



Ufpa

Revista do Programa
de Pós-Graduação em
MÚSICA | CEART | UDESC

V. 4 **Música**
N. 2 e Internacionalização
Universitária

Sumário

Expediente	3
Editorial	5

Dossiê Música e Internacionalização Universitária

1. An autobiographical history of Ethno Sweden: a testimonial about its origins, underlying ideology and initial goals <i>Magnus Bäckström, Hugo Ribeiro e Peter Ahlbom</i>	7
2. Perspectives of Chinese students on studying MA Music programmes in a UK University <i>Elizabeth Haddon</i>	30
3. Internacionalização, humanismo e ética <i>Antenor Ferreira Corrêa</i>	59
4. Perspectivas de alunos de Bacharelado em Piano quanto ao uso do software MIROR – Impro pra desenvolvimento de improvisação <i>Luciana Hamond e Anna Rita Addressi</i>	79
5. Pesquisas colaborativas internacionais no campo da psicologia da música: um relato de experiências <i>Rosane Cardoso de Araújo</i>	104
6. Resenha: <i>Globalizing music education: a framework</i> <i>Andréia Veber</i>	119
7. Resenha: <i>Music Education in an Age of Virtuality and Post-Truth Nova</i> <i>Brunno Rossetti Ogibowski</i>	127

Artigos

8. A “havana” de Camila Cabello: um estudo da canção, videoclipe e representações latino-americanas <i>Igor Lemos Moreira</i>	143
9. Pianistas ou pianeiros?: Duas interpretações do tango fon-fon! De Erneto Nazareth <i>Paula Zimbres</i>	169

10. “Canção do Poeta do Século XVIII”, de Heitor Villa-Lobos: identidade transitiva no repertório villalobiano para canto e violão <i>Humberto Amorim</i>	190
11. Uma análise da prática diária de Pachó Flores: aquecimento e estudos técnicos para trompete <i>Flávio Gabriel e Clayton Vetromila</i>	224
12. Continuidade concreta: complicatio-explicatio-implicatio <i>William Teixeira e Silvio Ferraz</i>	242

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Chefe: Profa. Dra. Vânia Beatriz Müller

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Coordenadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

CENTRO DE ARTES

Diretora: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Reitor: Prof. Dr. Marcus Tomasi

EDITORES

Prof. Dr. Guilherme Sauerbronn (PPGMUS/UDESC)

Profa. Dra. Teresa Mateiro (PPGMUS/UDESC)

CONSELHO DE PARCEIRISTAS NESTE NÚMERO

Allan Falqueiro (UDESC)

Bruno Madeira (UDESC)

Camila Zerbinatti (UFSC)

Claudia Bellochio (UFSM)

Clifford Korman (UNIRIO)

Diego Leite (UFSM)

José Oliveira Martins (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Juciane Beltrame (UFPB)

Késia Decoté (Oxford Brookes University)

Liane Hentschke (UFRGS)

Luigi Irlandini (UDESC)

Per Ekedahl (*Jeunesses Musicales International*)

Marcos Holler (UDESC)

Margarete Arroyo (UNESP)

Francisco de Assis Santana Mestrinel (UNICAMP)

Magda Climaco (EMAC/UFG)

Mário de Faria Carvalho (UFPE)

Maya Lemos (UNIRIO)

Norton Dudeque (UFPR)

Paula Gomes Ribeiro (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Paulo Marins (UnB)

Rafael Tomazoni Gomes (UNICAMP)

Regina Santos (UFGRS)
Rodrigo Cantos Savelli Gomes (UFSC/SMEF)
Sergio Kafejian (USP)
Tatiana Catanzaro (UnB)
Viviane Beineke (UDESC)

PRODUÇÃO GRÁFICA: Laboratório de Design (UDESC) – LabDesign

DIAGRAMAÇÃO: Maurício Elias Dick, Fabian Shinzato, Lucas Bogo Silva

IMAGEM DA CAPA:

Editorial

Este volume está dividido em duas seções: na primeira, apresentamos os trabalhos aprovados relacionados à temática do dossiê **Música e Internacionalização Universitária**, e, na segunda, os artigos submetidos na modalidade de fluxo contínuo.

Desde a década de 1990, com o processo da globalização, a dimensão internacional vem ganhando força na educação superior. O tema é complexo quando associado ao potencial econômico, à responsabilidade do Estado e ao processo de expansão, tanto da pesquisa e do ensino quanto da produção científica da internacionalização universitária. O governo brasileiro, assim como de outros países, tem implementado várias políticas de internacionalização, entre elas: mobilidade acadêmica para professores, alunos e pessoal administrativo; bolsas de estudo para incentivar docentes e discentes a estudarem no exterior; apoio para pesquisadores participarem de seminários internacionais; estímulo para o estudo da língua inglesa; incentivo a vinculações internacionais, como iniciativas de pesquisa ou programas universitários.

