomas Antônio Gonzaga ([1783-88] 2006, p. 156-157), que descreve com bastante precisão a coreografia da dança:

Fingindo a moça, que levanta a saia,
 E voando nas pontas dos dedinhos,
 Prega no machacaz de quem mais gosta,
 A lasciva embigada [sic], abrindo os braços:
 Então o machacaz mexendo a bunda,
 Pondo uma mão na testa, outro na ilharga,
 Ou dando alguns estalidos com os dedos,
 Seguindo das violas o compasso,
 Lhe diz: “eu pago, eu pago”; e de repente
 Sobre a torpe michela atira o salto.
 Ó dança venturosa! tu entravas
 Nas humildes choupanas,
 (...)
 Agora já consegues ter entrada
 Nas casas mais honestas e Palácios.

Nesta citação, apesar do conteúdo “racista” de alguns adjetivos referentes à negra e ao negro que dançam o lundu, como “machacaz”, que pode ter o significado de “espertalhão”, “torpe” ou “disforme”, e “michela”, como sinônimo de “meretriz”, a coreografia da dança parece estar bastante clara, ao indicar a delicadeza dos passos, “voando na ponta dos dedinhos”, a alternância da mão na testa e outra nos quadris (ilharga), e os estalidos com os dedos, imitando castanholas, próximos à coreografia do fandango ibérico; e, do lado da matriz negra, o ato da umbigada, o rebolado, mesmo do homem (“mexendo a bunda”); além de enfatizar o acompanhamento arpejado (“tocar por pontos”) das violas.

¹¹ Na historiografia do lundu, encontraremos também os vocábulos *lundum* e *landum* na caracterização desse gênero. Mas, utilizamos neste texto o vocábulo *lundu*, muito usual entre os pesquisadores brasileiros.



Ainda na mesma citação, como que a contradizer os adjetivos depreciativos, classifica o lundu como “dança venturosa”, ou seja, promissora, que encerra o destino e traz sorte ou fortuna (Houaiss, 2001: p. 2843). Além disso, sua observação de que esta dança adentrava as casas “mais honestas e Palácios”, indica sua absorção, mesmo que no princípio em eventos limitados a poucos, pelas camadas mais elevadas da pirâmide social da época e, até, dos círculos cortesãos. De qualquer modo, não estamos advogando uma “democracia” ou aceitação social, mesmo porque o Brasil, ainda colônia de Portugal, vivia sob um regime monarquista, escravocrata e socialmente estratificado (o estamento). Porém, nas brechas do sistema ou nos interstícios de uma possível interação social, ainda que “forçada” e marcada pela hierarquização e uma desigualdade brutal, parece que houve “trocas” e assimilações. Assim, o lundu, será dançado também nos salões das classes abastadas – de modo mais estilizado, evidentemente,¹² – tanto no Brasil como em Lisboa, além de continuar sua senda como modo de expressão simbólica da população escrava, ou dos negros e mestiços forros na sociedade colonial e imperial.

Outro fragmento que muito nos interessa na descrição de Tomas Antônio Gonzaga é o trecho onde diz “seguindo das violas o compasso” (Gonzaga, [1783-88] 2006, p. 156-157). Em nossa visão essa parte é de fundamental importância para entendermos o estilo musical praticado e, conseqüentemente, a dança homônima. Em uma outra descrição, não de menor importância, ao descreverem um batuque numa fazenda do interior de São Paulo entre os anos de 1817 e 1821, os viajantes Dr. Johann Baptist von Spix e o Dr. Carl Friedrich Philipp von Martius, assim anotam:

O batuque é dançado por um bailarino só e uma bailarina, os quais, dando estalidos com os dedos e com os movimentos dissolutos e pantomimas desenfreadas, ora se aproximam ora se afastam um do

¹² Uma das características marcantes do lundu dançado nas praças e terreiros, seria seu “rebolado” e a umbigada (o choque entre os ventres dos dançarinos). Em uma descrição efetuada por A.P.D.G. (1826, p. 165) sobre o lundu das classes “superiores”, a umbigada será substituída pelo toque do lenço que a moça usa para dançar; e essa característica o autor reputa ao lundu das “classes superiores”, diferenciando-o do lundu das “classes inferiores”, como podemos ler na citação que segue. “Os parceiros colocando-se em posições opostas numa sala apropriada com o cavalheiro segurando um pequeno lenço, avançam para frente, um contra o outro com graciosos passos e aspecto cortejador; e a mulher mostra-se simpática com seu admirador. Porém, no momento em que ele imagina o favorecimento de suas súplicas, ela afasta-se dele com um sorriso de contentamento e admiração, e na sua presunção, ele, como ela, torna para trás; porém com outro sentimento. O lenço agora encontra o caminho em seus olhos, e com desapontamento em sua feição, e com mesuras em seus passos, olhando ocasionalmente para trás para despertar compaixão. [...] O que acabo de tentar descrever é o landum das classes mais altas, porém quando é dançado pela ralé está longe de ser gracioso ou decente” (A.P.D.G, 1826, p. 289-90, tradução livre).



outro. O principal encanto dessa dança, para os brasileiros, está nas rotações e contorções artificiais da bacia, nas quais quase alcançam os faquires das índias Orientais. Dura às vezes os monótonos acordes da viola, várias horas sem interrupção, ou alternado só por cantigas improvisadas e modinhas nacionais. [...] Às vezes, aparecem também bailarinos, vestidos de mulher. Apesar da feição obscena desta dança é espalhada por todo o Brasil e por toda parte é a preferida da classe inferior do povo, que dela não se priva, nem por proibição da Igreja. [...] Parece originária da Etiópia e introduzida pelos escravos negros. (Spix & Martius, 1981, v. 1, p. 180)

Efetuada aproximadamente trinta anos após as Cartas Chilenas de Tomás Antônio Gonzaga e apesar de não utilizarem o vocábulo lundu, as descrições muito se assemelham: logo no início, ao descrever a dança, percebemos que os gestos e modos continuam os mesmos no que tange aos estalidos com os dedos. Enfatiza que o par de dançarinos “com os movimentos dissolutos e pantomimas desenfreadas”, imagino que improvisando gestos corporais, “ora se aproximam e ora se afastam”, numa espécie de cortejo mútuo. Realça o “rebolado”, ou como descreve, as “rotações e contorções artificiais da bacia”, como o “principal encanto” da dança, comparando-a com as danças dos “faquires das Índias Orientais”. Além disso, destaca que a coreografia poderia ser desenvolvida por dois homens, um dos quais vestido de mulher, e que a dança é praticada por todo Brasil.

Também em acordo com a descrição de Gonzaga, destaca que a dança é efetuada sobre os “monótonos acordes da viola” que podem durar por várias horas, onde são improvisadas melodias e, em alguns momentos, “modinhas nacionais”. Assim, a partir das descrições acima e de documentos que restaram, como o *Lundum, Brazilian Volkstanz* (Spix, 1981, v. 2. p. 3001), o *Lundu da Bahia* (Budazs, 2002, p. 46) ou o *Lundum de marruá* (2016, p. 220), concluímos que a dança de matrizes negro-mestiças (como o lundu) era efetuada sobre música, em sua grande maioria improvisando-se ou efetuando-se variações sobre os (“monótonos”) acordes alternados, a partir de convenções de frases musicais adaptadas à simetria da quadratura clássica,¹³ como podemos atestar nos exemplos que seguem:

¹³ Para uma discussão mais detalhada sobre o do estilo clássico, a modinha e lundu, consultar minha tese de doutoramento, *A modinha e o lundu: dois clássicos nos trópicos* (ECA-USP, 2010); além do texto *O enigma do lundu* publicado na Revista Brasileira de Música (Rio de Janeiro, v. 23/2, 2010).

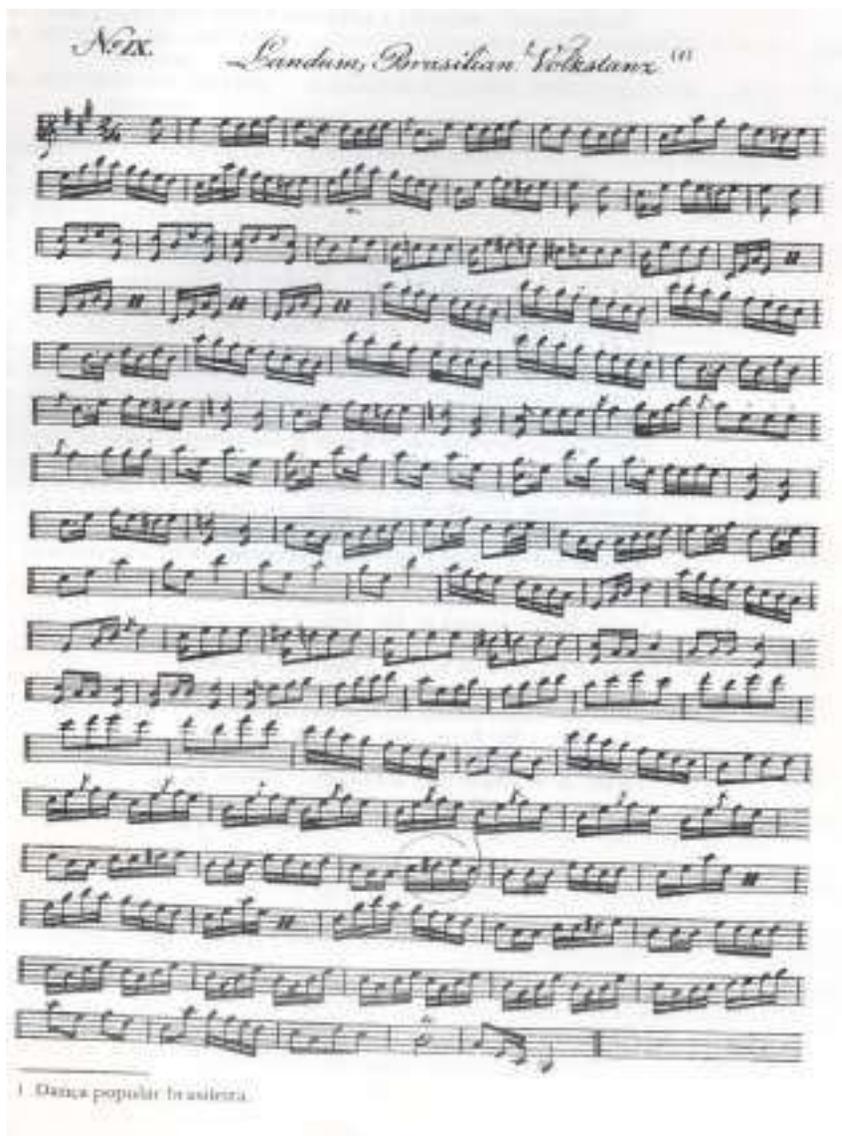


Figura 1. *Lundum, Brasilian Volkstanz* (Spix & Martius, 1981, v. 2, p. 301).



1º LUNDUM DA BAHIA

Lundum.

p. 58

40

Figura 2. *Primeiro Lundum da Bahia* (trecho). (Budasz, 2002).



Figura 3. *Lundum do Marruá*. Biblioteca Nacional de Lisboa, Portugal.

A descrição efetuada pelos viajantes novecentistas traz, também, a informação que de os “monótonos acordes da viola” poderiam ser alternados somente “por cantigas improvisadas e modinhas nacionais”. Entendemos que, durante o “evento” denominado batuque, vários eram os gêneros praticados: o próprio lundu que, segundo os autores, “parece ser originária da Etiópia” e “introduzida por negros”, cantigas “improvisadas”, ou cantadas de cor, e “modinhas nacionais”. Portanto, em uma citação de poucas linhas, elementos de matrizes afrodescendentes e ocidentais, ou portuguesas, são combinados no pátio de uma fazenda afastada no caminho de São Paulo para Minas Gerais.

Ainda que isso não signifique um horizontalidade do ponto de vista social – pois, como tenho insistido, uma sociedade altamente estratificada e escravocrata persistirá até últimos anos do século XIX, e apesar da lei de 13 de maio de 1888, que roga a libertação de todos os escravos, programas de interação da mão de obra negra e projetos de inclusão social de uma camada social criada do dia para a noites, não serão efetuados – trocas interculturais ocorreram, mesmo que de um modo desigual, e puderam influenciar a produção musical durante esses anos e produzir suas “joias”, ainda que advindas da servidão (Gilroy, 2012). Já “o riso, o canto e a dança”, o lado cômico, ou lúdico, do lundu



e/ou do batuque em sua performance, ou outra expressão artística apropriadas pelos negros no Brasil, além de servirem como estratégias existenciais de autoafirmações de suas identidades e reforçar laços de convivências, poderiam funcionar como as “armas de luta e expressões do legado cultural e político africano” (Abreu, 2015, p. 188).¹⁴

O LUNDU CANÇÃO

O que diferencia o lundu dança, do lundu canção, em princípio, seria seus textos. Porém, isso não se dá por uma simples adição de um texto poético ao lundu instrumental, pois a relação texto-música requer, ou pelos menos sugere, uma elaboração própria.

Os lundus, bem como a modinha como vimos nas linhas precedentes, herdaram da longa tradição da canção desenvolvida no ocidente seu aspecto formal, quais sejam: sua elaboração em frases musicais, a divisão em seções (partes) e, muitas vezes, o uso de refrão. A opção por frases, muitas vezes, adequada a quadratura clássica foi um modo de formalizar os lundus. Portanto, a divisão em seções, o uso de frases e a repetição sugeridas nas partituras da época, não só facilitam a escuta como a execução e sugerem que se façam variações ou improviso¹⁵ rítmico-melódicos.

¹⁴ Martha Abreu (2015), apesar de reconhecer “o riso, o canto e a dança” como elementos fundamentais da cultura negra, atenta para o uso dessas características por parte da “indústria” de entretenimento entre o século XIX e início do XX, e como esse potencial cômico foi utilizado, ainda, para enfatizar “inferioridade” da cultura negra, associando o cômico, evidentemente, ao ridículo e ao risível. Nesse sentido, e a fim de ampliar essa discussão, vale a pena revisitar Mikhail Bakhtin, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (2008) e também as discussões efetuadas por Elias Thomé Saliba em seu livro, *As raízes do riso – a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio* (2002), pois ambos, apesar das distâncias de séculos de seus respectivos objetos de estudos, assim como Martha Abreu, concordam no potencial de resistência da comicidade como “armas de luta” das classes populares. Também acreditamos que o texto de João José Reis, intitulado *Batuque e negro: repressão e permissão na Bahia oitocentista* (2001), além do texto de Cacá Machado, *Batuque: mediadores culturais do final do século XIX*. (2010) nos ajudem para uma reflexão sobre a questão do cômico e o satírico presente nas manifestações, sobretudo, populares.

¹⁵ Bruno Nettl (1974), em seu artigo. *Thoughts on improvisation: a comparative approach*, ao discutir a questão do improviso em várias culturas, dentre elas, a ocidental (cita o jazz e a música barroca, por exemplo), levanta a questão de que nem tudo que chamamos improviso, pode ser considerado como tal, aproximando-se, mais especificamente, de uma técnica de composição, mesmo que efetuada no ato da performance. Levanta alguns procedimentos, tais como usos de padrões rítmico-melódicos decorados e aplicados no ato da execução, *standard formulas*, diferenças estilísticas, e o uso de “modelos”, ou “certas coisas que estão na base de uma performance, que ele usa como base com os quais constrói” a peça; mas não descarta, ou destrói que um músico pode ser criativo e elaborar uma “composição” criando seus próprios padrões a partir de elaborações estilísticas. De qualquer modo, levanta a questão de que certos procedimentos, como variações rítmico-melódicas, mudança de modos e alturas, nem sempre são encaradas nas diversas culturas como improvisações e, neste aspecto, coloca em cheque, já no início do artigo, a dicotomia entre “composição”, reservada para peças que pertencem a culturas que possuem notação musical e improviso, para cultura que não possuem notação musical.



No lundu *Ganinha, minha ganinha* (Lima, 2001), não só a sugestão da dança, estimulada pela repetição dos arpejos de quatro semicolcheias, também as síncopes melódicas que dão certa “ginga” a melodias, os “breques” (pausas) do acompanhamento, deixam os cantores livres para que possam se expressar certa liberdade no ato da execução. Além disso, a frase “querer bem não presta não”, aguça nossa imaginação a fim de que imaginemos “coisinhas” íntimas. Outra questão que nos chama a atenção, é o vocábulo “ganinha”, podendo designar o diminutivo de cigana.¹⁶ Outra relação, não menos instigante, pode ser efetuada como sendo o diminutivo do substantivo “gana”, com o significado de desejo, impulso, ímpeto (Houaiss, 2001, p. 1424).

Ganinha, minha ganinha

– 07 –

Transcrição: Edilom de Lima Anônimo

Ganinha, minha ganinha
Ganinha, minha sinhá
Ay lé lé lé lé coração
Querer bem não presta não.

© 1999 by Edilom de Lima 18 19 Módinha n° 07

Figura 4. *Ganinha, minha ganinha* (Lima, 2001, p. 226-227).

¹⁶ Essa aproximação foi efetuada por Luiz Costa-Lima Neto (2018) em livro *Entre o lundu, a ária e aleluia: música teatro e história nas comédias de Luiz Carlos Martins Penna, 1833-1846*. E tal informação, relacionada ao universo dos lundus ou do teatro cômico é muito interessante, pois remete, imediatamente, ao “drama joco-sério” *A vingança da cigana*, de Domingos Caldas Barbosa, um dos protagonistas na história desses dois gêneros (Tinhorão, 2004; Morais, 2003).



Outro aspecto importante é o padrão do acompanhamento em “arpejos” de quatro semicolcheias alternados entre a tônica e a dominante na tonalidade em que a peça se encontra (como podemos verificar no exemplo de lundu precedente), ou, “os monótonos acordes da viola”. Sobre esses acordes arpejados, melodias sinuosas e sincopadas (contramétricas) podiam ser elaboradas, pois, a regularidade do arpejo sempre constante, proporciona a base para que as melodias possam ser desenvolvidas – ou improvisadas – de modo bastante livre.¹⁷

Outro lundu, muito dengoso, (se me permitem expressar uma qualificação) e da mesma coleção do lundu canção precedente – ambos advindos da coleção do Palácio da Ajuda em Portugal *As modinhas do Brasil* (Lima, 2001) – intitulado *Eu nasci sem coração* e composto sobre um poema de Domingos Caldas Barbosa (1738-1800),¹⁸ “mulato”, poeta, músico, compositor e cantor de modinhas e lundus (Tinhorão, 2004). Nesta peça, como na anterior, o padrão de quarto semicolcheias do acompanhamento, combinada com a melodia sinuosa e sincopada (ou contramétrica) deslocada para além das barras do compasso, proporcionam a este lundu “dolente”, uma “quê” de melancolia; e o desencontro entre “monotonia” dos arpejos no início da primeira seção, nos proporciona uma sensação de flutuação momentânea.¹⁹ As ornamentações da segunda frase, movimentam a peça, proporcionando a sensação de “alegria” ou “euforia”, quebrada no final da frase com a recuperação da síncope que desloca, novamente, a melodia em relação ao acompanhamento com padrão de quatro semicolcheias do baixo, reestabelecendo o desencontro (dolente) entre a melodia e o acompanhamento.

Na segunda seção da peça, as síncopes não ultrapassam as barras de compasso – o que, seguramente, proporciona ao início da seção primeira peça a sensação de flutuação – e se localizam dentro de seus limites. Porém, os acentos insistentes na segunda nota da

¹⁷ Para ampliar e aprofundar a relação sobre a regularidade do arpejo e a contrametricidade (sincopado) da melodia consultar meu texto *O enigma do lundu* (Lima, 2010), bem como o importantíssimo livro *O feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)* de Carlos Sandroni (2001), além do texto *Herança ibérica e africana no lundu brasileiro dos séculos XVIII e XIX*, de Paulo Castanha (2006)

¹⁸ Uma discussão bastante aprofundada sobre o estilo poético-musical das modinhas e lundus compostos na colônia brasileira entre os séculos XVIII e XIX, foi efetuada por Béhague (1968). Nesse artigo, Béhague, aventa a hipótese de que parte das trinta peças da coleção *Modinhas do Brasil* podem ser do poeta-cantor Domingos Caldas Barbosa. Essa discussão será desenvolvida, posteriormente, por vários autores, dos quais destaco o livro *Domingos Caldas Barbosa: o poeta da viola, da minha e do lundu (1740-1800)*, de José Ramos Tinhorão (2004) e o livro *Domingos Caldas Barbosa – Muzica escolhida da viola de Loreno (1799)*, de Manuel Morais (2003) e também por mim, tanto no livro *As modinhas do Brasil* (Lima, 2001) quanto na minha tese de doutorado, *A modinha e o lundu: dois clássicos nos trópicos* (Lima, 2010).

¹⁹ Para aprofundar a questão entre síncope e contrametricidade, cf. Sandroni (2001), além de meu texto *O enigma do lundu* (2010).



combinação “semicolcheia-colcheia-semicolcheia” nos compassos 17, 19 e 21, descolam, novamente, o acento melódico em relação acompanhamento e produzem uma sensação cadenciada íntima (um pouco monótona, porém hipnótica, como uma batida de um calmo coração) e lenta, mas firme e muito sutil: é lindo! (Se me permitem não controlar minha emoção). Creio, ou sinto, que essa peça seja para ser tocada de um modo calmo e íntimo, como sugeriu Lima Barreto em seu romance *Clara dos Anjos* ao se referir ao universo das modinhas; mesmo se tratando de um lundu²⁰. Segue o exemplo musical:

Eu nasci sem coração

- 06 -

Transcrição - Edição de Lima Andante

© 1999 by Edição de Lima 16

Figura 5. *Eu nasci sem coração* (Lima, 2001, p. 224-225).

²⁰ Foi o grande amigo Mário Dantas que gentilmente me mostrou as citações de Lima Barreto, em seu romance *Clara dos Anjos* (s/d), ao universo das modinhas, que permeiam todo o romance, aparecendo desde a primeira página até quase a última. As citações que, acredito, traduzem de modo muito próprio esse universo são as seguintes: “Sem ser psicólogo nem coisa parecida, inconscientemente, Cassi Jones sabia aproveitar o terreno propício desse mórbido estado d'alma de suas vítimas, para consumir os seus horripilantes e covardes crimes; e, quase sempre, o violão e a modinha eram seus cúmplices” (p.14); e “o filho não seria capaz dessas proezas; mas, como sua mãe, que, embora quase branca, tinha ainda evidentes traços de índio, seria capaz de cantar o dia inteiro modinhas lânguidas e melancólicas” (p. 15).