Algumas dessas temáticas são abordadas no dossiê, que está composto por cinco artigos e duas resenhas. No primeiro texto, **Magnus Bäckström**, **Hugo Ribeiro** e **Peter Ahlbom** registraram parte da história do programa Ethno Camp, da organização não governamental Jeunesses Musicales International. Este programa reúne, anualmente, jovens músicos de diversos países do mundo para tocar juntos músicas de suas culturas. Na sequência, **Elizabeth Haddon** escreve sobre a experiência de estudantes da China e de Hong Kong em programas de Mestrado em Música em uma universidade do Reino Unido, destacando a complexidade e os desafios do ensino superior.

O terceiro artigo, escrito por **Antenor Ferreira Corrêa**, tem como objetivo refletir sobre os processos da internacionalização, tendo como base resultados obtidos em três projetos de parcerias internacionais. O autor, que é professor da Universidade de Brasília, discute sobre o aporte humanista e a transformação ética, possíveis a partir das experiências de mobilidade acadêmica. A professora **Rosane Cardoso de Araújo**, da Universidade Federal do Paraná, apresenta em seu artigo duas pesquisas internacionais nas áreas da psicologia social e da psicologia cognitiva, realizadas colaborativamente com pesquisadores da Universidade de Bolonha, na Itália, além de apontar os processos de internacionalização como experiências enriquecedoras que promovem o desenvolvimento do campo de educação musical no Brasil.

Luciana Hamond, durante o seu pós-doutorado realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina, desenvolveu um trabalho de pesquisa em parceria com a professora **Anna Rita Addressi**, da Universidade de Bolonha, na Itália. O estudo realizado pelas autoras teve como objetivo “investigar o desenvolvimento da improvisação com alunos regulares do curso de Bacharelado em Piano de uma instituição de ensino superior brasileira, com o uso da interação reflexiva com o *software* MIROR-Impro, um dos componentes da plataforma MIROR (Musical Interaction Relying On Reflexion – Interação Musical com Base na Reflexão)”. As autoras discutem sobre os benefícios e as limitações da aplicação do *software* MIROR-Impro para o desenvolvimento de improvisação em instrumentos de teclado.

Para finalizar o dossiê, apresentamos duas resenhas com abordagem internacional. O primeiro livro, resenhado por **Andréa Veber**, da professora alemã Alexandra Kertz-Welzel, da Universidade de Monique, discute os temas da globalização e internacionalização no campo da educação musical. A seguinte resenha, do livro de Paul Woodford, professor da Wertern University, em Ontário, no Canadá, foi escrita por **Brunno Rossetti Ogibowski**. O autor busca compreender o impacto que determinadas ações de políticos do século XXI podem causar no campo da Educação, da Arte e das Humanidades.

Na seção Artigos, **Igor Lemes Moreira** apresenta um estudo do maior *hit* da cantora Camila Cabello, a música “Havana” (*ft.* Young Thug), e de seu respectivo videoclipe, enfatizando as relações político-culturais que cercam esse fenômeno recente da música pop. **Paula Zimbres** analisa duas interpretações do tango “Fon-fon”, de Ernesto Nazareth, distanciadas uma da outra temporal e estilisticamente. Dessa comparação são extraídas conclusões que desafiam a definição dicotômica popular-erudito no contexto musical brasileiro. **Humberto Amorim** escolheu para analisar as três versões concebidas por Villa-Lobos para uma de suas peças vocais, a “Canção do poeta do século XVIII”, apoiando-se em farta documentação histórica e no conceito de identidade transitiva, proposto por Llanos (2018). **Flávio Gabriel** e **Clayton Vetromila** estudam a prática instrumental diária do trompetista venezuelano Pacho Flores e a relacionam a métodos tradicionais e à prática de profissionais e estudantes de trompete brasileiros. Por fim, **William Teixeira** e **Silvio Ferraz** discutem os conceitos de *complicatio*, *explicatio* e *implicatio* com a intenção de vislumbrar soluções criativas para a música atual.

Desejamos uma ótima leitura!

Guilherme Sauerbronn de Barros
Teresa Mateiro
Editores

An autobiographical history of Ethno Sweden: a testimonial about its origins, underlying ideology and initial goals

Magnus Bäckström¹
magnus.backstrom@telia.com

Hugo Ribeiro²
Universidade de Brasília (UnB)
hugoleo75@gmail.com

Peter Ahlbom³
peter.ahlbom@folkmusikenshus.se

Submetido em 27/06/2019
Aprovado em 31/10/2019

Abstract

Ethno is a multicultural summer camp for young musicians interested in traditional, folk and world music which began in Sweden in 1990 and continues today, having spread over 15 countries in the last decade. It is characterized by its peer-to-peer learning approach whereby young people teach each other the music from their countries and cultures. This article reconstructs part of the history of Ethno Sweden through an autobiographical report written by its founder, Magnus Bäckström, about the origin, ideology, strategies, and organization of the event. Interviews with the current organizer, Peter Ahlbom, complement this report detailing the organization of the event after Magnus' departure, the process of its affiliation to the non-governmental organization *Jeunesses Musicales International*, and its expansion to other countries. Information is given about how the organization of Ethno Sweden went from the *Falun Folkmusic Festival* to *Rikskonsserter* (Concerts Sweden) and then to *Folkmusikens Hus* in Rätvik.

Keywords: Ethno, Sweden. Summer camp. Folk Music. Traditional Music. World Music.

Resumo

Ethno é um acampamento de verão multicultural para jovens músicos interessados em música tradicional, folclórica e mundial que começou na Suécia em 1990 e continua até hoje, tendo se espalhado por 15 países na última década. Caracteriza-se por sua abordagem de aprendizagem ponto a ponto, na qual os jovens ensinam uns aos outros a música de seus países e culturas. Este artigo reconstrói parte da história da Ethno Suécia por meio de um relatório autobiográfico escrito por seu fundador, Magnus Bäckström, sua origem, ideologia, estratégias e organização do evento. Entrevistas com o atual organizador, Peter Ahlbom, complementam este relatório detalhando a organização do evento após a saída de Magnus, o processo de afiliação à organização não governamental *Jeunesses Musicales International* e sua expansão para outros países. São fornecidas informações sobre como a organização da Ethno Suécia foi do Festival Folkmusic da cidade de Falun para *Rikskonsserter* (Concertos na Suécia) depois para *Folkmusikens Hus*, na cidade de Rätvik.

Palavras-chave: Ethno. Música Folclórica, Música Tradicional. Música do Mundo

1 Magnus Bäckström is a Swedish folk musician (fiddle), that appears on some 20 recordings from the 1970's and 1980's. He was the founder of a Swedish folk music record company named Giga, and the founder and former director of Falun Folkmusic Festival and of the folk/world music youth camp Ethno. Magnus Bäckström was the first CEO and artistic director of Gävle Concert Hall (1998-2007), of Uppsala Concert and Congress Hall (2007-2014) and director of Kultur i Väst, the regional cultural development institution in the west part of Sweden, since 2014.

2 Guitarist, ethnomusicologist, professor at the UnB Music Department, published the books "As Taieiras" and "From Fury to Melancholy". Participated in Ethno Bahia as artistic leader.

3 Peter Ahlbom works for the Folkmusikens Hus in the region of Dalarna, Sweden. This institution holds the rights for organizing Ethno Sweden.

1. Introduction

Ethno is a musical summer camp for young musicians interested in folk, world, and traditional music. It was founded in Sweden in 1990 and still happens every year, and has spread through over 15 countries. As its website highlights,

At the core of *Ethno* is its democratic peer-to-peer learning approach whereby young people teach each other the music from their countries and cultures. It is a non-formal pedagogy that has been developed over the past 25 years and embraces the principals of intercultural dialogue and understanding. The goal is that through these interactions, musicians will be inspired to deepen their musical interests and build a global network to support their future careers. Each *Ethno* event embraces a combination of workshops, jam sessions, seminars, and performances to develop young musicians both personally and technically. (*Ethno*)

While writing about *Ethno Sweden* after having participated in 2018, I, Hugo Ribeiro, realized that even though almost 30 years had passed since its first occurrence, there had been no published texts about it that could retell its origin, inspiration, and the intentions that served as a guide to structuring its organization.

Having conducted a personal interview during the event in 2018 with Peter Ahlbom⁴, the head organizer of the event, and some subsequent email exchanges with him, some questions remained unanswered, because Peter's involvement with this project started in 1994 and he was not involved in its creation. By his guidance and intermediation, I was able to get in touch directly with Magnus Bäckström, who conceived of and produced this project in the early years.

This text is therefore based on the article written by Magnus Bäckström himself, and the interviews performed with both Magnus and Peter. The primary purpose here is to fill in some gaps about this project so that future researchers, when writing about their experiences with *Ethno*, can get firsthand information to understand how this idea came into being.