Dentro do universo do lundu, entre seu surgimento no último quartel do século XVIII e sua trajetória durante o século XIX, encontramos três padrões em seu acompanhamento. O primeiro, é o grupo arpejado de quatro semicolcheias, como o padrão presente nos lundus *Ganinha*, *minha ganinha* e *Eu nasci sem coração*, citados acima, e nos arpejos do *Lundu da Bahia*, citado no tópico precedente, sendo o mais usual nos lundus dos séculos XVIII, mas encontrado também em lundus do século XIX. Um outro padrão (♩.♩.♩.♩) será encontrado em alguns lundus da primeira metade do século, lembra o padrão rítmico do galope das quadrilhas. Já o terceiro modelo, seria o que se assimila ao acompanhamento que lembra a habanera novecentista (♩.♩.♩.♩). Encontraremos lundus em métrica binária composta, como *Uma mulata bonita* (Spix & Martius, 1981, vol. 2, p. 300) e o lundu *Romântico - Dizem que sou borboleta* (Biaison & Lima, 2015, p. 35).²¹

Outra característica dos textos dos lundus, será certa vertente crítica, como podemos observar no lundu *Já se quebraram os laços*, de José de Mesquita (fl. Séc. XVIII), em que o uso de várias vocábulos como “prisão”, “grilhão”, “liberdade”, associados à primeira e segunda frase da estrofe (“Já se quebraram os laços / Da nossa antiga prisão”) denunciam, ou prenunciam, uma luta, se não direta, pelo menos de modo perspicaz, contra o escravismo e o desejo da liberdade. Já o lundu *Lá no Largo da Sé*, de Cândido Inácio da Silva (1800-1838) e Manuel de Araújo Porto Alegre (1806-1879), efetua uma crítica direta sobre a questão financeira e a especulação econômica internacional na primeira metade do século XIX.

Já se quebraram os laços

Já se quebraram os laços,
Da nossa antiga prisão,
Já não sofro os teus desprezos,
Trago alegre o coração.

Do amor no templo em trinco,
Já pendurei o grilhão.
Restaurei a liberdade,
Trago alegre o coração.

²¹ A fim de aprofundar as discussões sobre esses dois lundus, consultar a tese de doutoramento *A modinha e o lundu: dois clássicos nos trópicos* (Lima, 2010), disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-29102010-130411/pt-br.php>.



Em qualquer parte que existe,
N'aldeia, ou solidão,
Vivo muito satisfeito,
Trago alegre o coração.

Graças ao céus já respiro
Com toda satisfação,
Nada oprime o meu peito,
Trago alegre o coração.

La no largo da Sé

Lá no Largo da Sé Velha
'Stá vivo um longo tutu,
Numa gaiola de ferro
Chamado surucucu;
Cobra feroz
Que tudo ataca,
Té d'algibeira
Tira a pataca.
Bravo a especulação,
São progressos da Nação.

Elefantes berrões
Cavalos em rodopios,
Num curro perto d' Ajuda
Com macacos e bugios,
Tudo se vê
Misericórdia!
Só por dinheiro
A tal mixórdia;
Bravo a especulação,
São progressos da Nação.

Cosmoramas treplicados
Garatujões mal pintados



Fazem ver-nos toda Europa
Por vidrinhos mal pintados.
Roma, Veneza,
Londres, Paris,
Tudo se chega
Ao nosso nariz!
Bravo a especulação,
São progressos da Nação.

Os estrangeiros dão bailes
P'ra regalar o Brasil,
Mas a rua do Ouvidor
É de dinheiro um funil.
Lindas modinhas
Vindas de França
Nossos vinténs
Levam na dança
Bravo a especulação,
São progressos da Nação.

Água em pedra vem do norte
P'ra sorvetes fabricar
Que nos sorvem os cobrinhos
Sem a gente refrescar.
A pitanguinha.
Caju, cajá,
Na goela fazem
Taratatá!
Bravo a especulação,
São progressos da Nação.

Portanto, o lundu, seja em sua forma dançada, onde exhibe um hibridismo coreográfico com elementos advindo de matrizes negras e ibéricas, seja como canção, onde a presença da síncope é uma de suas marcas, e já devidamente formalizado dentro de padrões clássicos da canção de fins do século XVIII e início do século XIX, traduz de modo muito



presente o universo negro-mestiço dessa época e, enfatizemos, suas resistentes lutas por autoafirmação, mesmo dentro de uma sistema absolutamente desfavorável. Aos mesmo tempo, nos ajuda a compreender modos de expressão que foram desenvolvidos pelos sujeitos sociais dessa época e como, mesmo em interações desiguais, forjaram suas próprias expressões simbólicas, articulando as possíveis “identidades [e diferenças] em jogo, com as quais formam um sistema” (Cunha, 2012, p. 242) dentro de lutas (sempre) políticas no interior de uma conjuntura específica.

MÚSICA E CORPO

*Nós não somos uma consciência cognitiva pura,
nós somos uma consciência encarnada num corpo.
(Maurice Merleau-Ponty apud. Marilena Chauí)*

O som musical, assim como o som de nossa fala, é articulação (Agambem, 2012, 161); e articular-se é projetar-se ritmicamente, ou seja, de modo temporal. Dessa forma,

ao adentrar a dimensão rítmico-temporal da música, e “embarcamos” em seu fluxo, ou sua “onda”, experimentamos a temporalidade de modo interno à sua organização discursiva (*logos, ratio*) e externo, como seres que nos abrimos a “uma” outra dimensão. (Lima, 2017, p. 194)

Somente podemos perceber essa projeção rítmica que transcorre porque somos, também, um ser temporal. Ou seja, nos projetamos juntamente com o som que transcorre. Nesse sentido, perceber (percepçionar) é viver uma experiência compartilhada: o mundo sonoro que se revela; e o ouvinte que se abre a essa revelação. Logo, mesmo em uma experiência sonora muito simples, se escutamos (se nos dispomos a escutar e aceitar a escuta) é porque adentramos a uma experiência comum, temporal e articulada ritmicamente. Portanto, o ritmo flui é o “que corre e flui, corre e flui em uma dimensão temporal, corre no tempo” (Agambem, 2012, p. 161). É nesse sentido que concebemos a importância fundamental da dimensão rítmica de toda manifestação sonora ou musical.

Ao nos abrimos à escuta, nos dispomos como um todo, pois, não escutamos somente com os ouvidos, mas com todos os ossos de nosso corpo e com todos os circuitos neuronais



de nosso cérebro.²² Portanto, as vibrações sonoras são experimentadas também de modo físico e não somente do modo abstrato em nossos processos neuronais. Nesse sentido, a articulação rítmica, ou rítmico-melódica, nos remete à racionalidade organizacional da obra que escutamos: o sistema musical, seja este implícito ou explícito. Assim, através de escuta, articulamos, razão e sensibilidade, mesmo que seja a lógica dos timbres, das alturas e durações e intensidades que ocorrem em uma determinada espacialidade, ou, o “puro som”,²³ aquele que, ainda antes de nomear as coisas do mundo, revela-se.

Mas, por outro lado, o som ou a música que ouvimos depende também de um emissor – algo ou alguém – que o projeta e que transfere para este som toda sua “energia” e sua “tonalidade emotiva”, um *Stimmung* (Agamben, 2006, p.77): o “modo” (um estado emotivo) e “como”, uma maneira como é produzido, ou seja as escolhas efetuadas pelo músico, portanto, um estilo. Assim, estar no mundo (como produtor ou receptor de um determinado som) é sempre estar em estado emotivo: quando cantamos, a relação entre a articulação do ar e emissão de nossa voz estão absolutamente ligados, pois o modo como usamos nosso corpo – mais relaxado ou tenso, como dobramos ou movemos os braços, como fechamos ou abrimos os olhos – e a maneira como projetamos a voz, carregam consigo uma carga emotiva momentânea (*pathos*) e o caráter de moessa de nossa escolha estilística (*ethos*).

Do mesmo modo, quando tocamos um instrumento, essa relação parece aproximar-se mais de uma dança do que da fala: assim, os gestos de um instrumentista acometem de modo absolutamente complexo. Também aqui, o corpo e as nossas intenções gestuais – o modo como os braços e as mãos que ferem as cordas, o jeito de segurar um o arco, os pés que sobem e descem ao operar os pedais... – revelam no movimento corporal do músico suas intenções, possibilitando a sonoridade almejada, seja esta mais calma ou mais impetuosa, mais lírica ou mais agressiva. Também ouvir, passa a ser uma atitude complexa onde todo o corpo e o cérebro se envolve em uma aliança total, não especializada:²⁴ imaginamos o retesamento do corpo ao escutarmos (mesmo sem vermos) um som forte e

²² Segundo Steven Mithen (2002), em seu livro *A pré-história da mente humana: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*, quando o cérebro passa a funcionar de forma total, ou seja, quando as quatro “capelas” da inteligência especializadas do cérebro arcaico (as inteligências técnica, naturalista, social e linguística) não funcionam mais de modo separado, mas sim que “os conteúdos de todas as capelas fluam livremente pela catedral – ou dentro de uma supercapela – harmonizando-se para criar novas formas de pensar que nunca poderiam ter existido dentro de cada capela isolada” (Mithen, 2002, p. 248).

²³ Sobre essa questão do “puro som” consultar meu texto *Música e linguagem: o limiar da dimensão poética*. (Lima, 2017).

²⁴ Nas palavras de Marurice Meleau-Ponty (2018, p. 308) “A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir”



ríspido; ou a tranquilidade relaxada em uma interpretação calma; e penso que (pré)visualizamos os dedos em uma movimentação frenética ao ouvirmos uma passagem rápida executada em algum instrumento ou passagem vocal... Assim,

No movimento do galho que um pássaro acaba de abandonar, vemos sua flexibilidade ou sua elasticidade, e é assim que um galho de macieira e um galho de bétula imediatamente se distinguem. Vemos o peso de um bloco de ferro que se afunda na areia, a fluidez da água, a viscosidade do xarope. Da mesma maneira, no ruído de um automóvel ouço a dureza e a desigualdade dos paralelepípedos, e com razão fala-se em ruído “frouxo”, “embaçado” ou “seco”. (Merleau-Ponty, 2018, p. 309)

Escutamos com todo corpo, tocamos com todo o corpo e dançamos com todo o corpo, pois seguimos as articulações sonoras; e experimentamos essa totalidade em lugar e por um determinado tempo (espaço-temo), seja esse compartilhado ou de um modo íntimo. Assim, a percepção sonora que nos advém, é também fisicidade, sensorialidade, portanto, experiência sensória e, neste caso, corporal. Desse modo, mesmo uma música sem texto (o puro som) pode nos remeter a “mil” gestos, pensamentos e imagens... nossa totalidade existencial.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

A partir do que vimos escrevendo nas linhas precedentes, acreditamos, portanto, que a música pode abrir várias interfaces com outras áreas e outras expressões artísticas, como a poesia ou literatura, a dança e a pintura, só para citar as mais diretas. No caso da modinha e lundu, os poemas que servem de base para as peças musicais, podem servir de atividades interpretativas a fim de destacar a temática, o vocabulário, o estilo da escrita, ou mesmo questões de ritmo poético. Outra atividade pode relacionar o estilo musical, o gesto e a dança, sobretudo quando se explora a iconografia relacionada ao tema, efetuando uma relação com as artes visuais.

Discussões relacionadas aos sujeitos sociais envolvidos na produção das modinhas e lundus, como por exemplo, quem compunha, quem tocava ou cantava, em que lugares essas peças eram executadas, podem abrir a discussão e colocar em cena os atores sociais envolvidos no universo dessas canções e os respectivos contextos histórico-sociais.



No universo da modinha e do lundu, a palavra “improviso” sempre aparece relacionada tanto a questão musical quanto poética, nesse sentido, improvisar (criar) “quadrinhas” poéticas pode ser uma atividade a ser realizada. Além disso, pode-se efetuar improvisos musicais, como variações ou contrapontos melódicos a fim de serem combinados ou até mesmo em alternância com a melodia principal. Desse modo, proponho em seguidas algumas atividades, porém acredito que muitas outras poderão ser elaboradas tendo como base o universo desses gêneros musicais.

1. Efetuar melodias simples sobre os arpejos de tônica- dominante
2. Efetuar (pequenas) variações rítmicas (improvisos) em uma melodia previamente escolhida.
3. Efetuar (pequenas) variações melódicas (improvisos) em uma melodia previamente escolhida.
4. Um começa-o outro termina: um aluno propõe uma melodia; outro dá sequência.
5. Improvisar com o corpo: qual gesto poderia ser efetuado a partir do trecho musical escutado?
6. Efetuar (de improviso, ou elaborando no caderno) novas quadrinhas para determinada modinha ou lundu seguindo o estilo do texto poético da peça em questão.

MATERIAL AUDIOVISUAL

Áudio

- Modinhas e Lundus – Bahia Musical (1984) Manuel Veiga - BA
 Viagem pelo Brasil – 2a. Edição (1990) Ana Maria Kiefer - SP - AKRON
 Marília de Dirceu – 2a. Edição (1994) Ana Maria Kiefer – SP - AKRON
 Música de salão do tempo de D. Maria I (1993/4) Segréis de Lisboa - Manuel Morais – Lisboa, PT Moviplay
 Modinhas e Lunduns dos séculos XVIII e XIX (1997) Segréis de Lisboa - Manuel Morais – Lisboa, PT Moviplay
 Modinhas Brasileiras – Songs from 19th Century Brazil (1997) Andréa Daltro – Manuel Veiga – UK
 Brasil 500 anos (2000) Quadro Cervantes – RJ Séc. XVI a XVIII
 Sempre Amor: Portuguese love songs from the romantic Age (2002) Lorna Anderson, Soprano - Apollo chamber players – London – UK
 Modinhas de Amor (2004) Lira d’Orfeo – Edilson de Lima Secretaria da Cultura-Guarulhos – SP



O amor Brasileiro - Modinhas e lundus do Brasil (2004) Ensemble vocal e instrumental & Vox Brasiliensis – Ricardo Kanji - SP K617- França
Modinhas – Capella brasílica – Rodrigo Teodoro – MG (2005)
Sementes do fado (2006)
Os músicos do Tejo – Portugal: Marcos Magalhães.
Lundu de Marruá (2008) Lira d’ Orfeo – Edilson de Lima - Paulus - SP
Modinhas cariocas – A música na corte de d. João VI: Candido Ignácio da Silva, Gabriel F. da Trindade, J. Manoel da Câmara – Marcelo Fagerlande (2007/8)

Coletâneas que contém Modinhas e Lundus

Ninguém morra de ciúme – 1997 Collegium Musicum – MG
História da música brasileira - Período Colonial II (s/d) Vox Brasiliensis – SP
Klepsidra – Música profana no Brasil, séculos XVIII e XIX (2002) Eduardo Klein – SP

Vídeos

No site www.youtube.com é possível encontrar muitas gravações de modinhas e lundus. Os grupos e endereços listados abaixo, é o resultado de uma busca simples a partir das palavras como: modinhas, lundus, ou modinhas e lundus. Também, a partir dos nomes de grupos da lista que consta neste texto, é possível acessar muitas obras. Assim, creio que cada um poderá efetuar suas próprias pesquisas e decidir quais lundus e modinhas utilizará em suas aulas e atividades. À guisa de exemplo, portanto, e a partir de nomes de grupos, listo abaixo o resultado imediato.

Grupo Lira d’Orfeo

<https://www.youtube.com/watch?v=ZpH3YH0VJy4>

<https://www.youtube.com/watch?v=oyBcUQc5Emg>

Música Figurata

https://www.youtube.com/watch?v=djb_SaYIDdw

Vox Brasiliensis

https://www.youtube.com/watch?v=_BOqBcrmfGg

Collegium Musicum

<https://www.youtube.com/watch?v=XH2XkZUM7BM>



REFERÊNCIAS

- A.P.D.G. *Sketches of Portuguese Life, manners, costume, and character: illustrated by twenty coloured plates*. London: Geo. B. Whittaker, 1826.
- Abreu, Martha. “O legado das canções escravas nos Estados Unidos e no Brasil: diálogos musicais no pós-abolição”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 35, n. 69, p. 177-204, 2015.
- Agembem, Giorgio. *A potência do pensamento*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.
- Agembem, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.
- Alencastro, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Almeida, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Pinguim & Cia. das Letras, [1853] 2013.
- Andrade, Mário. *Modinhas Imperiais*. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.
- Bakhtin, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec / Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- Bastos, Rodrigo. *A maravilhosa fábrica de virtudes*. São Paulo: EDUSP, 2013.
- Béhague, Gerard. “Biblioteca da Ajuda (Lisbon) Mss. 1595 / 1596: two eighteenth-century anonymous collections of modinhas”. *Yearbook of the Interamerican Institute for Musical Research* (Tulane University, New Orleans), v. 4, p. 44-81, 1968.
- Bittencourt-Sampaio, Sérgio de. *Negras líricas: duas intérpretes negras brasileiras na música de concerto (séc. XVIII – XX)*. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.
- Budasz, Rogério. *Cifras de música para saltério – Antônio Vieira dos Santos*. Curitiba: UFPR, 2002.
- Budasz, Rogério. *Teatro e música na América Portuguesa: convenções, repertório, raça e gênero*. Curitiba: DeArte-UFPR, 2008.
- Castanha, Paulo. “Herança ibérica e africana no lundu brasileiro dos séculos XVIII e XIX”. In: Tello, Aurelio. *La danza em la época Colonial Iberoamericana*. Bolívia: Asociación Pro Arte y Cultura, 2006.
- Chauí, Marilena. *A contração do tempo e o espaço do espetáculo*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X5d1TBpXrq0> - Acesso em 15/01/2019.



Costa Lima Neto, Luiz. *Entre o lundu, a ária e aleluia: música teatro e história nas comédias de Luiz Carlos Martins Penna (1833-1846)*. Rio de Janeiro: Folha Seca, 2018.

Elias, Norbert. *Sociedade de Corte*. Rio de Janeiro: J.Z.E. 2001.

Fagerlande, Marcelo. *Manuel, Improvisador de Modinhas*. In Revista Brasileira, n. 27, Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2008.

Gilroy, Paul. *O Atlântico negro*. São Paulo: Editora 34, 2012.

Gonzaga, Tomás Antônio. *As cartas chilenas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

Gruzinsky, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

Houaiss, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Lara, Silva Hunold. *Fragmentos setecentista - escravidão, cultura e poder na América Portuguesa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

Le roy ladurie, Emmanuel. *Saint-Simon ou o sistema da Corte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Lima, Edilson V. “Música e linguagem: o limiar da dimensão poética”. In Buscacio, Cesar M.; Melo, Edésio L; Buarque, Virgínia. *Ouro Preto*: Ouro Preto: Ed. UFOP, 2017, p. 184-202.

Lima, Edilson V. “Nota introdutória sobre o *Lundu de marruá*”. *Revista Brasileira de Música* (Universidade Federal do Rio de Janeiro), v. 29 n. 1, p. 217-222, jan./jun. 2016.

Lima, Edilson V. “O enigma do lundu”. *Revista Brasileira de Música* (Universidade Federal do Rio de Janeiro), v. 23 n. 2, p. 207-248, out. 2010.

Lima, Edilson V. *A modinha e o lundu: dois clássicos nos trópicos*. Tese de doutoramento. São Paulo: ECA-USP, 2010. disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-29102010-130411/pt-br.php>

Machado, Cacá. “Batuque: mediadores culturais do final do século XIX”. In Moraes, José Geraldo Vinci De & Saliba, Elias Thomé (orgs.). *História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010, (p. 119-160).

Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenologia da existência*. São Paulo: Editora WMF – Martins Fontes, 2018.

Mithen, Stiven. *A pré-história da mente humana: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

Morais, Manuel. *Muzica escolhida da Viola de Lereno (1799)*. Portugal: Estar, 2003.



- Neto, Diósnió Machado. *Administrando a festa: música e iluminismo no Brasil Colonial*. Curitiba: Prisma, 2013.
- Nettl, Bruno. "Thoughts on improvisation: a comparative approach". *The Musical Quarterly* (Oxford University Press), v. 60 n. 1, p. 1-19, jan. 1974
- Ratner, Leonard G. *Classic Music: Expression, Form, and Style*. NY: Schirmer, 1980.
- Reboul, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Reis, João José Reis. "Batuque e negro: repressão e permissão na Bahia oitocentista". In Jancsó, István & Kantor, Iris. *Festa: cultura e sociedade na América Portuguesa*. v. I. São Paulo: Hucitec; EDUSP; FAPESP; Imprensa Oficial, 2001, p. 339-358.
- Sandroni, Carlos. *O feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: JZE & Ed. UFRJ, 2001.
- Souza, Laura de Mello. *O sol e a sombra*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- Spina, Segismundo. *Do formalismo estético trovadoresco*. São Paulo: Ateliê Editora, 2009.
- Spix, Johann Baptist von. *Viagem pelo Brasil*. (vols. I, 2 e 3). Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1981.
- Tinhorão, José Ramos. *Domingos Caldas Barbosa: o poeta da viola, da moinha e do lundu (1740-1800)*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- Villalta, Luiz Carlos. *1789-1808: o império luso-brasileiros e os Brasis*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

EDILSON VICENTE DE LIMA é professor Adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto, onde ocupa a cadeira de Musicologia. Doutor em Musicologia pela Universidade de São Paulo – USP; Mestre em Música e Bacharel em Composição e Regência pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Colaborou com partituras para a gravação de vários CDs com obras de André da Silva Gomes. Dirigiu e produziu o CDs *Modinhas de amor* (Paulus, 2004) e *Lundu de Marruá* (Paulus, 2008). Participou das publicações: *A arte aplicada de contraponto de André da Silva Gomes* (Arte e Ciência, 1998), *Música Sacra Paulista* (Arte e Ciência, 1999) e *Música no Brasil colonial – Vol. III* (EDUSP/ MIOP, 2004). Publicou o livro *As Modinhas do Brasil* (EDUSP, 2001). É coautor dos livros *Música do Brasil Colonial – VOL. IV* (EDUSP/MIOP, 2015) e *Revolução dos Cravos e os trânsitos coloniais* (Ed. Kafka, 2016). Foi professor convidado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde ministrou as disciplinas de Prosódia Musical, Contraponto e Harmonia. Foi professor de História da Música e História da Música Brasileira e coordenador do Núcleo de Música da Universidade Cruzeiro do Sul (2002-2008).



Música e tecnologia: as primeiras décadas do século XX*

*Anna Cristina Cardozo da Fonseca***

Resumo

O presente ensaio crítico propõe apresentar reflexões sobre desdobramentos provocados pela introdução, pela absorção e pela assimilação de técnicas e de instrumentos científicos e tecnológicos na audição, no registro e na difusão da música. Tendo como ponto de partida a abertura da Exposição Internacional do Rio de Janeiro, que comemorava o Centenário da Independência do Brasil, emoldurada pelo cenário político-econômico das primeiras décadas do século XX, o texto busca ampliar a aplicação do conceito de tecnologia a dimensões socioculturais e, em especial, artístico-musicais, evitando-se o emprego reducionista desse conceito, se vinculado apenas a questões científicas. Conclui-se esse ensaio com a necessidade de apropriação do conceito expandido de tecnologia, que pode ser fundamental nesses tempos em que as tecnologias de informação e comunicação parecem colocar em xeque a prática e a produção musicais.

Palavras-chave

Centenário da Independência – música – rádio – Rio de Janeiro – tecnologia.

Abstract

The present critical essay proposes to reflect on unfolding caused by the introduction, absorption and assimilation of techniques and scientific and technological instruments in the audition, recording and diffusion of music. Taking as starting point the opening of the Rio de Janeiro International Exhibition, which celebrated the Centennial of Brazil's Independence, framed by the political-economic scenario of the first decades of the 20th century, the text seeks to extend the application of the concept of technology to socio-cultural dimensions and, in particular, artistic-musical, avoiding the reductionist use of this concept, if linked only to scientific issues. This essay concludes with the need for appropriation of the expanded concept of technology, which may be fundamental in those times when information and communication technologies seem to challenge musical practice and production.

Keywords

Centennial of Independence – music – radio – Rio de Janeiro – technology.

* A reflexão proposta nesse ensaio foi redigida a partir de capítulo da tese de doutorado da autora, intitulada *A música na Exposição Internacional do Centenário da Independência: memória e modernidade*, (PPGHCTE-UFRJ, 2017).

** Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: annacrisfonseca2015@gmail.com.

Artigo recebido em 5 de março de 2019 e aprovado em 10 de maio de 2019.



O grande sucesso do dia de hontem foi o telephone alto falante. O visitante inadvertido, que transitasse proximo do pavilhão das Industrias, antigo predio do Calabouço, estacava surpreendido. Uma voz bem timbrada, forte, voz de barytono, gritava em inglez bem claro, ninguem sabia de onde:

Os olhos voltavam-se de um lado para o outro. Emfim descobriu-se: era o telephone ha tanto anunciado, ao povo carioca! Realmente, na torre do pavilhão meia duzia de grandes tubos metallicos reproduziam e propagavam as vozes que, para experiencia, se faziam ouvir no pavilhão dos Estados. Meia hora depois, quando a Exposição foi inaugurada, o povo escutou dali os discursos que foram trocados e os hymnos que as orchestras executaram. (*Correio da Manhã*, 1922a, p. 1)

Era 7 de setembro de 1922. Na cidade do Rio de Janeiro, então capital da República Federativa do Brasil, tinham início as celebrações oficiais do Centenário da Independência Política do país, ultimado naquele dia. O discurso de abertura da Exposição Internacional do Rio de Janeiro, efeméride com a qual o Brasil decidiu comemorar a simbólica data¹, foi nela proferido pelo Presidente Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa (1865-1842) no Palácio das Festas (figura 1) e ecoou em todo o recinto daquela feira de mercadorias, tendo sido ouvido ainda a quilômetros de distância nas cidades de Niterói, Petrópolis e São Paulo.

Como se a transmissão do discurso presidencial não tivesse sido suficiente para tornar único aquele evento, à noite daquele mesmo dia, em espetáculo de gala para convidados, tendo o compositor italiano Pietro Mascagni como regente, a “opera ‘Guarany’, de Carlos Gomes, que estava sendo cantada no Theatro Municipal, foi, ali [na Exposição Internacional], distintamente ouvida, bem como os applausos aos artistas. Igual cousa succedeu nas cidades (...) [de Niteroy, Petropolis e S. Paulo]” (*A Noite*, 1922, p. 8). No dia seguinte à inauguração da Exposição Internacional, os periódicos reverberaram essa experiência de maneira entusiasmada e chamavam a atenção para o ineditismo daquele acontecimento para o público.

Á noite, quando maior era a affluencia nas imediações do Palacio das Industrias, ouviu-se a profonia do ‘Guarany’, que se cantava no espectaculo de gala do Municipal. E um acto inteiro foi ouvido, a seguir, com as estridentes salvas de palmas com que a platéa aplaudia os artistas interpretes da opera do immortal compositor brasileiro. (*Correio da Manhã*, 1922b, p. 1)

¹ O Decreto nº 4.175, de 11 de novembro de 1920, autorizava “o Poder Executivo a promover, conforme melhor convier aos interesses nacionais, a comemoração do Centenario da Independencia Politica do Brasil”, no qual se dispôs ainda, no § 2º do art. 1º, o “criterio de preferencia para a realização de uma Exposição Nacional na Capital da Republica” (Brasil, 1920).



Figura 1. Inauguração da Exposição à frente do Palácio das Festas (*O Martelo*, 2011)

Para que se possa aquilatar a dimensão do que aqui se expõe, faz-se necessária uma breve descrição da efeméride escolhida para celebrar o Centenário da Independência do Brasil.

Constituiu-se aquele evento de duas partes, “de igual importancia” – a Avenida das Nações, “que se estendia do Arsenal de Guerra ao Palácio Monroe, e no Cais do Porto, próximo à praça Mauá” (Sant’ana, 2008: 63), na qual alinharam-se quinze palácios e catorze representações estrangeiras, e a seção nacional, na qual foram erigidos os “palacios brasileiros – mostruários generosos de nossa riqueza e de nossa capacidade de trabalho” –, as quais “o visitante percorre entre deslumbrantes monumentos architectonicos” (Rio de Janeiro, 1923, p. 303), levantados ou reformados especialmente para o evento. Outras construções, já existentes e localizadas em espaços contíguos à avenida em que foram instalados os novos prédios, foram incorporadas à Exposição Internacional.

Os pavilhões e as avenidas da Exposição Internacional do Centenário foram construídos em áreas aterradas do Morro do Castelo junto ao mar, a partir do desmonte do referido acidente geográfico, desdobrando-se por 2.500 metros, desde o “velho Passeio



Publico, o lindo e historico jardim, até a Ponta do Calabouço, de dahi demandando, após leve e graciosa curva, a explanada do Mercado” (figura 2) (Rio de Janeiro, 1923, p. 303).



Figura 2. Planta geral da Exposição Internacional de 1922 (A Exposição de 1922, 1922, p. 4)

Inaugurada naquele mês de setembro de 1922, a Exposição Internacional, inicialmente planejada para durar pouco mais de três meses, acabou cerrando as portas apenas no mês de julho do ano seguinte. Ao longo desse tempo, mereceu essa feira de mercadorias a visita de mais de três milhões de pessoas, que a ela compareceram para conhecer e atestar a qualidade dos produtos de mais de dez mil expositores, entre representantes nacionais e estrangeiros, que, ladeados, apresentavam-lhes as virtudes.

Dessa forma, no contexto político-econômico daquela ocasião, a difusão sonora dos dois episódios anteriormente apontados – o discurso de inauguração da Exposição Internacional do Rio de Janeiro e a apresentação do espetáculo de gala para plateia formada por convidados, levada no Theatro Municipal, palco das representações da cultura musical acadêmica por excelência, que marcaram a abertura das comemorações do Centenário –, longe de configurar-se prática cotidiana e ordinária àquela época, tanto pela originalidade dos eventos quanto pelo alto custo da atividade – poucos eram aqueles que,



no Brasil daquele início de século, dispunham de recursos econômicos para possuir, eles próprios, a aparelhagem que lhes possibilitava essa nova ligação com o mundo –, revestiu-se de significativa importância e inaugurou os serviços de transmissão radiotelefônica no Brasil². Um acontecimento ímpar na história nacional, incrustado em evento de afirmação da grandeza e da autonomia de um jovem país, que almejava qualificar-se ao ingresso no concerto das nações.

De fato, aquelas transmissões foram cercadas de significado: a primeira transmissão radiofônica do país, expoente da modernidade científica na ocasião, se dera no dia da comemoração do Centenário da Independência política do Brasil, tendo sido nele veiculados o discurso do Presidente da nação republicana e a obra musical acadêmica de maior envergadura, reconhecimento e amplitude nacional e internacional – a ópera, “O Guarany”, do compositor campineiro Carlos Gomes –, atingindo um público muito superior, em quantidade, ao que havia comparecido àqueles atos e também muito diverso.

As transformações sociais promovidas pela Revolução Industrial ao longo dos séculos, com a expansão das cidades e a fabricação de produtos que estimulavam o desejo e possibilitavam o acesso da sociedade a bens de consumo, se manifestaram, de forma inexorável, a partir do final do século XIX, com a incorporação de bens culturais, como livros, partituras e apresentações teatrais e musicais, à lógica de produção industrial do mundo capitalista.

As exposições³ realizadas já no século XX contribuíram primordialmente para a difusão de ideias e de novidades tecnológicas oriundas do avanço da ciência como expressão da modernidade, diferentemente do que se havia visto no século XIX, quando o foco dessa modernidade encontrava-se principalmente no aperfeiçoamento de mecanismos industriais.

Dentre as ideias mais importantes daquele início de século, e que dominou boa parte da Primeira República no Brasil, bem como a mente de muitos intelectuais de então,

² Essas transmissões só se tornariam cotidianas a partir do ano subsequente, com a fundação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro.

³ As exposições internacionais eram eventos de caráter eminentemente mercantil, que celebravam as maravilhas da ciência e do progresso promovidas pelas ideias iluministas e concretizadas na Revolução Industrial, e ocuparam lugar de destaque no universo da modernidade. Transformadas em gigantescos mostruários, proporcionavam diversas formas de representação, de culto e de exploração de mercadorias e de artigos produzidos pelas nações consideradas modernas. A partir do sucesso obtido na *Great Exhibition of the Works of Industry of All Nations*, considerada a primeira grande exposição universal, realizada em Londres (Inglaterra), em 1851, o mundo assistiria, ao longo dos séculos XIX e XX, a um verdadeiro desfile de eventos dessa natureza.



destacaram-se a valorização e a crença na ciência como solução para os problemas do que ficou conhecido como “atraso colonial brasileiro”, creditando a ela “um poder ilimitado, capaz de guiá-los ao caminho mais adequado para alcançar o bem-estar moral e material da sociedade nacional” (Costa, 2012, p. 27).

Planejada pela Comissão Executiva⁴ das Comemorações do Centenário da Independência, a introdução da radiotelefonia e do sistema de telefonia alto falante em pavilhões do recinto da Exposição Internacional, durante o tempo em que funcionasse o certame, foi, assim, e nesse contexto, responsável por importante nota de modernidade do evento.

Funcionava tal sistema a partir da instalação de tubos metálicos em forma de corneta no alto de mastros – os alto-falantes –, que tanto ampliavam o som emitido por palestrantes ou por músicos dentro do próprio recinto em que se apresentavam, permitindo que “o orador, ou, conferencista que esteja fallando da tribuna, tendo suas palavras repetidas, de modo perfeitamente synchrono e unisono, por todos os pontos no salão que se dezerar, ou, se escolher convenientemente, obtendo-se que todo o auditorio ouça-o com clareza” (Arquivo Nacional, 1922b: [s.n.]), quanto transmitiam esse mesmo som de um recinto para outro, dele distante, para uma outra plateia, que se encontrava em outro local e que, portanto, não presenciava o evento.

Argumentavam os proponentes⁵ para a adoção do supracitado sistema:

(...) [o] emprego dos recursos da sciencia applicada, no emprehedimento que está levando a effeito de, por occasião das festas commemorativas de nossa Independencia, proclamar altissimamente (...) progresso e amor á sciencia, pela propria vos de seo illustre Presidente, utilizando-se da telephonia sem fios e por intermedio dos tubos thermonicos, ultima palavra na technica da transmissão da palavra, vehiculo da difusão das relações de toda espécie entre os póvos;

⁴ A organização e o planejamento das comemorações do Centenário da Independência do Brasil ficaram a cargo de comissões estruturadas pelo governo federal especialmente para esse fim e tiveram formações distintas ao longo dos anos. O grupamento responsável pela participação da radiotelefonia e afins era integrado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, na figura de Alfredo Pinto Vieira de Mello, que a presidia; pelo Prefeito do Distrito Federal, Carlos Sampaio; e pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes.

⁵ Os professores da Escola Militar, Perminio Carneiro Leão e Flavio Queiroz Nascimento, encaminharam correspondência ao Presidente Epitácio Pessoa e ao Prefeito do Distrito Federal, solicitando autorização para instalação e adoção de um sistema de telefonia alto falante no recinto da Exposição Internacional.



(...);

(...) a prova de que, pelo menos, cultivamos esse ramo da sciencia (que hoje póde ser considerada o indice da cultura dos póvos), com a montagem na sála das conferencias do recinto da Exposição do systema de telephonia alto-fallante, para levar a vos dos oradores a todos os pontos da grande sala destinada ás conferencias que se vão realizar no nosso certâmen (...). (Arquivo Nacional, 1922a, p.9.).

Para que tais ideias se concretizassem, foram instalados telefones alto-falantes em alguns dos pavilhões da dita Exposição – no Palácio Monroe, sede da Comissão Executiva; no Parque de Diversões; no Palácio das Festas, pavilhão principal da feira, de onde o Presidente Epitácio Pessoa proferiu o discurso de inauguração e em cujo Salão de Festas foram realizados concertos e conferências; na torre do Palácio das Grandes Indústrias; e no Palácio dos Estados.

Aliados a estações transmissoras por radiotelegrafia estabelecidas no Morro do Corcovado (figura 3), de responsabilidade da *Westing House International Company*, e na Praia Vermelha⁶, sob os auspícios da *Western Electric Company*⁷, esses telefones alto-falantes permitiram a ampliação e a amplificação do som no interior do próprio recinto em que oradores ou músicos se apresentavam e a transmissão e difusão dessas atividades, em tempo real, para espaços diferentes e distantes daqueles em que se realizavam, possibilitando um extraordinário alcance popular, e atingindo, por vezes de forma indiscriminada, tanto importantes membros da sociedade quanto visitantes da Exposição Internacional, repercutindo de forma efusiva nos periódicos locais como uma das principais atrações daquele evento.

⁶ Essa estação foi instalada no “antigo prédio da Repartição dos Correios e Telégrafos” (Ferraretto, 2014:, p. 14), que servira à Exposição Nacional de 1908.

⁷ Tendo em vista o montante orçamentário solicitado pelos proponentes para cobrir as despesas de material e mão de obra de instalação e manutenção do serviço de telefonia alto-falante durante prazo inicial de três meses, a Comissão Executiva não autorizou o desenvolvimento da atividade, malgrado a relevância que identificavam na proposta. A Exposição Internacional só seria brindada com o referido sistema por iniciativa da Rio de Janeiro and São Paulo Telephone Company, cujo representante enviou formalmente à Comissão Executiva, em 22 de agosto de 1922, proposta de demonstração do ““Public Adress System”, fabricado pela Western Electric Co., nos Estados Unidos” (Arquivo Nacional: 1922c: [s.n.]), sem ônus para os cofres da Exposição.



Figura 2. Antena instalada no Morro do Corcovado em 1922.

Encravadas, não por acaso, em um contexto comemorativo de alta relevância político-econômica, em que se celebrava o centenário da independência política do Brasil e o progresso por ele alcançado ao longo daquela data festiva, palco de conceitos e ideologias e lócus de performances científicas, as transmissões radiofônicas das primeiras décadas do século XX em território nacional revelaram-se verdadeiramente inovadoras não só pelo



que, em si, se constituíam, no tocante à ciência e à tecnologia – também em países europeus e nos Estados Unidos da América do Norte essa prática era ainda uma novidade –, mas principalmente pelos desdobramentos que proporcionariam à vida da sociedade, neles incluído o já citado alcance formidável de público que aqueles novos equipamentos poderiam permitir e as transformações proporcionadas pelo avanço tecnológico na audição, no registro e na difusão da música, algo, até então, sem precedentes nas práticas musicais.

Verificava-se, assim, um terreno fértil em que todos os vetores convergiam para um mesmo objetivo, ainda que por interesses diversos, utilizando-se, para isso, da tecnologia. A sociedade burguesa, disposta e disponível, mostrava-se ávida pelo consumo de bens culturais que a alçassem ao concerto das nações e que a distinguissem pela identidade que buscava criar. As indústrias, sedentas pela expansão da produção, empenhavam-se na conquista desse novo nicho de consumo. O governo, em crise política e econômica, vislumbrava, naqueles novos instrumentos, um meio poderoso de promoção da educação e de disseminação do conhecimento, permitindo a vulgarização da cultura da civilização que se pretendia alcançar e a integração e o desenvolvimento de terras interioranas, de modo a agregá-las e unificá-las ao país. Os cientistas, por sua vez, ocupados na defesa da aplicabilidade da ciência em questões de interesse social, defendiam a institucionalização e a expansão do uso do rádio por e para todas as camadas da sociedade brasileira republicana, com vistas à resolução de problemas de ordem prática e imediata, vinculados, principalmente, à educação e à promoção da saúde.

Emprestado da ciência, mormente da área das engenharias, o conceito de tecnologia encerra significados que, para os fins desse ensaio, devem transcender a visão meramente pragmática e utilitarista e o senso comum de simples utilização de instrumentos e de máquinas com a finalidade única de promover o progresso e proporcionar benefícios e bem-estar à sociedade a partir unicamente da aquisição de bens de consumo.

Ao nos apropriarmos de conceito expandido de tecnologia, nele fazendo corresponder a atividade instrumental de produção de bens a uma prática necessariamente social e utilizando a “tecnologia como vetor fundamental de expressão da cultura das sociedades” (Bastos, 1998, p. 32), é possível vislumbrar e “contemplar dimensões socioculturais” nela envolvidas.

Assim, a tecnologia perpassa todas as formações sociais porque na produção das condições materiais de vida, necessárias a qualquer



sociedade, é imprescindível a criação, apropriação e manipulação de técnicas que carregam em si elementos culturais, políticos, religiosos e econômicos, constituintes da concretude da existência social. **Deste ponto de vista, tecnologia está intrinsecamente presente tanto numa enxada quanto num computador.** (Carvalho, [xxxx], p. 2-3; grifo nosso)

A grande alteração proporcionada pelos avanços tecnológicos nas primeiras décadas do século XX, por meio da radiotelefonía, concentrou-se na eliminação de barreiras físicas, e mesmo econômicas, à difusão de concertos e audições, em tempo real e para lugares distintos e distantes daqueles em que tais práticas se davam, alcançando um público que, de outra forma, não seria atingido, fosse pela restrição física dos locais das performances ou pela dificuldade de deslocamento até eles, fosse pela limitação financeira desse mesmo público, que não poderia acorrer aos eventos transmitidos.

Os recursos de radiotransmissão que, naquele primeiro momento, ainda eram restritos a pequena parcela da sociedade, dado o alto custo de produção, de implantação e de aquisição, e caracterizados por instrumental ainda incipiente no tocante à qualidade de reprodução e de transmissão do som, viriam a se transformar, ao longo da primeira metade do século XX, em ferramentas responsáveis pela democratização e pela potencialização da disseminação da música pelas ondas da radiofonia.

Contaram, para isso, com a colaboração e o estímulo de estudiosos da lavra do antropólogo Edgard Roquette-Pinto (1884-1954) que, confiantes no alcance e no poder de transformação social daquela invenção, lograram êxito junto a instâncias políticas, preocupadas em “promover a ocupação do interior, a nacionalização e a republicanização do Brasil” (Maciel, 2001, p. 141), para criar a primeira emissora radiofônica oficial do país, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923.

As estações de radiotransmissão instaladas na Praia Vermelha e no Morro do Corcovado pelas empresas estrangeiras anteriormente citadas, e que veicularam concertos e audições realizados nelas próprias ou a partir de estúdios montados em construções da Exposição Internacional, se distinguiam pela mediatização e pela possibilidade de popularização da música e do trabalho do músico, ainda que, naquele momento, não se destacassem pela qualidade sonora dos programas transmitidos. Os desdobramentos dessa modernidade tecnológica tiveram impacto significativo para a música nas décadas



que se seguiram, no que toca à formação de plateia, às próprias técnicas de execução e de composição musicais e às características dos gêneros musicais.

Acrescente-se, ainda, a possibilidade aberta por esse instrumental tecnológico de registro dos eventos musicais, proporcionando ao público o controle sobre local, momento, repertório e performance a ser reproduzida. Essa nova rotina modificou permanente e substancialmente as práticas socioculturais de então, com reflexos e desdobramentos significativos e irreversíveis já naquele momento, e sentidos ainda hoje, um século após sua adoção.

Note-se também que a difusão do fonógrafo e, em seguida, do gramofone, em casas, é também o resultado do processo de expansão geográfica das cidades, que separa dos lugares de espetáculos localizados em centros de cidade uma proporção crescente da população, que vai encontrar na escuta privada um modo mais fácil e menos caro de acessar a música. O desenvolvimento da prática musical amadora, mas também o crescimento do fonógrafo, tem início em parte dessa nova geografia social. (Tournès, 2008, p. 2; tradução da autora)⁸

Ocupações profissionais lançadas por ocasião da Exposição Internacional do Centenário, relacionadas ao registro e à difusão musical, tornaram-se práticas culturais comuns às coletividades e fizeram surgir especialidades no meio artístico-musical. Paredes de teatros e de salas de concerto deixaram, desde então, de ser barreiras para o alcance e a penetração da música. Definições acadêmicas de conceitos musicais tiveram paradigmas quebrados e limites transpostos para paragens impensáveis. Práticas musicais, tanto performáticas como composicionais, sofreram verdadeira reviravolta. Ainda que todas essas conquistas tenham se dado de maneira paulatina, à medida em que os avanços tecnológicos se dessem, verdadeiramente, a revolução a que se assistiu na música do século XX foi operada com a participação da ciência e a partir de parâmetros por ela ditados, sobre os quais debruçaram-se e se abriram intérpretes e compositores. Compreendê-la é, ainda hoje, fundamental.