This text is divided into five sections. 1) An introduction to explain the context and reasons behind publishing this autobiographical report; 2) A curriculum vitae of Magnus Bäckström; 3) The story Magnus wrote based on questions I posed (Magnus' own words); 4) Some information given by Peter Ahlbom that may fill in Magnus' report (Peter's own words); 5) Conclusion, where I try to summarize all the information along with my recent experience with *Ethno*.

I blended this report with an interview I did with Bäckström by email to clear up some doubts. All my insertions are in italic. My name is marked beforehand, to clarify which are my words and which are Bäckström's. I also included some footnotes to provide the names of institutions, people, projects, and so on. Thus aside from Magnus' report written by him, and Peter's reply (also written by himself), all other texts are my responsibility.

⁴ Peter Ahlbom works for the *Folkmusikens Hus* in the region of Dalarna, Sweden. This institution holds the rights for organizing *Ethno Sweden*.

2. About Magnus Bäckström

Magnus Bäckström was born 1954 in the village Furudal in the region of Dalarna, Sweden, an area well known for its influential traditional culture. He started to play the folk fiddle at the age of 16 and took part in the vivid 70s revival of folk and traditional music in Sweden. Magnus was a semi-professional folk musician in the 1970s and 80s performing, touring and recording. He traveled all over Sweden and was part of several handpicked groups to represent Swedish folk music at festivals and concerts in Finland, Norway, Denmark, UK, USA, Holland, Switzerland, and Japan. Bäckström appears on some 20 recordings, some of them considered milestones in the development of Swedish traditional music. He is the composer of *Ungerska Järnvägen*, a tune included in the standard repertoire by folk musicians all over Sweden⁵.



Fig. 1 – Magnus Bäckström. The photo was taken in 1984 by Thomas⁶

⁵ See https://www.youtube.com/watch?v=d-r_FTjYjrGA.

⁶ The photos 1, 2, 3, 4, 5 & 10 from Bäckström's private archives have been provided by him for publication in this article.



Fig. 2 – Magnus Bäckström. The photo was taken in 2018 by Simon

Working as a part-time music teacher in the elementary school parallel to his own touring and performing during this period, he also held numerous evening classes, weekend and week-long courses in folk fiddle. He is the author of two tutorials, one for the *vallhorn*, a Swedish herding instrument made of cow or goat horn, and one for the Swedish folk flute *spilåpipa*. For some years he worked as a music consultant within the voluntary educational system in Sweden.

In 1976, Magnus and his friend and music partner, Per Gudmundson, founded the legendary Swedish folk music record company *Giga*. He is also the founder and former director of *Falun Folkmusic Festival*, one of the world's largest folk/world music festivals in the 1980s and 90s, and founder and former director of internationally-spread folk/world music youth camp *Ethno*. He is also founder and former director of leading Swedish folk/world/jazz music magazine *Lira*, founding member and former vice chairman of the network organization *Sweden Festivals*, founding member and former chairman of the network organization *European Forum of Worldwide Music Festivals* and artistic director of the *world music expo Womex 98*.

Magnus Bäckström was the first CEO and artistic director of *Gävle Concert Hall*, inaugurated in 1998, and the first CEO and artistic director of *Uppsala Concert and Congress Hall* opened in 2007. From 2014 to 2018, he was the director of *Kultur i Väst*, the regional cultural development institution in the west part of Sweden.

After receiving several local, regional and national music and culture awards, he is retired since 2018, but is still active as a musician on a non-professional level, and as a board member of various organizations and institutions.

3. Magnus Bäckström's report about Ethno

Dear Hugo,

I appreciate your interest in *Ethno*. This project makes me very happy and proud. I wish I was 20 years old again and could be an active part of this fantastic journey. Now I follow the development of *Ethno* through websites, social media, and YouTube. Moreover, now and then through encounters with participants, leaders, and researchers like yourself. Again, *Ethno* makes me very happy.

I will try to help you in your efforts. I feel that I need to give a proper background.

Ethno is based on strong beliefs and ideology. It had/has a purpose and was/is part of a broader social strategy. The first *Ethno* was thoroughly planned. Maybe you will get too much material, and perhaps I am too ambitious. However, I think this background is vital for you in your work regarding *Ethno*.

3.1 Folk music movement in the 1970s

The origin of *Ethno* camps should be seen in a specific context. Let us go back 20 years before *Ethno* started. In 1970 I began to play fiddle and Swedish folk music. Many of us, younger folk musicians, were part of the alternative music movement in Sweden. We took a stand against the ruling cultural norm. We did not like the national romantic, folklore spirit that folk music took in the decades before us. We felt it was false, nationalistic, and conservative. We looked for older and more "original" folk music, rougher and not so refined, and we also worked on rebirth for some forgotten old folk instruments.