⁸ “On notera également que la diffusion du phonographe, puis du gramophone, dans les foyers, est également le résultat du processus d’extension géographique des villes, qui éloigne des lieux de spectacles situés dans les centres-villes une proportion croissante de la population, qui va trouver dans l’écoute privative une voie d’accès à la musique plus facile et moins coûteuse. Le développement de la pratique musicale amateur, mais aussi la croissance du phonographe, découlent en partie de cette nouvelle géographie sociale.”



REFERÊNCIAS

A Exposição de 1922 (ed.). Primeiro Centenario da Independencia Politica do Brasil. Exposição de 1922. Planta geral. *A Exposição de 1922: Orgão de propriedade da Comissão Organizadora*. Rio de Janeiro, p. 4. Jul. 1922. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/800899/4>.

A Noite. “Um sucesso da radio-telephonia e telephone alto-falante. O discurso inaugural e o “Guarany” ouvidos no Rio, Nictheroy, Petropolis e São Paulo”. *A Noite*. Rio de Janeiro, p. 8. 8 set. 1922. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/348970_02/7070. Acesso em: 31 out. 2016.

Antena instalada no Corcovado para a 1ª transmissão, em 1922. 1922. 1 fotografia. Disponível em <http://radioportodocapim.com.br/site/wp-content/uploads/2015/09/primeira.jpg>.

Arquivo Nacional. Comissão Executiva da Comemoração do Centenário. *Correspondencia de Perminio Carneiro Leão e Flavio Queiroz Nascimento ao Presidente da República* [s.n.], 9. 15 jul. 1922a.

Arquivo Nacional. Comissão Executiva da Comemoração do Centenário. *Correspondencia de Perminio Carneiro Leão e Flavio Queiroz Nascimento a Carlos Sampaio*. [s.n.]. 17 jul. 1922b.

Arquivo Nacional. Comissão Executiva da Comemoração do Centenário. *Correspondencia do Representante da Rio de Janeiro and São Paulo Telephone Company à Comissão Executiva*. [s.n.]. 22 ago. 1922c.

Bastos, João Augusto de Souza L. A. “Educação Tecnológica: conceitos, características e perspectivas”. *Revista Tecnológica e Interação*. Curitiba: CEFET – PR, 1998. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1986>.

Brasil. Decreto nº 4.175, de 11 de novembro de 1920. Autoriza o Poder Executivo a promover, conforme melhor convier aos interesses nacionais, a comemoração do Centenario da Independencia Politica do Brasil. *Diário Oficial*. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 17 nov. 1920b. Seção 1, p. 18883. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4175-11-novembro1920-571656-publicacaooriginal-94800-pl.html>.



Carvalho, Marília Gomes de; Feitosa, Samara; Araújo, Sandro Marcos Castro de. *Tecnologia*. Curitiba, 2002. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/programas/ppgte/grupos-de-pesquisa/getec/conceitos/conceito-de-tecnologia/o-conceito-de-tecnologia/view?searchterm=sociedade+poliss%C3%A4mica>.

Correio da Manhã (ed.). “Na Exposição Internacional. O sucesso do dia: o telephone alto falante”. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, p. 1, 8 set. 1922a. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/089842_03/11804.

Correio da Manhã (ed.). “Na Exposição Internacional. O funcionamento do telephone Alto-Falante no Palacio das Industrias”. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, p. 1-2, 16 set. 1922b. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/089842_03/11898.

Costa, Patricia Coelho da. *Educadores do radio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950)*. Tese de Doutorado. (PPGE-USP) São Paulo, 2012. Disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-104019.

Ferraretto, Luiz Artur. “De 1919 a 1923, os primeiros momentos do rádio no Brasil”. *Revista Brasileira de História de Mídia (RBHM)*, Porto Alegre/ São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1121, 2014. Disponível em <http://www.unicentro.br/rbhm/ed05/dossie/01.pdf>.

Fonseca, Anna Cristina Cardozo da. *A música na Exposição Internacional do Centenário da Independência: memória e modernidade*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGHCTE, 2017.

Maciel, Laura Antunes. “Cultura e tecnologia: a constituição do serviço telegráfico no Brasil”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 127-144, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882001000200007&lng=en&nrm=iso.

O Martelo. *Palácio das Festas*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: www.omartelo.com/omartelo21/materia1.html.

Rio de Janeiro. O Livro de Ouro - Comemorativo do Centenário da Independência e da Exposição Internacional de 1922. *Anais do Conselho Municipal*, Anuario do Brasil/Almanak Laemmert. Rio de Janeiro, 1923. Disponível em <http://docvirt.noip.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mhn&pagfis=26504&pesq>.

Sant’ana, Thaís Rezende da Silva de. *A Exposição Internacional do Centenário da Independência: modernidade e política no Rio de Janeiro do início dos anos 1920*. Dissertação de Mestrado. PPGH-Unicamp. Campinas, 2008. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000428274>.



Tournès, Ludovic. *Du phonographe au MP3: Une histoire de la musique enregistrée XIXe-XXIe siècles*. Autrement. Autrement, 2008, Mémoires/culture. Disponível em <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00651573>.

ANNA CRISTINA CARDOZO DA FONSECA é professora titular da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, desde 1992, nele tendo exercido diversas funções docentes e administrativas, dentre as quais destacam-se as de Chefe do Departamento de Educação Musical, Subsecretária de Ensino Fundamental, Secretária de Ensino, Diretora de Ensino e Pró-reitora de Ensino. Exerceu também a Coordenação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Doutora em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialização em Performance ao piano pelo Conservatório Estatal de Odessa (Ucrânia). Graduação (piano) e Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.



A abordagem de história da música nos cadernos do método *Sinta o Som* na rede municipal do Rio de Janeiro

*Aline da Paz**

*Glauber Resende Domingues***

Resumo

Os Cadernos do Método Sinta o Som são uma proposta de sensibilização musical nos anos iniciais com um olhar também voltado para a história da música. Os cadernos são pretendem tornar músicos nem o professor unidocente, nem o aluno, mas ser um meio pelo qual a linguagem musical seja introduzida nas atividades cotidianas da sala de aula do primeiro segmento do ensino fundamental. Por enquanto implementado na Rede Municipal do Rio de Janeiro, o método já treinou mais de novecentos docentes e tem sido uma ferramenta para os estes professores no ensino das diversas disciplinas das séries iniciais.

Palavras-chave

História da Música – Ensino Fundamental – pedagogia musical – Método *Sinta o Som*.

Abstract

Sinta o Som notebooks are a proposal for musical awareness in the early years with a look also at the music history subjects. The notebooks are not intended to change nor a teacher, nor a student, into a musician, but be a means by which musical language is introduced in the daily activities of the classroom of the first segment of elementary school. So far Implemented in the Municipal Educational System of Rio de Janeiro, the method has trained more than nine hundred teachers and has been a tool for them in teaching the various subjects of the initial grades.

Keywords

Music History – elementary school – musical pedagogy – *Sinta o Som* method.

* Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, RJ / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: alinedapazpaz@gmail.com.

** Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: glauber.rd@gmail.com

Artigo recebido em 15 de março de 2019 e aprovado em 29 de abril de 2019.



Produzir experiências de/com Música nas escolas públicas de Educação Básica é uma experiência desafiadora. Promover uma aula de Educação Musical atrativa e com indicadores de qualidade dão trabalho e requerem tanto daqueles que produzem as políticas públicas, quanto dos professores que estão no cotidiano da sala de aula uma postura crítica da realidade das salas de aula.

Considerando que o ensino de Música como componente curricular na Educação Básica tem um enquadramento marcado com relação aos seus objetivos, ou seja, que “não seria o de formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a integração dos alunos, e a sensibilidade frente ao fenômeno sonoro” (Silva, 2012, p. 1-2). Desta forma, a função da música na escola básica tem a ver mais com iniciação e sensibilização musical do que propriamente com a ideia de instrumentalizar os estudantes para que estes sejam músicos. Assim sendo, raras são as experiências de aulas de Música nas escolas as quais tenham uma iniciação mais sólida na aprendizagem de um instrumento musical específico, ainda mais quando se trata de um instrumento cujo valor de compra é alto, como a maioria dos instrumentos de orquestra, por exemplo.

Como a intenção de se colocar num entrelugar, onde, ao mesmo tempo, se faça a iniciação musical e se ensine o instrumento musical de forma mais efetiva, o Programa Orquestra nas Escolas começou a partir do final do ano de 2017 a implementar o ensino de instrumentos musicais no contraturno – em escolas que têm turnos pela manhã e pela tarde – ou no contraturno – em escolas que possuem um turno único.

Como o foco inicial era o ensino de instrumentos, o que acabava por privilegiar os alunos a partir do 5º ano - apesar de termos alunos menores no processo - verificou-se que havia uma demanda de os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental serem atendidos pelo Programa com vistas a retroalimentá-lo a longo prazo. Dito de outra forma, percebeu-se a necessidade de criar algum tipo de proposta metodológica que atendesse aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desta demanda surge a proposta do *Sinta o Som*, cuja intenção é a de dar suporte aos professores de primeiro ao quinto ano - e no caso da Prefeitura do Rio de Janeiro, até o sexto ano experimental¹ - fornecendo materiais que permitam ao profissional implementar uma prática lúdica e prazerosa permeados por atividades musicais.

¹ O sexto ano experimental é um projeto da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que busca oferecer atenção especial aos alunos na etapa de transição da infância para a adolescência e conta com apenas um professor unidocente, como nas séries iniciais no Ensino Fundamental.



ANTECEDENTES E POSSÍVEIS PROBLEMÁTICAS DO *SINTA O SOM*

O projeto “Sinta o Som” é um desdobramento do Programa Orquestra nas Escolas e que nasceu da iminente necessidade de apresentar elementos musicais aos alunos dos anos iniciais como um mecanismo de prepará-los para, nos anos seguintes do Ensino Fundamental, eles estarem melhor preparados para aprenderem um instrumento musical. O mecanismo encontrado pelo Programa foi o de preparar um material com vocação interdisciplinar materializado em cadernos, nos quais a música é apresentada aos estudantes de forma a colocar os conteúdos musicais em relação àqueles concernentes à outras disciplinas do ano escolar em questão.

Ressaltamos que os cadernos do *Sinta o Som* não pretendem nem esgotar os conteúdos relativos à música, nem tampouco ensinar um “musiquês” aos professores unidocentes das séries iniciais, que segundo Bellochio (2000) são aqueles que criam mecanismos para organizar sua prática docente a partir das várias áreas de conhecimento, sem contar com outro professor. Estes professores desde sempre lidam com música nas suas aulas, mesmo sendo de forma inconsciente e, por isso, é relevante solidificar o conhecimento musical que, para Furquim & Bellochio (2010), “constitui-se em um dos saberes que compõem a totalidade dos conhecimentos necessários à estruturação, implementação e avaliação da prática da unidocência na escola de educação básica” (Furquim & Bellochio, 2010, p. 55)

Por outro lado, munir os professores unidocentes em turmas cuja presença do professor de música se faz, pode parecer, à primeira vista, um problema. Porém os materiais produzidos pelo *Sinta o Som* não pretendem ser uma espécie de substitutivo para os possíveis professores de Educação Musical. A questão é que tanto a redação do material, bem como sua prática com os alunos, foi pensada inicialmente para professores não-músicos. Em outra perspectiva, notamos que, por serem professores ‘independentes’ e terem atuações distintas com os alunos, professor unidocente e professor de Educação Musical têm visões distintas de música e fazem usos diversos da mesma.

O trabalho de criação dos cadernos do *Sinta o Som* é organizado por uma equipe de seis pessoas que se desdobram em criar histórias, atividades, escolher e/ou compor canções e redigir os textos. Cada membro deste grupo tem uma atuação mais ou menos definida, mas como todas as questões são decididas no coletivo, por fim, todos participam do processo de forma compartilhada. Tal aspecto do trabalho pode parecer a princípio um problema, porém o fato de todos estarem envolvidos nos processos de decisão do material fazem com que haja uma ideia de organicidade nos mais diversos aspectos do trabalho.



O projeto *Sinta o Som* pretende fornecer até o final de 2019 três cadernos com atividades que abarquem desde o primeiro até o sexto ano do ensino fundamental. Cada caderno contém atividades que interagem com os conteúdos das disciplinas comuns a esta etapa de ensino de modo que elas sejam um mote lúdico para a inserção desses conteúdos. O primeiro caderno, já concluído, está em processo de implementação e tem como foco os alunos do primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Apesar de ainda não ter sido publicado por completo oficialmente, estamos nos valendo da impressão de algumas unidades para as atividades de implementação enquanto aguardamos os trâmites do processo de publicação. O segundo, em fase de conclusão, os alunos dos terceiro e quarto anos e o terceiro, em processo de criação, os alunos dos quinto e sexto anos.

A nomenclatura ‘caderno’ não foi escolhida ao acaso, mas tem a pretensão de não evidenciar uma metodologia acabada, mas que, assim como um caderno é passível de inserções, remoções e alterações das atividades. Essa interação se desdobra da prática implementada pelos professores que tem participado dos treinamentos oferecidos pela equipe do projeto.

CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURAÇÃO DOS CADERNOS

A estrutura de todos os cadernos gira em torno de quatro dispositivos: as histórias infantis, as brincadeiras, o(s) músico(s) destaque e um processo de criatividade. Cada uma delas têm características muito próprias e com funções claras no que diz respeito às experiências que as crianças terão com a música. As histórias abrem o que chamamos de unidades, introduzindo o tema em questão e prenunciando as atividades seguintes. As brincadeiras cuja essência é o universo infantil e nelas buscamos introduzir de forma divertida elementos que constituem, em parte, a linguagem musical: altura, duração, timbre, intensidade, ritmo, pulsação, dentre outros. O músico em destaque traz um artista de notabilidade conhecida para que as crianças conheçam um pouco de sua história e, de algum modo, escutem algo de seu portfólio composicional. A criatividade geralmente é um desdobramento ou tem alguma relação com os itens anteriores e possuem algo de criação musical ou em relação da música com outras expressões artísticas.

Cada caderno possui nove unidades, o *Sinta o Som – Caderno 1*, tem como tema central a identidade da criança, para tanto aborda assuntos sobre sua vida, família, cotidiano, espaço e natureza. São nove unidades, sendo oito delas unidades temáticas e a última, uma unidade de Culminância, que visa rememorar todo o conteúdo apresentado ao longo do caderno 1. Cada unidade busca apresentar um objetivo geral, um conteúdo



musical e outros conteúdos (que abrangem assuntos relacionados às disciplinas constantes no elenco dos anos iniciais do Ensino Fundamental).



Figura 1. Frontispício da unidade 1 - *Sinta o Som*, caderno 1, p. 6.

Esmiuçando um pouco mais as questões sobre as histórias, podemos dizer que elas sempre são o ponto de partida. Entendemos que as histórias infantis proporcionam à criança um processo de autoidentificação e empatia e são uma maneira muito eficaz de introdução de qualquer conteúdo. Hunt (2010) faz uma crítica ao apontar que os livros com as histórias infantis estiveram em grande parte nas mãos de bibliotecários e professores que pretendiam indicar ou mesmo sugerir os melhores livros às crianças. Neste sentido, há uma característica relevante a ser salientada: a totalidade – ou a quase totalidade – das histórias das unidades foi testada de forma informal em alguma situação pedagógica por algum dos membros da equipe de criação dos cadernos do *Sinta o Som*. Desta forma, por mais que as histórias partam da imaginação de um adulto, elas passaram pelo crivo de um grupo de crianças que a ouviram a, por conseguinte, deram seu veredito sobre a mesma, ora endossando a ideia inicial do adulto, ora sugerindo alterações na história a partir da contação da mesma.

Na sequência, as brincadeiras visam a solidificação do conteúdo através de atividades lúdicas que proporcionam a interdisciplinaridade. Estas brincadeiras podem ser musicais ou não. Algumas delas tem a proposta de trazer para o concreto, conteúdos abstratos. Há



no processo de formulação dessas atividades uma preocupação sobre os materiais a serem utilizados. Quando necessários, buscamos que estes sejam de fonte reaproveitável e não apresentem dificuldade para serem encontradas no universo de uma escola pública. As brincadeiras têm por intenção instaurar nas – e com as – crianças uma relação com o jogo que, para Huizinga (2007), diz respeito ao ato de jogar como um fenômeno cultural e que foge, mesmo que momentaneamente, ao tempo cronológico, instaurando uma lógica que sai do tempo real, dando preponderância mais à experiência em si do que ao tempo que ela dura no relógio.

O momento de criatividade propõe uma prática coletiva que será apresentada ao final de cada unidade em forma de teatro, dança, música ou artes plásticas. Este dispositivo faz alguma relação com um dos princípios metodológicos adotados pelo compositor e educador canadense Raymond Murray Schafer, materializado pelas palavras de Fonterrada, que sinaliza que o Teatro de Confluências “é o nome do novo gênero cultivado por Schafer e que ele faz questão de diferenciar tanto da ópera quanto do Teatro Absoluto.” (Fonterrada, 2004, p. 77). O próprio autor sinaliza que este:

É um novo teatro no qual todas as artes possam se encontrar, cortejar e fazer amor. O amor implica troca de experiências, mas não pode nunca significar a negação das personalidades individuais. Eu o chamo Teatro de Confluência porque confluência sugere um fluir junto, não forçado, mas inevitável – como os tributários de um rio (Schafer *apud* Fonterrada, 2004, p. 77).

Refletindo sobre as palavras do autor, sinalizamos que o dispositivo da criatividade tem por intenção criar um espaço no qual as artes operem por intercâmbio num mesmo espaço, numa mesma rede de produção de sentidos a partir de uma lógica colaborativa entre as diferentes expressões artísticas. Tal atividade encontra ressonância na perspectiva proposta por Mello (2009) sobre as lógicas infantis em que, para a autora, as crianças experimentam o mundo como uma coisa só, como uma experiência única (Mello, 2009).

O dispositivo o(s) músico(s) destaque é apresentado antes do momento de criatividade, pois este pretende culminar a unidade. Propositadamente deixamos por último sua descrição, pois, é quando apresentamos essa(s) personalidade(s) que trazemos no material os conteúdos vinculados à História da Música.



A escolha do músico destaque está sempre vinculada a sua relevância para o cenário musical, mas principalmente buscamos que ele possua uma música que interaja com o conteúdo que vem sendo apresentado na unidade em questão. Neste processo surgem músicos de diversos períodos e gêneros musicais. Algo importante de salientar neste contexto é que, diferentemente do que se pode supor, não apresentamos os artistas às crianças se prendendo a nomes ou datas, mas tentando centrar uma relação com a História da Música a partir do que pensa Wisnik (2006): uma história que procure se centrar na experiência acústica concreta, experimentando escutar obras do(s) músico(s) em questão, bem como promover uma comparação com outras estruturas que produzem sentido. Podemos considerar a própria história escrita e contada sobre o compositor como uma engrenagem dessas outras estruturas. No caderno 1, por exemplo, temos figurando músicos como Alceu Valença, Braguinha, Villa Lobos e Vivaldi.

Como observamos na imagem anterior, a unidade 1, do caderno 1, por exemplo, apresentamos como objetivo geral da unidade “Potencializar as características individuais da criança”. Começamos pela história “A menina que esqueceu o nome”, cujo personagem acorda pela manhã e não se lembra do nome e passando por brincadeiras que enfatizam e percorrem os nomes de cada uma das crianças, apresentamos como “Músicos em Destaque” o grupo MPB4.



Figura 2. Apresentação do Músico em Destaque - *Sinta o Som*, caderno 1, p. 8

Após a apresentação das imagens no livro em forma de desenho e de uma pequena história sobre a trajetória dos músicos, falamos sobre a música que faz referência ao



assunto em diálogo. No caso do MPB4 a música escolhida tem como título “*Nomes de gente*”. A canção apresenta os significados dos nomes e como material de apoio fornecemos o link de acesso ao Youtube que possui o clipe da canção. Neste caso, o clipe tem uma apresentação lúdica, cujo conteúdo atrai não somente crianças. Em todos os treinamentos que fizemos no último ano, chegando a alcançar novecentos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, no retorno obtido, a identidade visual e a facilidade de acesso ao clipe foram características positivas destacadas.

Nomes de Gente (MPB-4)

Tem muito nome de gente/ Muito significado
Prudêncio que é prudente/Tito que é honrado
Hugo que é previdente/ Reinaldo que é ousado
Tem muito nome de gente/ Muito significado
Tem muito nome de gente/ Que é nome de bicho
Tem Jonas que é pombo/ E Raquel que é ovelha/
E tem Leon/ Que quer dizer leão
Com nome de bicho/ Tem uma porção
Ataulfo é nobre-lobo/ Arnaldo, águia potente
Arnulfo é águia e lobo/ Arlindo, águia e serpente
Leandro, homem-leão/ Leonardo é leão forte
Catulo, um pequeno cão/ Bernardo é urso forte
Tem muita gente com nome de flor...
Tem mesmo: tem violeta, tem rosa
Tem cravo, camélia, dália e jasmim...
E tem Carmem que quer dizer jardim.
Dulce quer dizer que é doce/ Lia, que é trabalhadora
Olga, que é nobre moça/ Berenice, a vencedora
Bárbara é estrangeira/ Estela, que é estrela
No meio de tantas belas/ É Vera que é verdadeira
Tem muito nome por causa do tempo
Nomes por causa da hora e do mês
É sim, tem nome que lembra o momento
Lembra o dia em que nasceram os bebês
Natalício e Natalino/ Nasceram os dois no natal
Domingos foi num domingo/ Na páscoa, nasceu Pascoal



Genaro foi em janeiro/ Em março nasceu Marçal
Aurora porque nasceu/ Na hora que nasce o sol
Cumpadre, tem muito nome de gente
Dizer tudo é uma coisa de louco
Quê que a gente faz: pára ou vai em frente?
Seguinte: vamos cantar mais um pouco
Lucas, é reluzente/ Adalgisa nasceu nobre
Camila foi livremente/ Cássio porque nasceu pobre
Albano e albino é branco/ Esaú é cabeludo
Bruna, de pele morena/ Branca, o nome disse tudo
Tem muito nome e a gente/ Cantou somente um bocado
É muito nome de gente/ Prum verso de pé quebrado
A gente fica contente
Se ninguém ficar zangado
Se nesse quase repente/ Seu nome não foi cantado.
(CD *Adivinha o que é?* MPB4, Universal Music, 1981)

A partir da música propomos a apresentação de outras canções do grupo, enfatizando sua variedade musical. Outra possibilidade de desdobramento se vale da letra, nela sugere-se às crianças que procurem saber quem foi a pessoa que sugeriu o seu nome? E o que esse nome significa? Além disso, propõe-se, valendo-se das características musicais, considerar outros ritmos e músicos nordestinos que apresentem estruturas similares.