Playing folk music was for us not only for fun; it was also an attitude and a statement. It meant a particular cultural approach and specific cultural values. We valued the idea of nurturing many voices (music, styles, genres), all equal in value, and we were against what we called cultural imperialism.

This situation did not happen only in Sweden. You find this happening at the same time all over the western world. It could turn out in different ways in different countries, but it had the same roots – from Woody Guthrie and Pete Seeger to the wave of British folk-rock, the revival of Cajun music in Louisiana, the rebirth of Rebetica in Greece, of the Swedish polskas, and the Hungarian village czardas in the dance houses of Budapest.

The movement was international, and so were we. We felt a relationship to other folk or traditional musicians all over the world. We played different styles, different instruments, but we were colleagues and equals.

3.2 The struggle for acknowledgment

Soon we found out that the music genres that we represented were not part of the popular song structures in Sweden. It was the case of folk music in many countries for that matter. Swedish folk music was respected and valued in many music circles, yes, but the genre was not part of the structures and systems. Folk music was considered amateur music.

Sweden has a fantastic music education system for children and youngsters, but at that time you could only learn western classical music there, not folk music. The same thing with higher music education – only western classical music, and maybe some jazz. No folk music. Folk musicians performed at folkloristic events at outdoor museums and alike, not at the prestigious music venues.

To us, this indicated that the society did not value this music “for real.” So – we had to do something about it! We had to work in various ways to get folk music more acknowledged and a natural and equal part of the musical landscape in the society.

Most important to achieve this was, of course, to play good music. However, apart from that, we worked to develop a professionalization within this genre, and infrastructure for this music. Parallel to this, we worked on opinion making and lobbying in various ways.

So, many of us became entrepreneurs and cultural activists. Many small record companies were started⁷, lots of educational activity started. You could see an increasing number of events. We became concert promoters, organizers and presenters, researchers. We worked with media, instrument building, among other things.

This cultural context around folk music in Sweden became effervescent, lots of ideas arose, and some turned into reality. *Ethno* was, and hopefully is, part of all this and those efforts.

3.3 *Ethno* roots

As told before, I started to play the fiddle in the 1970s. In the late 70’s I became a part-time professional folk musician with national and international tours, recordings, radio broadcasting, appearance in TV shows. I was also teaching folk music in evening classes, weekends, and summer camps. I wrote a couple of tutorials about Swedish herding instruments (the cow or goat horn “*vallhorn*” and the shepherd’s flute, “*spilåpipa*”). My friend and music partner, Per Gudmundson (now head of *Folkmusikens Hus* in Rättvik), and I started the record label *Giga*⁸. During ten years, we produced several LPs and cassettes, many of them groundbreaking or *avant-garde* in the spirit mentioned above.

7 Such as *Giga*, *Hurv*, *Amigo*, *YTF*, *Oktober*, *Wisa*, *Folia*, *MNW*, and *Amalthea*.

8 From its website: “*Giga*, founded in 1976, and now run by Mats Hellberg, is a record company which exclusively produces recordings of Swedish folk music, mostly in a traditional style. Thus a majority of the albums are dominated by fiddle playing - solo, in small groups and larger spelmanslag, but *Giga* is also open for less traditional ensembles.” Available at <http://www.giga.w.se/eng/about.html>, accessed on April 19, 2019.

In 1986 I started *Falun Folkmusic Festival* (FFF) together with some of my friends, many of them folk fiddlers⁹. FFF was one of the significant folk or world music events in the world in the late 1980s and throughout the 1990s.

With the festival as a platform we, on my initiative, developed other activities related to folk or world music: *Ethno*; a yearly market place and business meeting for Nordic folk/world music called *Norrskan*; higher music education (university level); and *Lira*, a regular professional magazine for folk and world music¹⁰.



Fig. 3 –Frafina, from Burkina Faso at *Falun Folkmusic Festival* in 1990. Photo credit: Gunnar Ridderstedt.

Hugo Ribeiro: *What was Norrskan?*

Norrskan was (it does not exist any longer) the yearly business meeting for Nordic folk/world music. It was a market place for Nordic folk/world music similar to *Womex*, (*World Music Expo*), *Folk Alliance*, and others. A few hundred folk/world professionals or semi-professionals in the Nordic countries (artists, agencies, record companies, institutions, organizations, promoters, festivals, media) gathered at the Grand Hotel in Falun for 3-4 days of seminars, showcases, expo, and networking. I could not find any info online. There were some articles from Swedish folk-music-organization-magazine-member *Spelmannen* about the first editions in 1996 and 1997 and a poster from 2001 edition (Fig. 1).