Em outras unidades o músico e sua obra se desdobram na criatividade. Na unidade 4, por exemplo, após a apresentação de Villa Lobos e de sua história, sugere-se a audição da música *Trenzinho* Caipira. Depois da audição inicial, em interação com a dança, propõe-se a montagem de uma coreografia que reflita o que diz a canção. Essas propostas se repetem ao longo de outras unidades, ou seja, o nome do(s) músico(s) é/são retomado(s) em outras oportunidades e surgem novas possibilidades de falar sobre sua(s) trajetória(s).

Lembramos que a proposta do *Sinta o Som* não é ser um livro de História da Música nem de Música, propriamente dito, mas tem a pretensão de ser um livro sobre música. O material é feito para que professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental possam otimizar suas aulas com conteúdo musical. Não pretendemos que estes professores se tornem educadores musicais, mas que proporcionem uma vivência de conteúdos que transitam pela música.



A reflexão sobre o ensino de música por professores especialistas e como componente curricular obrigatório do ensino de Arte é vasta e, portanto, não é nossa pretensão discutir aqui. A função da música como meio para o ensino de diversas disciplinas, inclusive como facilitador em processos educacionais e como mote para uma série de outros conteúdos, é mote de discussão em praticamente todas as áreas do conhecimento. São muitos os professores que se propõem a ensinar seus alunos com canções e paródias, e esse recurso perpassa por conteúdos aparentemente distantes da música em si. Não importa onde ela esteja, a música, como linguagem, é um meio de promover um ensino com mais significado e é essa a pretensão do *Sinta o Som*.

O SINTA O SOM E A HISTÓRIA DA MÚSICA

Em relação ao ensino de História da Música, este, acaba sendo vinculado ao próprio ensino da música nos múltiplos processos de musicalização. Pouco se discute sobre o ensino de História da Música propriamente dito. Autores com Castagna (2011) refletem sobre esse desdobramento no ensino da música, contudo com um foco mais voltado para as disciplinas ministradas na graduação.

Uma das discussões sobre o ensino de História da Música é que este incorre sempre em preconizar personagens consagrados pelas correntes tradicionais. Lucas (1998), ao discorrer sobre as Histórias da música Brasileira, acrescenta “que, se por um lado [essas abordagens] são úteis, por outro, sem dúvida, são as grandes responsáveis pela disseminação de um modelo positivista de concepção histórica” (p. 70). A utilização de meios que quebrem esses paradigmas, principalmente nas séries iniciais da Educação Básica, possibilitam a aproximação das crianças com a própria cultura, além disso permite uma quebra de paradigmas em relação àquelas culturas musicais distantes no tempo e no espaço. Dar acesso às mais diversas formas de expressão artística desde cedo possibilita o reconhecimento das múltiplas culturas e que estas interagem num mesmo mundo. Essa diversidade amplia os horizontes e a aceitação das formas de ver seus pares, possibilitando o reconhecimento da escola como espaço social, onde as múltiplas formas de conhecimento interagem e, apesar dos diversos conflitos de poder no espaço curricular, convivem em comum acordo.

O despertar do aluno a outras formas de expressão musical permite que outros contextos sejam desvelados. Nestes interagem tempo, espaço, culturas, formas de se expressar, vestir e viver. “São emoções, aspirações, sonhos, alegrias, frustrações que ganham cor e sentido a partir de expectativas comuns” (David, 2012, p. 102).



A canção popular, reconhecido canal de comunicação, evidencia-se como recurso didático privilegiado que, para além de simples ilustração, sugere uma prática ativa, criativa e integradora. Reclama uma postura didática diferente da tradicional, dialética, momento privilegiado para que os alunos, na plataforma da canção, tenham voz e sejam ouvidos em um espaço também dinâmico (...). É comum o fato da música, especialmente a popular, ser lembrada apenas pela letra, dado o próprio sentido que envolve o texto, regra geral, motivo que leva o professor à seleção de determinada composição. (...) importa reafirmar a importância da canção popular como recurso de interpretação histórica. No entanto, há que se considerar a linguagem melódica, harmônica e rítmica como portadoras de conteúdos culturais que revelam expressões, manifestações, persistências e rupturas altamente significativas, constituindo, não raras vezes, um espaço com definições mais amplas que a própria precisão das palavras. (David, 2006, p. 104)

Para além da história, a vivência de conteúdos musicais diferentes permite que, sem que haja uma intenção explicitamente musicalizadora, esta se faça. Assim como na língua materna, em que pelo ouvir se dá a aprendizagem, na música o ouvir é o primeiro caminho para a produção de um conhecimento que embasar um percurso musical. Conceitos aparentemente complexos são trabalhados em rodas de ciranda e brincadeiras aparentemente despreziosas. A percepção das igualdades e diferenças de motivos melódicos, seu pulso, ritmo, seus instrumentos e arranjo apresenta um caminho que favorece o reconhecimento de gêneros estilos em seu tempo e espaço.

A flauta, o violão e o cavaquinho não ocupam o mesmo espaço do gênero que privilegia a guitarra e o baixo elétricos. Assim, toda gama de instrumentos, de sons, de batidas rítmicas, efeitos sonoros, acústicos e a própria maneira de cantar são formas que acabam por situar o velho e o novo, o antigo e o moderno, o meu e outros tempos. (David, 2006, p. 106)



CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESDOBRAMENTOS

Até o início de 2019 novecentos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, chamados pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro de professores alfabetizadores, participaram das oficinas ministradas pela equipe de professores que compõem o projeto. Estes são em sua maioria professores de Música e um deles professor dos anos iniciais - ou professor unidocente. Nestes treinamentos os professores puderam vivenciar as propostas e levar para suas salas as histórias e brincadeiras do método. Em mais de noventa e cinco por cento das fichas de avaliação o retorno foi positivo. As considerações sobre a forma de construção do material, como este contribuiria significativamente para apresentação dos conteúdos, ser um material prazeroso e de fácil implementação, fez com que considerássemos estar trilhando um bom caminho.

Pretendemos que este material se estenda à pré-escola, ou seja, à Educação Infantil. Há o desejo de que jogos, desenhos animados e clipes façam parte desse novo material. Provavelmente a estrutura proposta seja outra, contudo, continuaremos sempre buscando fornecer material lúdico de modo a construir um conhecimento que produza significado para as crianças e prazer didático aos professores que o implementarem. Entretanto, sabemos da dificuldade de trazer para a Educação Infantil saberes sobre a História da Música, já que estes requerem certo grau de abstração que as crianças pequenas ainda virão a construir e consolidar. Uma alternativa viável para nós quiçá seja a continuação do dispositivo Músico em Destaque, porém fazendo algumas adaptações a esta faixa etária.

Por fim, esperamos que a metodologia do *Sinta o Som* se torne um caminho viável para que a relação tanto das crianças, quanto dos professores unidocentes com a História da Música seja construída de forma lúdica e prazerosa no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.



REFERÊNCIAS

- Bellochio, C. R. *A educação musical nas SIEF: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- David, C. M. “Música e ensino de história”. In: Malatian, T. M.; David, C. M. (Org.). *Ensino de história*. São Paulo: Ed. Unesp / Pró-Reitoria de Graduação, 2006.
- Castagna, P. “História da música como oportunidade para o desenvolvimento humano”. In *Anais do XXI Congresso da ANPPOM*, Uberlândia: ANPPOM, 2011.
- Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- Furquim, Alexandra Silva dos Santos; Bellochio, Cláudia Ribeiro. “A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63, set. 2010.
- Huizinga, Johann. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Hunt, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.
- Mello, Marisol Barenco. “Lógicas infantis: é a criança um outro?”, In: Lopes, J. J. M.; Mello, M. B. *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- Silva, Wander L. “Música na Educação Básica: desafios e possibilidades de na formação de professores não especializados”. *Revista Eletrônica Pró-docência*, Londrina, v. 1, n. 2, jul-dez. 2012.

ALINE SANTOS DA PAZ DE SOUZA é doutoranda em Musicologia, Mestre em Musicologia e Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Instituto Gaylussac, escola do grupo multinacional Cognita, em Niterói, na região metropolitana do Rio de Janeiro. Professora de Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro onde atua como Coordenadora do *Sinta o Som*, projeto vinculado ao Programa Orquestra nas Escolas. Desenvolve desde 2009 pesquisas sobre Mulheres musicistas no final do século XIX e início do século XX no Rio de Janeiro.

GLAUBER RESENDE DOMINGUES é Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Graduado em Licenciatura em Música pela mesma universidade. Professor de Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atuando na Formação de Professores do Programa Orquestra nas Escolas. Atual (2017-2020) vice-presidente do Fladem Brasil (Fórum Latino-Americano de Educação Musical - Seção Brasil). Membro do GT 24 (Educação e Arte) da ANPEd. Vice-líder do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical) do Conservatório Brasileiro de Música.



Conto ou não conto?

*Leila Ferreira Andrade**

Resumo

O presente artigo busca refletir sobre o potencial da Contação de Histórias como ferramenta pedagógica. Acredito, como Benjamin (1994), que “a informação só tem valor no momento em que é nova e a narrativa conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”. A contação de histórias como aliada do professor no desenvolvimento do aluno proporciona formação que transcende a reprodução para atingir o processo criativo. Narrativa que propicia formar ou reformular conceitos, adquirir informações e utilizá-las para formação, que conduz a novos conhecimentos, intenta novas formas de pensar e agir e interagir com o conteúdo de modo que possa explorar o mundo. A contação de histórias é propícia à abordagem da História da Música Brasileira nos diversos segmentos da Educação Básica, permitindo na sala de aula a interlocução entre narrador, texto e ouvinte. A palavra – narrada, dançada, contada, lida, desenhada, cantada, escrita – se estende para interações, interrogações, concordância ou discordâncias. O conto é o espaço do preenchimento: texto, narrador, leitor, protagonista, imaginação e memória – elementos essenciais no desenvolvimento do aluno em formação por meio de vivências mais sofisticadas.

Palavras-chave

contador de histórias – narrativa – ensino fundamental – história da música brasileira – ferramentas pedagógicas.

Abstract

The present article seeks to reflect on the potential of storytelling as a pedagogical tool. I agree with Benjamin (1994) that “knowledge is valuable in the moment of development and the narrative retains its strength and after a long time is able to develop”. The storytelling as allied to the teacher in the development of the student, provides the accomplishment of a search to reach the creative process. Narrative that provides form or rewrite concepts, acquire information and use for growing, intends to conduct to new knowledge, new ways of thinking and acting and interacting with content so that the students can become a world explorer. The storytelling is propitious to the approach of Brazilian Music History in all segments of basic education, allowing an interlocution in the classroom among: narrator, text and listener. The word – narrated, danced, counted, read, drawn, sung, written – is intended for interactions, questions, agreement or disagreements. Storytelling is the domain of fulfillment: text, narrator, reader, protagonist, imagination and memory – essential elements in the development of the student in formation through more sophisticated experiences.

Keywords

storyteller – narrative – basic educational – Brazilian music history – pedagogical tools.

* Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico:ferreiraandradeleila@gmail.com.



Contar histórias é uma arte milenar, pela qual todos, de algum modo já experimentaram enquanto crianças através de vozes conhecidas, como da mãe, pai, avós, tias, vizinhos, professores. Ouvindo histórias de encantamento, histórias da própria vida, histórias bíblicas, histórias reais ou inventadas, foram ajudadas a se situarem no mundo, no tempo, na descoberta de sua própria identidade e também na relação com o outro. Ouvindo ou mesmo lendo histórias (embora ouvir não seja o mesmo que ler) se permitiram pensar sobre as coisas, sobre o mundo, sobre as relações sociais, sobre perdas, separações. Permeadas de símbolos, as histórias lhes deram oportunidade de lidar com o mundo real. Não é preciso saber ler e escrever para que a narrativa promova inovações, pois o ouvinte deixa o mundo real, parte para a ficção e retorna ao mundo real enriquecido, pois traz consigo da experiência de ouvinte várias possibilidades. Por isso, propomos então que os conteúdos ensinados em sala de aula sejam também com narrativas; sim, com o Conto! No entanto, o convite não é para uma inovação, que corresponda a um passatempo, mas a possibilidades. Possibilidades de ressignificar a vida relacionando o que existe dentro de nós com o que é construído do lado de fora pelo outro, pois assim vai ampliando o mundo. E a inovação está em fazer com que o que foi construído no mundo real se torne envolvente através do bom desempenho e performance do narrador/professor que se compromete em criar um ambiente de expectativas e interesses.

Pensemos, se a arte de contar histórias ainda hoje conserva e espalha conhecimentos de incontáveis gerações, a escola pode enxergar nesta arte uma poderosa aliada para o cumprimento de sua missão na sociedade, qual seja mediar a interação sujeito-conhecimento visando a plena e consciente participação deste na sociedade.

Como no conto *A moça tecelã*, de Marina Colassanti (2006), no qual a protagonista, capaz de tecer sua própria vida, se vê obrigada a tecer caprichos de um marido, mas compreende que pode usar a lançadeira ao contrário para desfazer seu tecido, tear histórias do nosso legado nacional na formação de um cidadão com pensamento crítico, imbuído de responsabilidade, atitudes cooperativas culminam, na capacidade de tomada de decisões éticas. Parafraseando o conto, o desafio da escola do século XXI é tornar o aluno capaz de usar a lançadeira para tear suas transformações próprias e sua realidade, e utilizar a mesma lançadeira ao contrário para resolver questões de sua realidade e a de seu entorno – de sua trama.

O patrimônio musical do nosso país traduz uma riqueza cultural e artística que precisa ser incorporada na vida do aluno como promoção de oportunidade para seu desenvolvimento nas competências cognitivas, interpessoais e intrapessoais. A



importância de garantir um espaço onde conhecimentos que constituem este patrimônio sejam difundidos faz-nos pensar em capacitar os professores da Educação Básica para que possam inserir em suas salas de aula do ensino fundamental a História da Música Brasileira.

Neste momento, ao ler ou ao ouvir a palavra **história**, a mente de um Contador de Histórias se torna como um tear, cada palavra uma bobina de ideias que, embora individualizadas e paralelas, vão se entrelaçando e criando padronagens, forma como as palavras vão passando uma pelas outras formando ideias simples, mas também complexas. E palavra puxa palavras:

Uma palavra escolhida ao acaso, e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série de reações em cadeia, agitando em sua queda sons, imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. (Rodari, 1982, p.14)

Assim, as palavras – “pedagogia”, “história”, “música”, “brasileira”, “educação básica” – não se esgotam, ampliam significados, nos convocando a repensar o processo educacional. E tudo isto me remete sempre ao conto!

Saber como conduzir o processo de ensino/aprendizagem visando a formação do aluno ao que tange a história da música brasileira, pode se dar em sala de aula, sim, com uma sinfonia. Na definição do escritor e contador de histórias Celso Sisto:

Contar história pode ser uma sinfonia. Desde que nesta sinfonia, orquestrada com palavras, entrem todos os instrumentos: do sopro da respiração, ao metal da voz; do dedilhar do corpo, ao ribombar do olhar. [...] Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias. Ainda que o foco maior seja apenas a voz e o texto, projetados no espaço, para atingir uma platéia. (Sisto, 2009, p.1)



Chega a hora de fazer acontecer... Momento de projetar a voz para que o ensino se torne aprendizagem. Da reflexão às ações. O processo de ensino/aprendizagem inicia pelo professor desde o momento em que este seleciona o conteúdo, planeja, prepara e **dá a sua aula**. Destaquei essas palavras “dá a sua aula”, porque, sendo da área da educação, ouço de muitos colegas que dão a sua aula e ao término dizem “dei minha aula; aprendeu quem quis, prestou atenção quem quis, aproveitou quem quis; eu não vou ficar me preocupando com aqueles que não querem nada”. Essas falas me levam a fazer uma comparação com as panfletagens pelas quais passamos em determinados lugares. Mãos estendem panfletos sem saber se vamos pegar ou não, mas entregam até se esgotar o que está em suas mãos, indo depois receber a paga do seu trabalho. No dia seguinte, mais um pacote cheio de panfletos para ser distribuído em outro lugar. E tudo é semelhante ao dia anterior. Quem foi contratado pra realizar a tarefa dá o panfleto e pega quem quer. Ele nem precisa se preocupar se a pessoa quem recebe vai fazer bom proveito das informações divulgadas – “aproveita quem quiser, quem tiver interesse, eu já fiz a minha parte; agora é receber por isto”.

Não estou dizendo que o leitor “panfleta” seus conteúdos em suas aulas. O que tento dizer é que tenhamos que nossas aulas não se igualem à panfletagem. “Já dei...”

Uma das maiores realizações do professor, similar àquele que busca oferecer seu produto para que consumam, é ver o aluno envolvido com o que lhe foi apresentado. Imagine seu aluno buscando saberes, questionando, pensando e repensando a partir da aula que você “já deu”. Pronto! Ele tirou proveito!

A escola e ensino, pela mediação do professor, existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade. Por isso, o problema pedagógico-didático diz respeito às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos, sendo que os resultados social, pedagógico e cultural da escola expressam-se nas aprendizagens efetivamente consumadas. A atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando à ampliação de suas capacidades cognitivas e à formação de sua personalidade global. Essa formação de ações mentais ou novos usos de uma ação mental requer, por parte dos alunos, uma atividade de estudo e, da parte dos professores, a



mediação didática, precisamente a intervenção intencional na formação de processos mentais do aluno. (Libâneo, 2012, p.43)

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotsky (1998), postula a intervenção intencional que o professor realiza no processo mental do aluno. As funções mentais do aluno que ainda não alcançaram seu desenvolvimento precisam da mediação de um adulto – é o que conhecemos por zona proximal. Retomemos a ilustração: o passante não sabe de antemão do que se trata aquele panfleto, só quando pega, quando recebe. Lembremos que este ato de pegar pode ter sido por um ato mecânico, por gentileza, ou mesmo curiosidade. Prossigamos: só a partir do panfleto em mãos é que ele age; alguns, sem nem ao menos passar os olhos no panfleto, amassam-no e lançam fora. Não dão atenção, não importa saber do que se trata. Afinal, é mais um daqueles desconhecidos enchendo suas mãos de futilidades. Outros vão olhar e dizer “isto não me interessa”, e descartam. No entanto, alguns vão aproveitar, vão fazer uso das informações. Há até aqueles que vão guardar porque sabem que vão precisar daquilo em outro momento. Mas professores não são estranhos, não estão ao acaso naquele lugar, e seus alunos não são passantes. Eles param – e param por bom tempo – para mediar saberes. Por que jogariam fora saberes? Porque são imaturos, despreparados, incapazes, ou porque a mediação não encontrou significado pra se tornar significante?

O professor como mediador entre aluno e conhecimento não pode descartar um dado importante que é o de que o aluno está inserido na sociedade onde grupos sociais estabelecem para ele símbolos que o tornam capazes de se entender, se expressar, se comunicar. O repertório de leituras do mundo que faz parte da vida de um indivíduo vai sendo compreendido com ajuda de sua família e com a sua própria intimidade com seu universo físico e social (Freire, 1996). Essas oportunidades e estímulos se alargam mediante nossa concepção de aluno e das posturas que tomamos: entregador, panfletos, passantes, professor, alunos, saberes...

Tinham ido pra casa da vovó, então, reuni os três! Quatro, cinco e seis anos e contei a história *Uma ideia toda azul*, de Marina Colassanti. Confesso, eram meus sobrinhos e os chamei simplesmente para um ensaio meu que antecedia minha próxima contação de histórias no hall da UERJ. Para minha surpresa, ficaram quietos, olhos fixos em mim, não se moviam, nem seus pezinhos que ficaram pendurados no sofá balançaram. Terminei! Pensei que fossem sair correndo pra continuar as brincadeiras. Mas não, ficaram em silêncio por uns trinta segundo... Daí ouvi: “Conta de novo!” Fiquei assustada! Aquela história era complexa demais, densa, até longa para atender a realidade daquele meu público, tão



infantil, que fora convidado a parar de brincar para me ouvir. Eles não pediram, nem mesmo sabiam o que eu ia contar, mas depois ela, que tinha apenas quatro anos, pedia, “conta de novo”. Pensei: só ela vai ficar. Mas não foi assim, os três permaneceram atentos, olhos brilhando e, a cada palavra, os via adentrando na história. Fiquei atordoada quando o de três anos me pediu para contar mais uma vez. Fiquei me perguntando o que os teria seduzido. A partir do pedido conta outra vez já não ensaiava mais. Não era mais um treino, mas era a Contadora de Histórias narrando. No dia seguinte, lá estavam eles na casa da vovó e corriam, brincavam, gritavam, davam gargalhadas. De repente, ela me cutuca e diz: “Tia, conta aquela história!” Eu já sabia, qual era a história, mas quis ouvir: “qual história?” E, mostrando em seu corpinho todo seu interesse, diz: “aquela, do rei”. Parei e contei. Desta vez, quando estava cadenciando a última frase, vi uma lágrima correr no seu rostinho. Pensei: “fiz bobagem, ela é pequena demais”. Decidi perguntar: “você entendeu a história?” E ela responde: “não!” Fiquei confusa. Precisava de mais informações. Fiz nova pergunta: “então, por que chorou?” E veio aquela resposta bem simples, de quem absorveu da história o que lhe fora mais importante: “Chorei porque ele” – se referia ao rei – ficou triste!” Passou a mão no rostinho molhado, pulou do sofá e voltou a correr. Alguns dias depois a encontrei e perguntei: “quer que eu lhe conte outra vez a história do rei?” Respondeu: “não, **eu já sei!** Então propus outra história e ela se sentou pra ouvir, como quem espera receber algo maravilhoso! Como me ensinaram naqueles dias e outros que se sucederam... Cheguei para “dar” uma história, minha paga, seria estar mais bem preparada, tendo a certeza de que o texto já estava memorizado, movimentos treinados, ritmos da voz, pausas. Quando percebi seus interesses e precisei mudar minha postura já não estava ensaiando, estava contando história.