Hugo Ribeiro: *How were those initiatives related to higher music education? What did you do or plan to do? At which university? What happened?*

⁹ Also, there is little written formal information about this festival available in online sources. The most important origin is the Wikipedia article, available only in Swedish (https://sv.wikipedia.org/wiki/Falun_Folkmusik_Festival). There are some YouTube videos that may give an idea about it and how it changed through time. I chose three of them. The first was recorded in 1986 (<https://youtu.be/ZTesk4pbq7s>). The second one is a piece of the filming from 1999 (<https://www.youtube.com/watch?v=nCTMeWBfQks>). The last one is a video from a folk group called Garmarna recorded in 2004 at this Festival (<https://www.youtube.com/watch?v=GFG8pBblotg>). An internet blog gives us photos from the Festival in 2005 when the city tried to revive the festival (<http://afphotosfalun.blogspot.com/2005/07/falun-folkmusic-festival-2005.html>)

¹⁰ Available at <http://www.lira.se/>, accessed on April 19, 2019.

We launched two courses: *Folkmusik i Norden* (Folk music in the Nordic countries) and *Folkmusik i Världen* (Folk music around the globe). They were part of *Högskolan i Falun/Borlänge* (now Högskolan Dalarna) which is university level. They were for one year, organized as not full-time studies but 50%, meaning that after one year you got university points as if you had studied full time half a year.



Fig. 4 – Poster from *Norrsken* meeting in 2001.

Students came from all over Sweden and got together in Falun on many weekends during the year. In between these weekends they studied and worked individually.

The new thing about these two courses was that they were based on playing the music yourself (not only have seminars, lectures, and listen to recordings). For example, when the theme was Balkan music, you of course read and had theoretical talks about Balkan music but, most importantly, you played music from the Balkans, which gave you a deeper understanding and relation to the music.

Headteacher of *Folkmusik i Norden* was Mr. Sven Ahlbäck, and head teacher of *Folkmusik i Världen* was Mr. Owe Ronström. Both were and are musicians, and also *ethnomusicologists* (both are now professors).

The university courses in Falun had been held a few years ago (I do not remember how long). It was the embryo of the courses Sven Ahlbäck¹¹ then started at the Royal Academy of Music in Stockholm, where he still works.

So, the general approach or strategy, for me, was to fill in the gaps. What was missing in the infrastructure? What was needed? There was no tutorial for *spilåpipa*, so

11 Sven Ahlbäck also developed a music notation software, available at <https://scorecloud.com/about/>.

I made one. No record label presented this specific artist or style, so Per Gudmundsson and I started a label. There was no big festival that presented top creative quality folk/ethnic/world music from all over the world, so I started one, and so on.

3.4 How Ethno started

The first *Ethno* was in 1990, but the story begins a couple of years earlier, in 1987 or 1988. I was at a music conference somewhere in Sweden. Part of the program was regular presentations and updates of various activities from representatives of music institutions and others in Sweden. One of the performances was by Mr. Gunnar Nolgård who worked at *Rikskonsserter*, Swedish Concert Institute¹². *Rikskonsserter* was the Swedish partner of *Jeunesses Musicales*¹³ (JN), and Gunnar Nolgård was head of *Musik för Ungdom* (JM Sweden).

I had worked together with *Rikskonsserter* since the '70s and knew many of the people there very well. I knew Gunnar from before, and I knew about JM. Gunnar made a presentation of the JM flagship *World Youth Orchestra* (WYO), its background, and its purpose¹⁴. He talked about the peace dimension and the general inspiration in bringing young musicians from different countries together, but also that the WYO project helped to build contacts, an international network, for future professional life and career. He also presented, at that time, the quite newly developed *World Youth Choir*¹⁵ (WYC) with the same ambitions and goals as for WYO.

I had heard his presentation before, but this time, I started to react and think. Society, the established music environment, provides and is funding serious and substantial music projects like this within western classical music, but what about folk music? Shouldn't there be the same opportunities for young folk musicians?

So there was a gap to be filled, and perspectives to be challenged!

12 *"Rikskonsserter/Concerts Sweden [National concerts] was a Swedish state foundation which, during the years 1968–2010, arranged concerts and concert tours in Sweden and abroad. It was concerned with Western art music, including chamber music and choir music, as well as jazz, folk and world music. Rikskonsserter carried out several international initiatives with Swedish parties in international collaborations and exchanges, as well as being the motor in several festivals and competitions. Public concerts also released albums, books, and magazines, among other things."* (<https://sv.wikipedia.org/wiki/Rikskonsserter>).