É preciso mudar posturas. O desafio paira diante de nós. Sociedade mergulhada em avanços tecnológicos. Ignorar a entrada de Tics (Tecnologias da informação e comunicação) na escola? Impossível... A responsabilidade do professor em democratizar o conhecimento se torna frágil diante da sedução digital que proporciona movimentos, novidades, coloridos, informações rápidas. No entanto, pôr de lado a elaboração do pensamento, a imaginação e a criatividade proporcionados pela narrativa é dizer que um iPad dá conta da mediação.

MAS, POR QUE SE APROPRIAR DA NARRATIVA?

Antes de responder a pergunta – por que narrativa? – sinto-me atraída em parafrasear a escrita de Silva (1991, p. 7) quando diz: “Cá entre nós, um **bom professor de música** e um



bom conto podem fazer miséria, ou melhor, podem combater frontalmente a nossa miséria cultural!” As palavras grifadas foram substituídas; na escrita de Silva seriam: bom professor de leitura e bom livro.

A forte atração que a narrativa provoca em uma pessoa não mudou. Precisamos reeducar o olhar e o ouvir. Afirmo isto com base na minha trajetória. Professora desde 1986 e contadora de histórias desde 1994, percebi em dado momento que as duas formações se imbricaram. No desempenhar de cada um desses papéis, o tempo me deu oportunidade de ver o Contador de Histórias ensinando e o Professor se tornando um narrador.

Que fique claro, professor é professor e contador de histórias é contador de histórias. O óbvio precisa por vezes ser dito, para que não tenham dúvidas de que cada um segue suas estruturas funcionais, porém trocam saberes.

De um lado, brilho nos olhos, risos, espanto, lágrimas, gargalhadas, silêncio e aplausos. Do outro, frequência, interesse, participação, cooperação, atividades realizadas, famílias envolvidas. As respostas dos meus alunos e da minha plateia me davam oportunidade de refletir sobre as ações educativas.

Nossa ação sempre é a expressão daquilo que somos; em linguagem usual, isso é conhecido como personalidade ou caráter, e não como *habitus*. Muitas vezes, refletimos sobre nossos esquemas de ação, embora não utilizemos essa expressão erudita. Em geral, para designarmos os aspectos de nosso *habitus* cuja existência pressentimos, falamos em hábitos, em atitudes, em manias, em reflexos, em “complexos”, em observações, em disposições, em tendências, em rotinas, em traços de caráter. Ainda que não sejamos capazes de descrever com exatidão sua natureza, sua gênese e seu modo de conservação, observamos sua permanência e seus efeitos quase felizes. Um professor pode ficar com vontade de mudar de *habitus* quando seu *habitus* o leva, muitas vezes, a ações que não lhe provocam orgulho. (Perrenoud, 2002, p. 39)

Ocorre normalmente do *habitus* gerar inúmeras práticas estáveis, porque as ações mentais já estão interiorizadas. É aquele momento em que sendo questionados, dizemos: “Nossa! Eu não imaginava que já fazia isto há tanto tempo!” Ou, “já nem percebo que faço,



quando vejo já está feito!” Essa fala, porém, não procede de comportamentos irrefletidos. Ao contrário isto é possível porque

Com efeito, as ações não se sucedem por acaso, mas repetem-se e aplicam-se de forma semelhante às situações comparáveis. De forma mais precisa, elas se reproduzem como se, aos mesmos interesses, correspondessem situações análogas; porém elas se diferenciam ou se combinam em um novo arranjo, se as necessidades ou as situações mudam. (Piaget, 1973, p.23)

Se a realidade muda com frequência em nossas salas de aula, não vamos mudar?

Tento propor ao professor de música que, ao valorizar a história da música brasileira em sala de aula, pense essa história não ficcional aproximando-a da narrativa. Que busque delinear uma época, tendo por base uma estrutura que já está presente em nossa cultura que é o contar histórias. E proponho não apenas aos professores de música, mas a você professor, seja qual for sua disciplina, que faça a mediação por vias que encantam, mas não param no encantamento.

Já existem historiadores que compreendem que a narrativa real acompanha os meandros naturais da narrativa ficcional, aquela do encantamento, das maravilhas, das fábulas, dos mitos, do lenga-lenga e tantas outras.

De acordo com alguns autores, o historiador adota em relação aos fatos, quando procura reconstruir um passado desaparecido, uma perspectiva que é a da ficção, pois as características que fazem fluir um relato e que nos permitem acompanhá-lo seriam análogas às da compreensão histórica, e nessa medida importa conhecer fronteiras da narrativa. (Fonseca, 2003, p. 165)

Fonseca corrobora o que as experiências vividas em sala de aula confirmam. O historiador pode encontrar semelhança entre fictício e real, pois a fronteira nesta situação não separa, não divide. Pelo contrário, unifica.

“A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferecer ao leitor, um padrão para interpretá-lo” (Cademartori, 1995, p. 22-23). O real já foi constituído, já existe. É o objeto do conhecimento a ser trabalhado, o



fato verídico não será o recorte, mas será entremeado da fantasia para que o ouvinte tenha um novo padrão para interpretar o mundo. Esta possibilidade me remete a um fato verídico que me compartilharam.

O pai decidiu que iria ensinar sua filhinha de cinco anos com a história da própria vida da criança. Então a noite, na hora de dormir, ele se sentou encostado na cabeceira da cama da menina e começou a tecer histórias por ela vividas. Então, desconfiada, pergunta: “sou eu, papai?” O pai não querendo quebrar a fantasia responde: “não, é a Lalinha!” A menina retruca: “parece, comigo. Mas eu não gostei do que ela fez não!”

Processo invertido do real para o encantado e para contentamento do pai que consegue fazer sua filhinha pensar sobre o comportamento inadequado: a partir daquela história aconteceu o aprendizado, segundo o relato do pai.

Para realizar o conto, não é necessário estar entre paredes, o conto pode ser contado em qualquer lugar. No palco, na sala de aula, no teatro, no púlpito, sentado embaixo de uma árvore frondosa, caminhando... em qualquer lugar. Participando da 16ª Semana de Museus no Museu Villa-Lobos contando *A Lenda do Uirapuru*, contada de acordo com a folha datilografada encontrada junto a partitura orquestral do *Uirapuru*, de Villa-Lobos. Fui despertada por uma criança a pensar num projeto para o Museu após ouvir seu comentário: “eu não sabia quem é Villa-Lobos, foi minha professora que me contou. Aí aqui eu vi umas coisas dele, e ouvi essa história linda, até chorei quando o índio bonito morreu. Fiquei com muita raiva do índio feio. O Uirapuru existe mesmo?”



Figura 1. Projeto Conto Com Passos. Visita guiada à Exposição *Uirapuru, o Pássaro encantado da Amazônia* (Museu Villa-Lobos, RJ).



Dali me veio a ideia de elaborar um projeto para o Museu Villa-Lobos, por meio do qual os visitantes de todas as idades que chegam a este espaço cultural pudessem ser despertados para a apreciação da vida e da obra de Villa-Lobos e se apropriarem deste riquíssimo patrimônio.

Como conquistar um público tão exigente? Nada melhor que histórias e músicas. Histórias de Villa-Lobos e músicas que ele compôs – não apenas para admiração momentânea, mas para provocar nos visitantes o prazer de frequentarem os espaços culturais. Alargando seus desejos de se tornarem instruídos buscando outras portas abertas e outros lugares. Conhecer este compositor e maestro é conhecer a vida e as contribuições dele para a música brasileira e assim surgiu o projeto *Conto com Passos*. Em parceria com a Ação Educativa do Museu, realizo uma visita guiada que atende, através do conto, o universo de interesses tanto das crianças quanto dos adultos. A Ação Educativa informa o grupo que visitará o Museu e as temáticas que devem ser desenvolvidas. A partir dessas informações, elaboro uma narrativa com linguagem adequada e acessível às diferentes faixas etárias. Estudo o fato histórico e o transformo em conto. O preparo inclui a pesquisa, a memorização, o treino dos movimentos, o uso de nuances na voz e de pausas, a escolha de acessórios, do traje etc... Há uma performance prevista para o momento. Não é ato intuitivo. É resultado de estudo e trabalho, mas possível a todos que querem se comprometer com esta arte.

Em sala de aula então, faria um livro contando para o leitor os inúmeros depoimentos, trocas, compartilhamento, questionamentos, posicionamentos que surgiam após uma história real ou fictícia. Mas se você ainda está na dúvida entre “conto ou não conto”, permita-me compartilhar mais uma experiência que talvez lhe ajude a decidir.

Ele não podia andar, correr, chutar uma bola, empurrar um carrinho. Não conseguia falar, só babava. O som que eu conhecia eram grunhidos ou choro. Por isso, eu não sabia o que ele queria ou em que estava pensando. Desconhecia qualquer dos seus desejos e necessidades, até mesmo seus sonhos. Era um menino, uma criança, que, acometido de uma enfermidade degenerativa (assim falada pela mãe adotiva), se tornou deficiente múltiplo. Era a mãe adotiva que o levava numa cadeira de rodas todos os dias para a escola porque a mãe biológica o abandonara quando o viu parar de andar. Nos atendimentos na Sala de Recursos do Município, tentava diversas vezes tudo o que havia aprendido com metodologias e tecnologias pra me comunicar. Desejava saber também se estava aprendendo. Passou um ano e eu não fui capaz de criar uma comunicação. Como conseguiria ser professora daquela criança? Não me conformava, não me dava por



satisfeita. As necessidades eram muitas e as possibilidades, não as encontrava. Pasmem – porque eu pasmei! – lembrei de contar-lhe uma história. E ele apresentou intencionalidade em se comunicar. Ainda hoje me emociono. O conto me era tão familiar e o meu aluno o desconhecido. Mas, ao resgatar esta arte, resgatei as possibilidades de uma comunicação. Com a narrativa ele pode mostrar como ia se comunicar: era por sorriso, que valiam tanto quanto as palavras!



Figura 2. Professora de Atendimento Educacional Especializado Leila Andrade – contação de histórias para alunos (Sala de Recursos/Multifuncionais – SME/RJ).

E outras e mais outras experiências rodearam minha atuação na Sala de Recursos contando histórias... E depois de uma história, ela, que já tinha onze anos, se alfabetizou e escreveu através da tecnologia assistiva... E após ouvir uma história ela se transformou na Chapeuzinho Vermelho e pronunciou palavras que puderam ser ouvidas... Depois de uma história, ele, que estava no 8º ano do ensino fundamental e por ser deficiente intelectual era rejeitado pelos colegas de sala, foi aplaudido por toda escola quando usou seu potencial artístico para ilustrar uma história... Ela, que enfileirava as bonecas e depois guardava, quando ouviu uma história, foi capaz de pela primeira vez tendo em mãos as bonecas, brincar e criar uma história. E depois de muitas histórias, eles dançaram!



A tarefa de fazer nossos alunos se interessarem por conteúdos históricos tão distantes dos dias atuais não é nada fácil – mas é possível, se considerarmos que por algum momento de suas vidas eles foram seduzidos por histórias. Aí está o gancho - dotá-los da ubiquidade que a narrativa permite quando os convida a, sem sair do lugar, conviverem com outros lugares, olhares, trajés, formas de encarar o mundo, ritmos, realidade, outros mundos, outras gentes estabelecendo com eles uma relação de conhecimento significativo. Por isso, a narrativa!

REFERÊNCIAS

Benjamim, Walter. “O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: Benjamim, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Cademartori, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Colassanti, Marina. “A moça tecelã”. In: Colassanti, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. São Paulo: Global, 2006.

Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1996.

Fonseca, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas (SP): Papirus, 2003.

Libâneo, José Carlos. “Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática”. In: Libâneo, José Carlos et Alves, Nilda (orgs). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

Perrenoud, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Piaget, Jean. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

Rodari, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

Silva, Ezequiel Theodoro. *De olhos abertos: Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1991.



Sisto, Celso. “Contar histórias, uma arte maior”. In: Medeiros, Fábio Henrique Nunes; Moraes, Taiza Mara Rauen (orgs.). *Memorial do Proler*. Joinville, Univille, 2007.

Vigotsky, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins, 1998.

LEILA FERREIRA ANDRADE é contadora de histórias formada pelo Grupo Morandubeté (1994) atuando atualmente em parceria com a Ação Educativa do Museu Villa Lobos com o Projeto “Conto com Passos”. Docente da Rede Municipal de Ensino (RJ) desde 2002, atua como Professora de Atendimento Educacional Especializado. Membro Fundador do Nosso Mundo Azul. Conselheira do Projeto Calçada (Lifewords Brasil). Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pós-graduada em Educação Especial pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Psicopedagoga (Faculdade Souza Marquês- em conclusão) e Bacharel em Educação Religiosa pelo Instituto Batista de Educação Religiosa (IBER).



Pixinguinha Para Crianças, uma experiência de apresentar chorinho para o público infantil

*Daniel Costa Fernandes**

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência do espetáculo *Pixinguinha Para Crianças*, que pretende apresentar ao público infantil a vida e a obra deste mestre e do gênero musical que o consagrou e que ele contribuiu para consagrar: o choro. Abordamos as estratégias utilizadas na elaboração de uma performance artística que, embora distinta do enfoque escolar, contém elementos didáticos de educação musical e de história da música popular brasileira.

Palavras-chave

choro (gênero musical) – Pixinguinha – educação musical – Música Popular Brasileira

Abstract

This work is an account of the experience of the show *Pixinguinha Para Crianças*, which intends to present to children the life and work of this master and the musical genre that consecrated him and that he contributed to establish: choro. We approach the strategies used in the elaboration of an artistic performance that, although different from the school focus, contains didactic elements of musical education and history of Brazilian popular music.

Keywords

choro (musical genre) – Pixinguinha – musical education – Brazilian popular music

* Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: danielmusicacp2@gmail.com.



Em 14 de agosto de 2018, tive o prazer de apresentar um relato de experiência sobre o espetáculo *Pixinguinha Para Crianças* no curso de extensão “Pedagogia da História da Música Brasileira Para a Educação Básica”, incluído na programação do IX Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ, cujo tema foi “Música, Sociedade e Universalização do Conhecimento”. Agradeço o convite de Maria Alice Volpe e Mário Alexandre Dantas Barbosa e ao apoio de Anna Cristina Cardozo da Fonseca, integrante do núcleo pedagógico do curso de extensão e minha colega do Colégio Pedro II, e dos demais organizadores.

A ideia de produzir um espetáculo para o público infantil sobre a vida e obra de Pixinguinha surgiu no final de 2013, a partir da percussionista Milena Sá, conjuntamente com a proposta de Maria Azevedo Moretto, de realizar, no Instituto Moreira Salles, uma apresentação com este tema. Bia Paes Leme, coordenadora de música do Instituto, colaborou, sugerindo repertório e disponibilizando partituras. Milena me convidou para integrar o grupo com o violão e Marcelo Cebukin no saxofone e flauta, instrumentos nos quais Pixinguinha foi um virtuose.

A proposta do espetáculo foi entusiasticamente aceita pelos integrantes, por ser um gênero musical já apreciado e praticado pelos mesmos. Desde meados da década de 2000, eu e Milena já participávamos de rodas de choro em bares e em casas de amigos. Marcelo igualmente tem o choro em sua formação, em grupos e frequentando rodas, assim como os demais integrantes que posteriormente vieram a incorporar ao grupo. Todos tiveram contato ou frequentaram em sua formação a Escola Portátil de Música, especializada em choro, que funciona aos sábados na UNIRIO, e na Casa do Choro, na Rua da Carioca. Portanto, mais do que o tema em si, procuramos transmitir no espetáculo nosso interesse, paixão e vivência no choro.



Figura 1. Formação atual do grupo artístico do espetáculo *Pixinguinha Para Crianças*.



A escolha de Pixinguinha como ícone para representar o choro é óbvia. Embora transitando também pelo samba, pela música regional, pela música de candomblé e umbanda, marchas juninas, carnavalescas, foi no choro que sua música atingiu inigualável maestria e produção, seja como compositor, arranjador ou intérprete. Durante quase seis décadas, de 1910 a 1970, produziu intensamente, gerando um acervo de cerca de oito mil partituras, atualmente sob a guarda do Instituto Moreira Salles. A história do choro e a vida e obra de Pixinguinha estão profundamente amalgamadas.

Focalizar um personagem também nos facilitou a criação de um enredo, de um roteiro biográfico, nos permitindo não somente falar de um gênero musical, mas contar uma história de vida.

A estreia ocorreu no dia 30 de novembro de 2013. A receptividade do público foi ótima e pudemos vivenciar dois desafios já previstos junto às crianças: a necessidade de apresentar dados biográficos de forma lúdica e também cativá-las para a música instrumental através do chorinho. É notória a predominância da música vocal nos meios de comunicação e nos processos de musicalização infantil. Em geral, a música instrumental é menos apreciada. Em minhas práticas de educador e artista, constatei inclusive em algumas crianças o desconhecimento de que a música nem sempre precisa ter voz. O choro, embora seja ainda um gênero muito praticado no Brasil e no mundo, não é difundido amplamente, o que faz com que, muitas vezes, o espetáculo seja um primeiro contato com esse tipo de música.

Algumas adaptações se fizeram necessárias desde a estreia. Principalmente em relação aos de menor faixa etária, sentimos falta de incluir nesta apresentação elementos cênicos para abranger também uma linguagem visual mais atraente. Repensamos também a forma das músicas, abreviando a repetição das partes dos choros. Geralmente em forma rondó, os choros duram cerca de três minutos ou mais. Constatamos que parecia longo demais para um público infantil não acostumado ao gênero. Mantivemos a forma rondó, porém sem as repetições de cada parte. As músicas cantadas incluídas no roteiro pareceram ser assimiladas mais facilmente. Dessa distinção, pudemos perceber a importância de introduzir um gênero de música instrumental, indicando para as crianças que as músicas nem sempre necessitam ser cantadas. Neste sentido, de forma lúdica, porém didática, nos preocupamos em incluir também informações sobre cada instrumento utilizado e sua função no arranjo, diferenciando solistas e acompanhamento. Violão e cavaquinho, ambos com mesmo formato, porém tamanhos diferentes, produzem sons com



alturas diferentes, o mesmo ocorrendo com flauta e flautim, saxofone tenor e alto. As crianças em geral são muito curiosas para conhecer e observar essas diferenças.

Logo percebemos que seria excessiva a quantidade de informações contidas nas principais biografias sobre Pixinguinha. Dois livros infantis foram os que melhor serviram de inspiração para a elaboração do roteiro: *Menino Bom* (Fidalgo, 1997) e *Pixinguinha Para Crianças – Uma lição de Brasil* (Rabaça, 1999). Este último inclui um CD com músicas de Pixinguinha, com produção musical de Henrique Cazes. Foram referências importantes na sugestão de estratégias para a apresentação de dados biográficos de maneira lúdica e apropriada ao público infantil. Elaboramos um roteiro cronológico, iniciando com o nascimento de Pixinguinha, seu envolvimento com a música e o choro desde criança, a influência da avó africana, do ambiente musical familiar, depois seu casamento e sua consagração. No entanto, buscando sempre uma linguagem acessível e que desperte interesse no público infantil, permitimo-nos fantasiar sobre sua biografia. Assim, ao executarmos as músicas *Pula-Sapo* ou *Marreco quer Água* inventamos um suposto encontro com esses animais em uma lagoa, ou dizemos que *Carinhoso* foi feito para a sua esposa. Optamos por tentar manter o interesse das crianças, mais do que enfastiá-las com detalhes da literatura convencional.

Optamos por essa abordagem a partir da observação de que o interesse da criança, no âmbito de uma apresentação musical, está menos em datas ou pormenores biográficos daquilo que ela ainda desconhece e mais interessada em vivenciar uma experiência artística, sensorial e também cinética, visto que elas participam pulando igual sapo, imitando pato etc. Analisando a reação da plateia, vimos realmente que a incursão no didatismo seduz menos as crianças que a abordagem artística. Daí objetivamos ser o ponto principal o registro do nome de Pixinguinha associado ao choro, a uma música que pode ser cantada ou instrumental, executada por um regional com tais e tais instrumentos e que representa um universo amplo de significados e afetos. Numa apresentação, a fala por vezes escapa à concentração da criança, bem como a linguagem musical. Recursos visuais, cênicos, fixam a proposta, o assunto em questão. Logo, a mescla de contação de histórias e espetáculo musical nos pareceu o caminho mais apropriado.

Os recursos e estratégias pedagógicas na abordagem da história da música são obviamente diferentes no contexto escolar e em um espetáculo. Na escola, o tema pode se estender temporalmente em duas ou mais aulas, deveres de casa, pesquisa, enfim, diversas maneiras de conhecer, relacionar-se e apreender o assunto. Em nossa



apresentação artística são apenas cerca de cinquenta minutos para despertarmos o interesse das crianças para um tema que com frequência elas desconhecem.

Nos dias 5 e 6 de abril de 2014, houve a segunda apresentação no projeto *Bonecos no Parque*, no Teatro Carlos Werneck de Carvalho, com o nome de *Pixinguinha Para Crianças – Estórias e Sons do Menino Bom*. A partir das necessidades que destacamos na apresentação de estreia, convidamos Luzia de Mendonça para experimentarmos a inclusão de elementos cênicos no espetáculo. Em uma empanada lateral, ao feitio de um teatro de marionetes, Pixinguinha e sua esposa foram personificados em bonecos. Na música *Pula Sapo*, Luzia entrou fantasiada deste animal, interagindo com as crianças. Da mesma forma, para cada música foi elaborada uma fala e uma intervenção cênica. O Teatro Werneck abriga um público maior que o local da apresentação no Instituto Moreira Salles e é semiaberto, portanto, pudemos constatar a eficácia dos novos recursos para um público mais amplo e em um diferente espaço.

Ainda em abril deste ano, no dia 19, voltamos a nos apresentar no Instituto Moreira Salles. Além da Luzia, incorporamos ao grupo Bernardo Diniz no cavaquinho e Joana Saraiva no saxofone e flauta, compondo uma formação usual do regional de choro. A presença conjunta de saxofone e flauta (em algumas músicas o flautim) possibilitou incorporar alguns arranjos originais das gravações de Pixinguinha, sendo esta uma formação instrumental muito utilizada por ele, muitas vezes com o flautista Benedito Lacerda. Os contrapontos de Pixinguinha no saxofone acompanhando a flauta são referências musicais de destaque no repertório do choro.