13 *"Jeunesses Musicales International (JMI) is the largest youth music NGO in the world, created in Brussels, Belgium in 1945 with the mission to 'enable young people to develop through music across all boundaries.' With a vast array of activities, JMI has established four priority activity fields: Young Musicians, Young Audiences, Youth Empowerment, and Youth Orchestras & Ensembles"* (<http://jmi.net/about>).

14 *World Youth Orchestra*, also known as World Orchestra, was "launched in 1949 by Igor Markievitch, [and] was institutionalized by Gilles Lefebvre as *Jeunesses Musicales* World Orchestra in 1969". (<http://jmi.net/programs/jm-world-orchestra>). It was discontinued by JM in 2004 when conductor Josep Vicent assumed the directorship, and the management was carried on by East-West Music. (<http://www.theworldorchestra.org/>)

15 The *World Youth Orchestra* was founded in 1989, and "by music education, professional artistic approach, multicultural social interaction, and exchange the *World Youth Choir* unites 40 to 80 young choral singers age 17 to 26 from all over the world in projects organized in different countries each or every other year. Artistically, singers develop their musical talents by interacting with internationally renowned conductors, performing choral music of various styles, periods and the many genres of each continent at a professional level." It is still an ongoing project by JM. (<http://jmi.net/programs/world-youth-choir>)

3.5 Ethno – the goals

I started to think about how one should/could organize a similar project as WYO and WYC but for young folk musicians from all over the world. The goals should be the same: peace, inspiration, and building an international network. However, folk/world music adds two more dimensions: 1) the variety of music styles brings a more comprehensive musical reference to the individual, which also can be substantial creative and artistic input, and 2) you get encouraged and strengthened coming from a small, often marginalized, music tradition at home into a global context where you and your music are appreciated and highly valued.

However, which format? WYO and WYC are ensembles, but creating a group would be against the nature of these genres and should not be the objective. The goals are described above, and the answer was not to create a big ensemble with a mix of instruments, sounds, and genres from all over the world. Various temporary ensembles would still develop when playing together during an *Ethno* camp, just because it is nice to play along. It would happen regardless, and this is part of the *Ethno* recipe. However, it is not the goal.

The important thing was to create a platform, an opportunity to meet and to play. The rest would come naturally. A fixed result is not the goal. The “being” is the thing. It is a simple recipe: put 100 young musicians together one week. We all know what will happen. Just keep trust in the power of the music itself, and the rest will come. The challenge is to keep that trust and stay calm.

Hugo Ribeiro: *Where did the name “Ethno” come from?*

We needed a name that was easy to work with, and that indicated what it was. “Folk,” “Trad,” was not so accurate. “World music” was not established at that time and would also have been strange and unfamiliar. The *Falun Folkmusic Festival* programming committee discussed the project and the name, and committee member Tomas Fahlander suggested the name *Ethno*. Gunnar Nolgård and I then decided to name the project *Ethno*.

Hugo Ribeiro: *Were there others involved in this initial creative process?*

Not really. My experience from the festival project was to work thoroughly with the idea before you present it to others, and I did the same with *Ethno*. So most of the content and concepts were mine. Then I offered a synopsis to others, including *Rikskonserter/JM* Sweden. Moreover, of course, others had input. But mainly, it was my thinking.

3.6 Still, a structure is needed.

Hugo Ribeiro: *Where did the idea of involving artistic leaders to help the young musicians come from? Was it always that way since the first year? Why did you let the young musicians become the ones to teach the music instead of experienced teachers? What if they were shy or lacked pedagogical training?*

It was from the beginning. It was quite common for us to organize week-long summer courses or weekend courses, and this was something similar, though the leaders were not supposed to teach but to support and coach the young musicians. Having experienced teachers instead would make the camp “just another music camp.” When you train yourself, you are the one who represents your tradition, your music. Hopefully, it gives you a boost. If they are shy they should not be forced, I think. If they lack pedagogy, well, that is why coaching and support are there.

So the workshop structure was what I decided. You “teach” or share a moment of your music with the others, and you get a glimpse of their music in return. No one becomes an expert, but you get a glimpse of something new. New musical landscapes are opened, and you have the opportunity to go further if you want.

So workshops where youngsters taught each other were the foundation (See Fig. 2). Apart from that, there was an emphasis on social activities (dancing, excursions, parties, swimming) and on some concerts. Concerts were part of the program mostly because it is something you expect to do as a musician. I am sure that many young musicians would have been disappointed if there were no concerts for them. So we planned a few smaller public shows during the *Ethno* week and, of course, a final concert.