Os integrantes mencionados acima são os que se mantêm atualmente no grupo. A partir de 2014, com esta formação, foram realizadas várias apresentações em escolas, bibliotecas públicas, festivais, rede Sesc e Museu Villa-Lobos. O contato com o público possibilita o aperfeiçoamento do espetáculo, pois a cada nova apresentação, em cada novo contexto, são repensadas as propostas musicais e cênicas.

Aos poucos, com algumas experimentações, foi se consolidando o repertório e o roteiro. Dentre a vasta obra de Pixinguinha, os critérios para seleção foram diversos. Algumas músicas por possuírem título atraente para as crianças e características de música programática (comum em choro) facilmente identificável. Trechos de *Marreco Quer Água*, por exemplo, são praticamente uma onomatopeia do grasnar do marreco; em *Salto do Grilo* as notas iniciais em contratempo representam claramente um salto; em *O Gato e o Canário* saxofone e flauta representam vividamente em contraponto musical uma disputa entre os respectivos animais. Outras se adequaram pelo seguimento do roteiro. *Benguelê*



foi uma escolha ótima para ilustrar a avô africana de Pixinguinha e a influência da africanidade na música brasileira. O encerramento com *Samba na Areia* rompe de vez o distanciamento entre plateia e público, tornando todas as crianças coparticipantes da música de Pixinguinha. Muitas vezes elas sobem ao palco neste momento. Como ilustração incluímos aqui a última versão do repertório e uma síntese do roteiro, para que se possa ter uma ideia melhor da apresentação:

- *Urubatã* (Pixinguinha/ Benedito Lacerda) – o espetáculo inicia com esta música. Há fala somente depois de sua execução, dialogando com as crianças sobre a música ser instrumental. Apresenta-se o Pixinguinha, ainda com seu nome de batismo (Alfredo), a Pensão Viana, seu nascimento em ambiente musical.
- *Cochichando* (Pixinguinha/ João de Barro/ Alberto Ribeiro) – todos “cochicham” sobre o nascimento – são utilizados bonecos para demonstrar o parto e Pixinguinha bebê
- *Benguelê* (Pixinguinha/ Gastão Viana) – comenta-se sobre a avó de Pixinguinha, sua herança negra africana, o apelido “Pizindim” (menino bom). As próximas quatro músicas representam a infância de Pixinguinha transformando em música o mundo que observava à sua volta:
- *Marreco Quer Água* (Pixinguinha) – crianças são estimuladas a fazer o som de pato em um momento específico da música. Boneco de pato na empanada.
- *Pula Sapo* (Pixinguinha) – A atriz veste fantasia de sapo e interage com as crianças.
- *Salto do Grilo* (Pixinguinha) – crianças são estimuladas a encontrar na música o trecho que representa o salto do grilo
- *O Gato e o Canário* (Pixinguinha/ Benedito Lacerda) - crianças são estimuladas a identificar a disputa entre os animais, representados pelo contraponto entre flauta e saxofone. Boneco de Gavião e fantasia de gato interage com a plateia.
- *Um a Zero* (Pixinguinha/ Benedito Lacerda) – Pixinguinha, agora um rapaz, troca o interesse aos animais pelo futebol. Comenta-se sobre o apelido de “Bexiguinha” que pegou ao contrair varíola, que unido ao “Pizindim” virou “Pixinguinha”. Chama-se a atenção das crianças para a “narração musical” de uma partida de futebol. Utilização de um boneco marionete jogando bola e distribuição de bexigas na plateia.
- *Carinhoso* (Pixinguinha/ João de Barro) – Pixinguinha adulto encontra o amor e se casa. Cena entre um casal de bonecos na empanada. A partir desta as próximas músicas são cantadas.
- *Gavião Calçado* (Pixinguinha/ Cícero de Almeida) – Um casal de bonecos numa bicicleta



é perseguido por outra personagem em outra bicicleta que quer perturbar a paz do casal.

- *Já Te Digo* (Pixinguinha/ Otávio Littleton da Rocha Viana - “China”) - Comenta-se sobre a briga musical do Pixinguinha com Sinhô
- *Samba na Areia* (Pixinguinha/ Carlos de Araújo) – as crianças são convidadas a dançar e a imitar os bichos e instrumentos mencionados na música.

O diálogo com as crianças, convidando-as a participarem com canto e movimentos, ou aproximando-se delas com a atriz e objetos cênicos, demonstrou ser um recurso importante para atração e interesse pelo espetáculo. Embora a formação de espectadores seja importante, crianças também querem e precisam vivenciar experiências artísticas de forma interativa, com todo o corpo e não somente o intelecto. Daí a iniciativa de estimularmos a participação delas.



Figura 2. Apresentação do espetáculo *Pixinguinha Para Crianças* (Teatro Municipal Carlos Werneck, abril/2014).

A simples presença dos instrumentos musicais é um fato importante que procuramos destacar. Para várias crianças, em nossas apresentações, foi o primeiro contato ao vivo com algum instrumento; em geral elas são muito curiosas sobre eles. Mencionamos seus nomes



e apresentamos o timbre e a função de cada um no conjunto, sempre buscando uma forma lúdica.

Por ser o choro e a vida de Pixinguinha temas tão ricos, várias são as leituras possíveis do trabalho. Em uma apresentação realizada no evento III FLAM - Feira De Literatura, Artes e Música do Campus Tijuca I do Colégio Pedro II no dia 20 de outubro de 2018, ocorreu uma situação ainda não aprofundada pelo grupo, e que não discorreremos aqui a contento, mas de menção relevante neste relato de experiência, quiçá para elaborações posteriores. No público, a mãe de uma criança que assistia, ambas negras, questionou a ausência de representatividade de negros entre os integrantes do grupo e posteriormente enviou uma carta ao Colégio sobre a questão, à qual não tivemos acesso. Enviei ao Colégio, no entanto, uma carta abordando minhas impressões pessoais sobre o assunto.

A negritude de Pixinguinha é indissociável à sua produção musical. Côncios do fato, destacamos no espetáculo a figura de sua avó africana, a origem de seu apelido (“pizindim” significaria “menino bom” no dialeto da avó), utilizamos um mamulengo negro para representá-lo, estampas africanas estão presentes nos adereços e figurinos. O primeiro cavaquinista a ser convidado, mas que não pôde participar do grupo, é negro. Para a apresentação em questão, foi cogitado como substituto a um integrante faltante um saxofonista negro que igualmente não pôde comparecer. Porém foram escolhas casuais. Em nenhum momento foi pensada a importância de incluir, ao menos, um músico negro que permita ao trabalho uma representatividade mais consistente.

A questão da representatividade negra nos diversos setores da sociedade é complexa e nos limitaremos aqui apenas a mencioná-la. Há uma literatura relevante sobre o tema, com diversos pesquisadores dedicados a ele, como o professor do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UNB), José Jorge de Carvalho, por exemplo. Quanto a nós, o questionamento trazido pela mãe provoca ao menos duas perguntas imediatas: por quê, embora atento à indissociabilidade entre negritude e vida e obra de Pixinguinha, não ocorreu ao grupo a relevância de ter um integrante negro no grupo? E por quê, na casualidade da formação do grupo, não se deu espontaneamente a presença de um músico negro? Não temos ainda as respostas, mas cabe ressaltar a invisibilidade social que muitas vezes permanece oculta, não identificada, dissimulada, portanto este é um assunto que merece destaque. Principalmente ao se trabalhar a história da música popular brasileira, constituída em grande parte, ou na maior parte, pela cultura negra.

Embora conte com um roteiro estruturado, o espetáculo permanece vivo e permeável a este diálogo com o público. São múltiplas as abordagens e leituras possíveis que se



entrelaçam. A proposta de oferecer às crianças a vivência de um gênero musical com instrumentação ao vivo que, por muitas vezes, elas não conhecem ou tiveram pouco contato; o desafio de fazê-las perceber nosso prazer e relação com o choro, perceber que pode ser muito interessante conhecer e apreciar esse tipo de música; convidá-las para vivenciar o choro não só como espectadoras, mas na corporalidade e na interação com o espetáculo; abordar elementos de educação musical, como o timbre e altura dos instrumentos, função de cada instrumento no conjunto (melodia, acompanhamento, contraponto); contar de forma lúdica elementos biográficos da vida e obra de Pixinguinha, diluídos em uma contação de história ficcional; através desse grande músico, apresentar elementos da história da música brasileira e a influência da cultura negra em sua formação e desenvolvimento. Sempre em experimentação e aperfeiçoamento, pretendemos transformar todos estes caminhos em uma apresentação que seja efetivamente significativa para as crianças.

REFERÊNCIAS

Fidalgo, Lúcia. *O Menino Bom*. Ilustrações de Robson Alves. 2ª ed. Guarulhos: Ed. Arte e Vida, 1997.

Rabaça, Carlos Alberto. *Pixinguinha Para Crianças: uma lição de Brasil*. Ilustrações de Guto Nóbrega. Acompanha CD: produção musical de Henrique Cazes. Rio de Janeiro: Editora Multiletra, 1999

DANIEL COSTA iniciou a carreira no magistério em 1999. Desde 2007 é professor de Educação Musical do Colégio Pedro II. Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2012) e Bacharel em Música Popular Brasileira (UNIRIO - 2002) e Licenciado em Música (UNIRIO - 2005). Compositor, violonista, leciona no Ensino Médio Integrado – Técnico em Instrumento Musical da Escola de Música do Colégio Pedro II, *Campus Realengo II*.



Projeto Centenário de Carmen Miranda

*Ana Cristina Santos de Paula**

Resumo

Esse relato de experiência tem por objetivo demonstrar como classes heterogêneas, em relação ao conhecimento formal de música, conseguiram aproximar os níveis de conhecimento, através de um repertório extraído da música popular brasileira. O Projeto Centenário de Carmen Miranda fez com que os alunos do 6º ano do ano letivo de 2009 do Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, evoluíssem na técnica da flauta doce, na leitura e escrita musical tradicional, no conhecimento de conceitos formais de música, vivenciando o prazer de tocarem juntos, tendo seus ritmos de aprendizagem individuais respeitados, assim como seus saberes anteriores. O texto relata as etapas de desenvolvimento do projeto que teve como produção final uma apresentação musical sobre Carmen Miranda para a comunidade escolar.

Palavras-chave

Carmen Miranda – pedagogia musical - flauta doce – música popular brasileira – projeto pedagógico.

Abstract

This experience report aims to demonstrate how heterogeneous classes, in relation to formal knowledge of music, have managed to bring knowledge levels closer together through a repertory extracted from Brazilian popular music. The Carmen Miranda Centennial Project made the students of the 6th year of the 2009 school year of Campus Engenho Novo II of Pedro II College in Rio de Janeiro, evolve in the soprano recorder technique, in traditional musical reading and writing, in knowledge of formal concepts of music, experiencing the pleasure of playing together, having their individual learning rhythms respected, as well as their previous knowledge. The text reports the development stages of the project that had as final production a performance about Carmen Miranda for the school community.

Keywords

Carmen Miranda – musical pedagogy – recorder repertory – Brazilian popular music – pedagogical project.

* Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: anacristpaula@uol.com.br.



O Projeto Centenário de Carmen Miranda foi realizado com seis turmas de 6º ano do Ensino Fundamental do *Campus* Engenho Novo II, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro no ano letivo de 2009. O Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12. Conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo. Com quase 13 mil alunos, o Colégio Pedro II oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A Educação Musical está presente no currículo do colégio desde a Educação Infantil, até a 1ª série do Ensino Médio Regular, além do colégio possuir o Ensino Médio Integrado/Técnico em Instrumento Musical. Sendo assim, os alunos oriundos da própria escola que ingressam no 6º ano, já tiveram Educação Musical como disciplina curricular, mas no 6º ano é realizado um concurso para alunos vindos de outras escolas ingressarem no colégio, e a maioria desses alunos vai ter a Educação Musical formal pela primeira vez. Assim, o Projeto Centenário de Carmen Miranda foi realizado com classes que tinham uma média de 33 alunos, totalizando 190 alunos, que estavam em níveis diferentes de conhecimento formal de música. O projeto procurou desenvolver uma integração musical entre os alunos, respeitando os seus ritmos individuais de aprendizagem e suas experiências musicais anteriores, utilizando como recurso a música “viva”, a música que emerge de um contexto cultural.

O Centenário de Carmen Miranda (1909 -1955) era uma data comemorativa do ano de 2009. Divulgadora da música brasileira no exterior, construtora de uma identidade nacional, Carmen Miranda é uma artista que por meio da análise de sua carreira, nos possibilita discutir o conceito de brasilidade, de cidadania e de identidade cultural. Considerei que seria um tema interessante para trabalhar com os alunos, restava saber se havia no repertório de Carmen Miranda, músicas possíveis de serem executadas na flauta doce pelas turmas de 6º ano. O estudo da flauta doce no 6º ano faz parte do programa de Educação Musical do Colégio Pedro II.

Realizei um estudo musical do repertório interpretado pela cantora e encontrei várias marchinhas e sambas em que apareciam refrãos de fácil memorização e execução instrumental. Percebi que nesse tipo de repertório, os alunos iniciantes poderiam tocar apenas os refrãos das músicas, enquanto os alunos mais experientes poderiam tocar as músicas inteiras. Sem mencionar Carmen Miranda, na primeira aula do projeto apresentei às turmas a marcha carnavalesca *Ta-hí (Pra você gostar de mim)*, para que cantassem. Essa



música possui refrão bem marcante, e depois de cantarmos várias vezes perguntei se sabiam como se chamava o trecho que se repetia constantemente. Foi trabalhado o conceito de refrão. A seguir, distribuí instrumentos de percussão para que criassem um acompanhamento para a música, mudando o padrão rítmico no momento em que o refrão aparecesse. Listamos no quadro, canções que os alunos conheciam em que também apareciam refrãos. Cantamos algumas e pedi que trouxessem para a aula seguinte, pesquisas de gravações da música que eu havia apresentado.

O próximo passo foi ouvir as gravações pesquisadas de *Ta-hí (Pra você gostar de mim)* e apareceu uma gravação, com a interpretação de Carmen Miranda. A maioria dos alunos achou essa gravação muito divertida e comecei a investigar o que sabiam sobre a cantora. Sugeri que pesquisassem e aprofundassem seus conhecimentos sobre Carmen Miranda.

Realizei os mesmos procedimentos utilizados na música *Ta-hí (Pra você gostar de mim)* para apresentar-lhes *Cai-Cai*, mas lancei-lhes dessa vez um desafio, executar na flauta doce o refrão da música. A ideia era desenvolver com as turmas a técnica da flauta, de uma forma parecida com a usada por músicos populares.

Prass (2004) e Pinto (2002) em seus estudos demonstram que as primeiras vivências da música popular ocorrem de forma natural e lúdica informalmente, sem a maioria dos procedimentos pedagógicos tradicionais. Os músicos populares têm como meta vencer obstáculos estabelecidos por eles mesmos ao desejarem tocar junto com seus grupos ou com suas gravações favoritas e assim vão se aprimorando.

Green (2001) destaca que tocar, compor e ouvir são alguns dos caminhos que os músicos populares percorrem na trajetória de seu aprendizado. Vivenciam a experiência imediata no instrumento, o aprimoramento técnico vai acontecendo simultaneamente à execução já realizada dentro do andamento da música, que muitas vezes se reduzido, deturpa o sentido musical.

Não dominar completamente a grafia tradicional de *Cai-Cai*, não foi empecilho para que os alunos tocassem, imediatamente, no andamento, na fluência, em grupo, aprimorando o domínio técnico simultâneo à tentativa de execução, mesmo ainda imperfeita, mesmo ainda imprecisa, mas com muita motivação e prazer como fazem os músicos populares. Registrei no quadro apenas a grafia de altura do refrão de *Cai-Cai* (Figura 1).

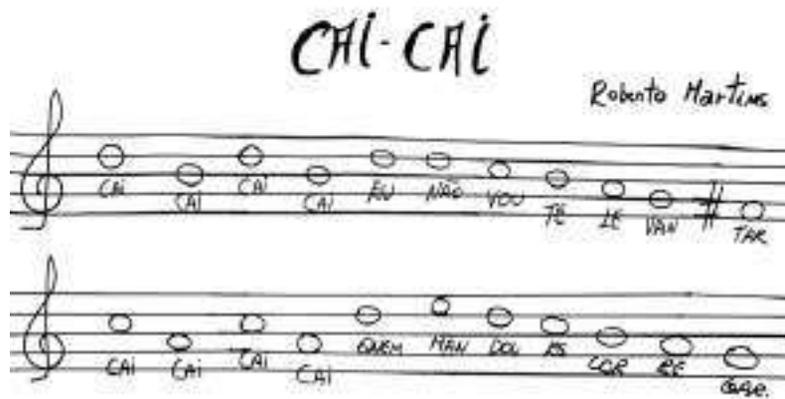


Figura 1. Partitura escrita no quadro (registro da grafia de altura da canção “Cai-Cai”).

A grafia musical do ritmo do samba é ainda inacessível para a maioria dos alunos nos estágios iniciais de aprendizagem da flauta. A partitura foi utilizada como referência para a execução, que foi realizada por audição. Eu fazia o acompanhamento no teclado e alguns alunos faziam a percussão. Os alunos mais experientes receberam a grafia de altura da música inteira, para tentarem tocar, se assim desejassem. O mesmo procedimento pedagógico foi realizado com o samba *Alô-Alô*.

O samba-enredo *Alô, Alô Tai Carmen Miranda*, apresentado pela Escola de Samba Império Serrano em 1972, também foi cantado pelas turmas de 6º ano dentro do projeto. A letra desse samba menciona o refrão de *Cai-Cai* e faz referência a biografia da cantora. Conversamos sobre as expressões presentes na letra do samba, como o apelido “Pequena Notável”, e dessa forma, as pesquisas sobre a artista foram se aprofundando.

Reter a informação não é tão importante quanto saber lidar com a mesma e dela fazer um caminho para solucionar problemas; aprender não é estocar informações, mas transformar-se, reestruturando passo a passo o sistema de compreensão do mundo. (Antunes, 2001, p. 22)

No ano de 2009, o Brasil estava concorrendo para sediar os jogos olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro e no meio do projeto os alunos desejaram tocar a música *Cidade*



Maravilhosa. Essa música foi gravada por Aurora Miranda, irmã de Carmen Miranda, e também foi incluída em nosso repertório (Figura 2).



Figura 2. Partitura escrita no quadro p/ a execução da canção *Cidade Maravilhosa*

Dessa vez, a partitura já pôde ser escrita de maneira tradicional. Os elementos da grafia musical contidos na partitura foram discutidos e analisados com os alunos. Eles já conheciam bem a canção auditivamente e analisar a escrita da partitura, feita por mim no quadro e copiada por eles em seus cadernos, contribuiu para a aquisição e ampliação de conhecimentos sobre a escrita musical tradicional. Com o repertório desenvolvido, todos estavam bem motivados para realizarem uma apresentação musical.

Em novembro de 2009, fizemos duas apresentações musicais do Projeto Centenário de Carmen Miranda para a comunidade escolar, uma com as três turmas do 1º turno e outra, com as três turmas do 2º turno. Essas apresentações foram realizadas tendo como princípio o conceito de “musicar” de Small (1997). Para esse autor, todos os que estão envolvidos em um espetáculo musical, desde os que preparam o ambiente em que o espetáculo se realizará, a plateia, o operador de som, todos estarão musicando, ou seja, serão responsáveis pelo envolvimento com a música que vai ocorrer ali. Houve a preocupação de que os alunos se envolvessem com toda a produção para a realização do evento. Para Small, a música dentro de um evento é realizada com a participação de todos, não apenas com quem está tocando ou cantando. Em outras culturas, que não a nossa, dentro dos eventos musicais, muitas vezes não há distinção entre público e músicos, todos participam, foi o que observou Blacking (1995) ao pesquisar determinadas etnias africanas, portanto a qualidade de uma apresentação musical é responsabilidade de todos que dela estão participando. Só deixaram de participar das apresentações, alunos que por motivos



particulares no dia não puderam comparecer, os que não quiseram cantar ou tocar, se envolveram com a produção do evento de alguma forma.

No nosso entender, a grande função da música na atualidade é abrir espaço para que indivíduos e comunidade possam desfrutar do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento. Sem qualquer forma de exclusão. (Fonterrada, 2007, p. 33)

DaMatta (1997) afirma ao expor suas percepções sobre os espaços em que se manifesta o Carnaval no Rio de Janeiro, a rua e o clube, que o espaço físico cria o espaço social. Para ele, a categoria “rua” indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que “casa” remete a um universo controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares. Considera então, a varanda um espaço ambíguo entre a casa e a rua, situado entre o mundo interior e exterior que irão interagir e se relacionar. Tendo em vista essas considerações, nossas apresentações foram realizadas nas varandas do *Campus* Engenho Novo do Colégio Pedro II, nesse espaço alternativo que permitia aos alunos vivenciarem mais diretamente a participação do público e estabelecerem um relacionamento com ele.

CONCLUSÃO

Ao final do projeto pudemos avaliar que os objetivos estabelecidos: reconhecer a forma refrão na música, aperfeiçoar a técnica de execução na flauta doce, adquirir e ampliar conhecimentos na leitura e escrita musical tradicional, melhorar a percepção musical (ouvir música de maneira crítica e analítica), vivenciar o prazer de fazer música em conjunto, haviam sido alcançados. Os alunos antigos no colégio consideraram que haviam evoluído muito na técnica da flauta doce e que estavam conseguindo tocar muitas músicas que desejavam. Os alunos que chegaram ao 6º ano vindo de outras escolas e que nunca haviam tido Educação Musical como disciplina curricular, estavam surpresos pelo resultado que haviam alcançado. As turmas avaliaram que expandiram seu conhecimento sobre a música popular brasileira, conhecendo a trajetória de uma artista muito significativa para a cultura nacional, além de se tornarem verdadeiros “fazedores de música”, como afirmaram. O trabalho recebeu o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, na sua 13ª Edição, em 2010.



REFERÊNCIAS

- Antunes, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- Blacking, John. *How musical is man?* Washington: University of Washington Press, 1995.
- DaMatta, Roberto Augusto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº18, out. 2007, p. 27-33.
- Green, Lucy. *How popular musicians learn: away ahead for music education*. London: London University/ Institute of Education: Ashgate Publishing, 2001.
- Pinto, Márcia. Ouvidos para o mundo: Aprendizado Informal em grupos do Distrito Federal. *Opus* (Revista Eletrônica da ANPPOM) nº 8, fev. 2002. Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/opus8.htm>.
- Prass, Luciana. *Saberes Musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- Small, Christopher. *Musicar – um ritual em El espacio social*. 1997. Disponível em http://www.sibetrans.com/actas/actas_3/02_small.pdf.

ANA CRISTINA SANTOS DE PAULA é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II. Mestre em Música pela UFRJ, licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música pela UNIRIO, Bacharel em Comunicação Social, pela UFRJ. Atualmente coordena a Escola de Música do Colégio Pedro II – Campus Realengo II e a equipe de professores do Curso Técnico em Instrumento Musical, onde atua também como Professora da disciplina Harmonia de Teclado.



A modinha que não sai de moda

Magda Belloti*

Resumo

A Modinha que não sai de Moda é um formato musical de bolso que pretende apresentar um selecionado repertório de modinhas - autêntico gênero musical brasileiro – mostrando ao público a evolução deste gênero em todos os períodos de sua longa existência. Seguindo de perto sua cronologia, o público consegue acompanhar e compreender as transformações e variações melódicas que a modinha sofreu ao longo de quase 300 anos de história. As intérpretes, sempre acompanhadas de piano, apresentam diversos exemplos de modinhas junto a um roteiro musical-teatral dinâmico e informativo. O repertório conta com “Modinhas Coloniais”, “Modinhas Imperiais”, “Modinhas Modernas” e “Modinhas Contemporâneas” ilustradas também com figurinos de cada época.

Palavras-chave

modinha – musicais – música popular brasileira – séculos XVIII - XX.

Abstract

A modinha que não sai de moda is a pocket musical format that presents a repertoire of selected modinhas - authentic Brazilian musical genre – showing to the general public the evolution of this genre in all moments of its long existence. Following closely its chronology, the public can understand the transformations and melodic variations that the modinha has undergone during almost 300 years of its history. The singers, always accompanied by piano, perform several examples of dynamics both, theatrical-musical and informative. The repertoire includes “Colonial Modinhas”, “Imperial Modinhas”, “Modern Modinhas”, and “Contemporary Modinhas”, also illustrated with costumes of each period.

Keywords

modinha – musical (genre) – Brazilian popular musics – XVIII – XX centuries

* Theatro Municipal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: mgbelloti@terra.com.br.



A *Modinha que Não Sai de Moda* é um projeto de espetáculo que concebi cuidadosamente com o intuito de protagonizar esse gênero musical não tão conhecido, mas extremamente rico e importante para a cultura brasileira. Na minha experiência pessoal percebi que, a maioria dos recitais que abordavam esse gênero musical, sempre apresentavam também outros conteúdos musicais que tinham o estilo aproximado da modinha. Assim, pesquisando um pouco sobre o assunto, comecei a perceber que o tema era muito intenso e cativante: um amor proibido, um amor platônico, um amor mal resolvido; enfim uma temática que fala de desamor com tristeza, com drama, com entusiasmo e até mesmo com deboche. Portanto, por que não fazer um recital ou espetáculo apenas com Modinhas? Afinal, é um gênero com extenso conteúdo que já passou de três séculos de existência, sofrendo várias mudanças de acordo com o estilo e a época que ela foi composta.

Com essa pergunta em mente, percebi que um espetáculo que só fala de desamor poderia vir a deixar, ao final, o público cansado e até mesmo frustrado (mesmo apresentando as riquezas do gênero). Foi, então, que comecei a pensar em fazer uma amostra na evolução das modinhas, ou seja, criar uma progressão temporal desse gênero musical. Visando essa cronologia, ouvi muitas gravações e cheguei à conclusão de que era necessário fazer uma pequena pausa entre as canções que seriam distribuídas por épocas, assim, comecei a pensar em uma narrativa para contar um pouco da história do gênero musical. A ideia caiu perfeitamente e depois de amadurecida, evoluiu para um texto teatral que, em um formato de musical, transformaria o meu projeto inicial em um pequeno musical que podemos chamar de “Musical de Bolso”.

Com essa estrutura decidida e fixada, o projeto passou para a fase da pesquisa, quando tentei entender quando o gênero foi oficialmente registrado no nosso país. Sabendo disso, encontrei modinhas da época colonial no livro *As Modinhas do Brasil*, de Edilson Lima, onde se é possível encontrar um ótimo material, com registro gráfico e fonográfico de trinta modinhas, para soprano e meio-soprano. Ali estava a primeira parte do espetáculo, o ponto inicial: “As Modinhas Coloniais”.

1ª Cena: A Modinha Colonial

Utilizando o material presente no livro, consegui fazer um resumo escolhendo apenas sete canções (de estilos bem variados) e a pianista Cândida Borges me auxiliou, fazendo um medley que deram uma dinâmica bastante interessante para a abertura do musical. A partir daí, foi adicionado um texto teatral que monta uma cena com diálogos explicativos e naturais entre três mulheres que cantam “Modinhas Coloniais”. Não menos importante,



com o objetivo de passar mais verdade para a cena, introduzi figurinos de época para finalizar a composição teatral.

Após as “Modinhas Coloniais”, dividi o espetáculo em mais três cenas para dar continuidade ao espetáculo: as “Modinhas Imperiais”, as “Modinhas Modernas” e as “Modinhas Contemporâneas”, no qual todas elas são atreladas a períodos com fatos marcantes da história brasileira da época.

2ª Cena: A Modinha Imperial

A época selecionada para retratar as “Modinhas Imperiais” foram os anos que sucederam a chegada da corte portuguesa ao Brasil, pois para a sociedade brasileira foi uma mudança radical, que conseqüentemente refletiu também nas modinhas. A cena aqui retrata um ensaio musical que se passa na sala da casa de uma pianista com quatro damas da sociedade carioca que farão um recital para a corte imperial. Durante esse ensaio elas cantam modinhas e conversam fatos cotidianos da época. “A modinha tornou-se mais pungente, com melodias que lembram até árias de ópera!” (frase retirada do roteiro do espetáculo).

3ª Cena: A Modinha Moderna

Para essa época, evoco a Semana de Arte Moderna, momento histórico marcado pelo Nacionalismo quando os grandes compositores da época escreveram suas modinhas com um toque nacionalista, as quais sofreram alterações mais arrojadas nas harmonias musicais e nos textos poéticos. No repertório uni os três grandes compositores dessa primeira fase do nacionalismo brasileiro: Francisco Mignone, Lorenzo Fernandez e Heitor Villa-Lobos. Nessa cena criei uma transição político-histórica onde apresento um pouco do fim do Império interpretando *Lua branca*, de Chiquinha Gonzaga e *Quem sabe?*, de Carlos Gomes (fazendo jus a essas duas grandes modinhas que, até os dias de hoje, encantam e emocionam as plateias). Depois disso, as quatro mulheres recebem um convite para cantarem modinhas para os modernistas em uma festa na casa da artista plástica Anita Malfatti (recém-chegada de Paris).

4ª Cena: A Modinha Contemporânea

Retratando os dias de hoje, posso dizer que essa fase foi mais fácil devido ao respeito e ao fato do gênero já estar consumado. A pesquisa foi feita em torno de compositores consagrados como: Chico Buarque, Tom Jobim, Sérgio Bittencourt e Freire Junior. Como abordamos o presente, considere interessante criar uma cena que pudesse fazer menção ao passado para retratar o pai do gênero musical modinha, o poeta, músico, escritor e padre Domingos Caldas Barbosa, abordando rapidamente sua história de vida. Para



finalizar o espetáculo, apresentamos ao público grandes sucessos populares (que muitos cantam e conhecem, mas não sabem que são modinhas).

A experiência de apresentar *A Modinha que Não Sai de Moda* tem sido, em dois anos e meio, muito gratificante, pois o que eu temia ser um espetáculo temático e monótono, passou a ser algo bem dinâmico que une belas canções, figurinos de época, texto e movimentação teatral, apresentando ainda uma abordagem acadêmica, mas em um formato de pequeno musical. É certo dizer que a construção de todo o espetáculo veio se ajustando no decorrer dos anos e apresentações, pois eu acredito que o teatro é vivo e a mudança e ajustes fazem parte da sua essência.

A resposta do público é sempre encantadora! Eles se surpreendem com as informações e saem conhecendo um pouquinho mais sobre esse gênero musical tão rico. Além disso, o elenco é formado por quatro cantoras (sendo duas também pianistas), e esse fator gera uma surpresa muito grande, pois as pessoas não esperam que, em espetáculos de música erudita, a pianista possa cantar e cantora possa tocar. Finalizando posso dizer que a união de diversos itens como: belos figurinos, vozes de timbres diferentes, texto teatral ligado a fatos marcantes da história brasileira e de épocas diferentes etc, contribuem para o sucesso obtido nas apresentações da *A Modinha que Não Sai de Moda*.

REFERÊNCIAS

Andrade, Mário. *As Modinhas Imperiais*. São Paulo: Editora Martins, 1964.

Barbosa, Domingos Caldas. *Viola de Lereno*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

Lima, Edilson. *Modinhas do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2001.

MAGDA BELLOTI é soprano do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Bacharel em canto pelo CBM Centro Universitário. Desenvolve atividades operísticas, tendo atuado nas óperas “As Bodas de Fígaro”, “Carmem”, “La Traviata”, “Aída”, etc. Cameristicamente realizou recitais dedicados à música brasileira e estrangeira no Brasil e no exterior (Inglaterra, Portugal e EUA). Em 1992, conquistou o 1º lugar no VI Concurso Nacional de Canto Villa-Lobos, em Vitória (ES). Em 2000, foi premiada como Melhor Intérprete (Lorenzo Fernandez) e o 3º lugar no Concurso de Canto Francisco Mignone, no Rio de Janeiro. Premiada pelo Congresso da Sociedade de Cultura Latino Americana-Seção Brasil, em 2011, “Melhores do Ano de 2010”, em 2012 “Intelectual do Ano”, 2013 de “Hour Concours”, 2016 como “Emérita Cultivadora da Cultura Nacional” e como “Advento Cultural não Governamental pelo projeto musical “A Modinha que Não Sai de Moda”. Gravou seu primeiro CD “Paisagens Musicais” em 2005 com canções brasileiras.





**Publicação do Programa de Pós-Graduação em Música
Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro**

A *REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA*, fundada em 1934, é o primeiro periódico acadêmico-científico sobre música no Brasil e tem como missão fomentar a produção e disseminação do conhecimento científico e artístico no âmbito da música, estimulando o diálogo com áreas afins, através da publicação de artigos, ensaios teóricos, pesquisas científicas, resenhas, partituras, comunicações, entrevistas e informes. A *RBM* apresenta pesquisas originais, refletindo o estado atual de conhecimento da área e atende a um perfil diversificado de leitores entre pesquisadores de música, músicos, educadores, historiadores, antropólogos, sociólogos e estudiosos da cultura. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a *RBM* é periódico arbitrado e acolhe textos em português, inglês e espanhol. Em versão impressa e eletrônica de acesso gratuito, com periodicidade semestral, de circulação nacional e internacional, a *RBM* está indexada nas bases *RILM Abstracts of Music Literature*, *The Music Index-EBSCO* e *Bibliografia Musical Brasileira da Academia Brasileira de Música*.

O Conselho Editorial da *RBM* recebe e avalia continuamente os trabalhos enviados para publicação no sistema de avaliação anônima, com pareceristas externos, de modo que no encerramento de uma edição os trabalhos ainda em fase de avaliação já estejam sendo considerados para o número seguinte. A partir do aviso de recebimento do texto submetido, a editoria da *RBM* se compromete a comunicar ao autor o resultado da avaliação em 90 dias. Os trabalhos devem ser enviados para revista@musica.ufrj.br. Os textos submetidos ao Conselho da *RBM* devem atender às normas abaixo relacionadas e toda a padronização de conteúdo concernente a formatação, citação e referência aqui não incluída deve considerar as normativas da ABNT:

1. O texto deve ser inédito e focar questões relacionadas aos domínios supracitados. Eventualmente, a editoria anunciará chamadas voltadas para temáticas específicas.
2. O texto pode ser apresentado em português, inglês ou espanhol e deve ser enviado em arquivo eletrônico (com até 5,0 MB), editorado em Microsoft Word 2003 ou mais recente (ou em documento RTF – Rich Text Format).
3. No topo da página inicial, deverá ser editorado o seguinte **cabeçalho**:

Submeto o artigo intitulado “...” para apreciação do Conselho Editorial da Revista Brasileira de Música. Em caso de aprovação do mesmo, autorizo a editoria da Revista a publicá-lo de forma impressa e/ou eletrônica (on-line) no sítio eletrônico da publicação.

Dados dos autores:

1º autor (nome em publicações): _____

Endereço completo: _____

Telefone: (___) _____ e-mail: _____



2º autor (nome em publicações): _____

Endereço completo: _____

Telefone: (____) _____ e-mail: _____

4. Em sequência ao cabeçalho, o(s) autor(es) deve(m) incluir uma **sinopse** de sua atuação profissional ou formação acadêmica, com até 100 palavras, na seguinte ordem: afiliação institucional, titulação (da mais alta para a mais baixa), outras informações sobre formação e atividades profissionais que considera relevantes, principais publicações, prêmios e títulos honoríficos.

5. Recomenda-se que o texto a ser publicado tenha entre 3.000 e 8.000 palavras (incluindo resumo, *abstract*, figuras, tabelas, notas e referências bibliográficas), não podendo ultrapassar 25 páginas de extensão, em formato A4, com margens de 2,5 cm e alinhamento justificado.

6. O texto deverá conter um **Resumo**, no idioma em que é apresentado, com até 150 palavras e a indicação de três a seis **Palavras-Chave** editorados abaixo da sinopse sobre o autor, seguidos de **Título em inglês**, **Abstract** e **Keywords** (para trabalhos em português e espanhol) – os trabalhos escritos em inglês devem apresentar Resumo e Palavras-Chave em português, logo após *Abstract* e *Keywords*).

7. Elementos pré-textuais (cabeçalho, sinopse, resumo, palavras-chave, abstract e keywords), notas de rodapé e legendas de figuras devem ser editorados em fonte tipográfica Times New Roman, corpo 10, espaçamento entrelinhas simples e alinhamento justificado. O corpo do texto e as referências bibliográficas devem ser editorados com a mesma fonte, corpo 12, espaçamento 1,5 e alinhamento justificado.

8. As **citações** devem ser indicadas no texto pelo sistema autor-data, de acordo com o recomendado pelas normas da ABNT (NBR-10520), com a ressalva de que o(s) sobrenome(s) do(s) autor(es) citado(s) deve(m) aparecer sempre em caixa baixa.

9. As **referências bibliográficas** deverão ser apresentadas em ordem alfabética no final do texto, de acordo com as normas da ABNT (NBR-6023), com as seguintes ressalvas: títulos de livros, teses, dissertações, dicionários, periódicos e obras musicais devem figurar em itálico; títulos de artigos, capítulos, verbetes e movimentos de obras musicais devem figurar entre aspas; não utilizar travessão quando o autor e/ou título for repetido.

10. As **notas** de texto deverão ser inseridas como “notas de rodapé”.

11. Imagens, tais como ilustrações, textos musicais, tabelas, figuras, quadros etc. devem ser inseridas no corpo do texto como **figura** (resolução de 300 dpi) e identificadas na parte inferior com a devida numeração e legenda que expresse sinteticamente o significado das informações ali reunidas. Após a aprovação do texto para publicação, as imagens deverão ser enviadas separadamente em arquivos individuais em formato .jpeg ou .tif (resolução mínima de 300 dpi) e nomeados segundo a ordem de entrada no texto. Por exemplo: fig_1.jpg; fig_2.jpg; fig_3.jpg; quadro_1.tif; quadro_2.tif etc.

12. A obtenção de **permissão para reprodução de imagens**, tais como ilustrações, textos musicais, tabelas, figuras etc. é de responsabilidade do autor.

A *RBM* tem interesse em publicar resenhas sobre livros, CDs, DVDs, produtos de hipermídia e demais publicações recentes (dos últimos 5 anos) de interesse para a área. As resenhas devem oferecer uma



apreciação crítica sobre a contribuição da obra, ou de um conjunto de obras, para o desenvolvimento da área ou campo de estudo pertinente – considerando todas as normas supracitadas e não excedendo a 3.000 palavras e 8 páginas.

O Conselho Editorial reserva-se o direito de realizar nos textos todas as modificações formais necessárias ao enquadramento no projeto gráfico da revista. A aprovação do Artigo é de inteira responsabilidade do Conselho Editorial, ouvidos os consultores *ad-hoc*. O conteúdo dos textos publicados, bem como a veracidade das informações neles fornecidas, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam a opinião do Editor ou do Conselho Editorial da *RBM*.



BRAZILIAN JOURNAL OF MUSIC

**A Publication of the Graduate Studies Program in Music
School of Music at the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ**

The premier Brazilian journal in music, *Revista Brasileira de Música (RBM)* publishes scholarship from all fields of music inquiry, and encourages interdisciplinary studies. Although it focuses on Brazilian music and music in Brazil, it welcomes articles on issues and topics from other cultural areas that may further the dialogue with the international community of scholars as well as critical discussions concerning the field. Founded in 1934, it is currently published by the Graduate Studies Program of the School of Music at the Federal University of Rio de Janeiro, Brazil. It is a peer-reviewed journal, and accepts articles in Portuguese, English, and Spanish. It is an open access journal, published twice a year in printed and electronic version. Each issue includes articles, reviews, interviews, and a musicological edition of a selected work from Alberto Nepomuceno Library's Rare Collection. It represents current research, aimed at a diverse readership of music researchers, musicians, educators, historians, anthropologists, sociologists, and culture scholars. *RBM* is available at *RILM Abstracts of Music Literature*, *The Music Index-EBSCO* e *Bibliografia Musical Brasileira* da Academia Brasileira de Música.

RBM Editorial Board receives and evaluates continuously the manuscripts submitted for publication, adopting the blind-review system and counting on external reviewers. *RBM* editor is committed to provide the author with the assessment within 90 days from the acknowledgment of receipt of the submitted text. Submissions should be sent to revista@musica.ufrj.br. The manuscripts submitted to *RBM* Editorial Board must follow the guidelines listed below and all the content regarding the standardization of formatting, citation and referencing not included here must follow ABNT norms for textual style:

1. Manuscripts must be original works and focus on issues related to the areas mentioned above. *RBM* Editorial Board may timely call for papers aiming at specific themes.
2. Manuscripts may be written in Portuguese, English or Spanish, and should be sent as electronic files (up to 5.0 MB), edited in Microsoft Word 2003 or later (or RTF document - Rich Text Format).
3. At the top of the cover page, the author must fill out the following **header**:

I submit the article of my authorship entitled "..." for consideration by the Editorial Board of the *Revista Brasileira de Música (RBM)* [Brazilian Journal of Music]. In case of approval, I hereby authorize the journal to publish it in print and / or electronic version (online), according to *RBM* editorial guidelines.

Contributor(s)'s information:

1st author name (as it appears in publications): _____



Full Address: _____

Tel.: _____ Email: _____

2nd author name (as it appears in publications): _____

Full Address: _____

Tel.: _____ Email: _____

4. The above header should be followed by a **short biography** (not exceeding 100 words) containing the contributor(s)'s institutional affiliation, academic titles (from higher to lower), other relevant information about professional training and activities, main publications, awards and honorific titles.

5. The text to be published should have between 3,000 and 8,000 words (including *abstract*, figures, tables, notes and references) and should not exceed 25 pages, A4 size, with margins of 2.5 cm and justified alignment.

6. Texts in Portuguese and Spanish should contain an **Abstract** (150 words) and **Keywords** (from three to six) in the language presented for publication, followed by **Title, Abstract** and **Keywords** translated into English. Texts in English must submit Abstract and Keywords in Portuguese.

7. Preliminary matter (header, synopsis, abstract and keywords), footnotes and figure legends should be in typeface Times New Roman, size 10, single line spacing, justified alignment. Body matter and references should be in the same typeface, size 12, 1.5 spacing, justified alignment.

8. **Quotations** must be indicated in the text by author-date system, according to the standards recommended by ABNT (NBR-10520), with the proviso that the name(s) of author (s) quoted must always appear in lowercase.

9. **References** must be presented in alphabetical order at the end of the text, according to the ABNT (NBR-6023) with the following specifications: titles of books, dissertations, dictionaries, periodicals and musical works should appear in italics; titles of articles, chapters, words and movements of musical works should appear in quotes, do not use dash when the author and / or title is repeated.

10. The text **notes** must be entered as "footnotes."

11. Images such as illustrations, musical examples, tables, figures, charts etc. should be placed in the text as **Figure** (300 dpi resolution) and identified at the bottom with proper numbering and legend that synthetically explains the information gathered there. Once the manuscript has been approved for publication, the images should be sent separately in individual files in .jpeg ou .tif (minimum resolution of 300 dpi) and named according to their placement in the text. For example: fig_1.jpg; fig_2.jpg; fig_3.jpg; table_1.tif; table_2.tif etc.

12. The contributor is responsible for obtaining copyright **permission for reproduction of all images**, such as illustrations, musical texts, tables, figures, and music examples.

The *RBM* welcomes reviews of books, CDs, DVDs, hypermedia and other kinds, recently published (last 5 years) and relevant to the area. Reviews should provide a critical appraisal of the contribution of the work, or a body of work, for the development of its area or field of study. It should also consider all the above guidelines, and should not exceed 3,000 words and eight pages.



The Editorial Board reserves the right to make any editing and formatting in order to fit the text to *RBM* press style and graphic design. The approval of the manuscripts is the sole responsibility of the Editorial Board, counting on *ad-hoc* reviewers. The contents of the papers, as well as the veracity of the information provided therein, are the sole responsibility of the contributor and do not express the opinion of the Editor or the Editorial Board of *RBM*.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Roberto Leher

Reitor

Denise Fernandes Lopez Nascimento

Vice-reitora

Leila Rodrigues da Silva

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Centro de Letras e Artes

Flora de Paoli

Decana

Escola de Música

Maria José Chevitarese

Diretora

Andrea Adour

Vice-diretora

David Alves

Diretor Adjunto de Ensino de Graduação

Fabio Adour

Coordenador do Curso de Licenciatura

Marcelo Jardim

Diretor Adjunto do Setor Artístico Cultural

Ronal Silveira

Diretor Adjunto dos Cursos de Extensão

Aloysio Fagerlande

Coordenador do Programa de Pós-graduação Profissional em Música

Pauxy Gentil Nunes

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Música (Acadêmica)

Maria Alice Volpe

Editora da Revista Brasileira de Música