The public concerts were also a way to promote the *Ethno* camp, to let the public and the cultural institutions, media, know about it. It was, however, essential to keep the number of concerts at a manageable level so that they did not interfere with the core ambitions of *Ethno*. The challenge, in the beginning, was to keep the structure seriously informal, to give “enough” structure to give some order but still allowing creative encounters to happen. Losing this might easily create, again, “just another music camp” in the western tradition. It is difficult to describe, but in my opinion, may be one of the essential things about *Ethno*.

Hugo Ribeiro: *Why one week? Why not two weeks or three days?*

Time is needed to establish and develop both relations and music. Less than one week would be too short for that, and two weeks can be challenging in regards to costs, being away from home too long.

3.7 Which year?

I had the idea already a couple of years before the first *Ethno* 1990. I used my experience from planning and launching *Falun Folkmusic Festival*, which I did three years in advance, and decided to plan at least two years also for *Ethno*. 1990 had been declared the “Year of Folk music and dance” in Sweden, and I was involved as vice chairman in the national committee for that project. The thematic year provided an excellent opportunity to launch the first *Ethno*.

3.8 Which period?

Falun Folkmusic Festival started in 1986 and was held from Wednesday until Saturday, in mid-July, every year. The festival presented concerts, of course, but also many week-long courses in various music and dance styles. The classes with some 600 participants started on Sunday a couple of days before the concerts.

The festival *Musik vid Siljan* was arranged the week before in Rättvik and Leksand, close to Falun. This festival presented many folk music activities, including the famous folk music event *Bingsjöstämman* (Fig. 5 and 6. Compare them to see how similar the ceremony still looks like, even after almost 30 years). The initial idea was to arrange *Ethno* in Falun the week before *Falun Folkmusic Festival*, and parallel to *Musik vid Siljan*. This would provide opportunities for the *Ethno* participants to take part in *Musik vid Siljan* activities and to be free to join the activities during *Falun Folkmusic Festival* (*Ethno* participants were invited to stay for the festival and were offered free lodging and free access to many events).

So *Ethno 90* and *Ethno 91* were arranged Sunday-Sunday the week before *Falun Folkmusic Festival*, but from 1992 *Ethno* was arranged Wednesday-Wednesday, starting some days before the festival courses started and then running parallel with the courses.

3.9 The strategy

I have mentioned that *Ethno* also was/is part of a plan. *Ethno* is art, but it is also cultural politics. One of my strategic goals was to get *Jeunesses Musicales International* "in the boat." I wanted *Ethno* to be the folk/trad answer to WYO and WYC and to be positioned on the same level as these two projects. That was important to me and reflected the general strategy that was the ideological platform for all my work.

Therefore, I approached Gunnar Nolgård (*Rikskonsserter / JM Sweden*) in the fall of 1988 and presented the idea to him. He liked the idea and decided that JM Sweden (*Musik för Ungdom*) should become a partner. He agreed that we should work to try to get JMI involved, but he also foresaw some difficulties for that to happen.

We decided to start *Ethno* and approach JMI with a long-term perspective. Therefore, we also planned some extra activities for the first *Ethno* to get tools to promote the project. We hired a film crew to make a short presentation VHS filmed at *Ethno 90*¹⁶, and we hired a photographer to get professional photographs – all of this to promote *Ethno* mainly to JMI. It was also vital for me to involve the Swedish folk music organization *Sveriges Spelmäns Riksförbund*¹⁷, and hopefully also other Nordic folk music organizations. The reason was, of course, that this would give engagement and "legality" within

¹⁶ Available at Magnus Bäckström's account on YouTube: <https://youtu.be/UKhad4-4rbl>.

¹⁷ "SSR is Sweden's largest folk and traditional music organization with about 6,000 members organized in 22 regional federations across the country. Both nationally and internationally, we represent the traditional musicians' movement. We collaborate with other organizations and institutions in a variety of areas. For example, we are in touch with central government authorities as well as the education of folk musicians, and research on European folk music or the interaction between folk dance and music in Sweden. Regular co-operation also takes place with our sister organizations in the other Nordic countries." (<https://www.spelmansforbund.se/infoinenglish/>)

the genre, and also to widen the perspectives and references for all involved. One must remember that the general view, and especially regarding nonwestern cultures, was not something that was on the agenda in these organizations at that time. *Rikskonserter/ JM Sweden* and the folk music organizations were not in as funding partners but could provide production support and contacts and, moreover, “legality.”



Fig. 5 – Still picture from the documentary about the 1990’s *Ethno* available at <https://youtu.be/UKhad4-4rbl>. Here we can see students sitting in a circle, playing a tune taught by another student. This peer learning pedagogy and format is the same used in 2018’s *Ethno*.



Fig. 6 – Rehearsal of the orchestral ensemble inside the gymnasium during *Ethno Sweden* 2018. Photo Credit: Hugo Ribeiro



Fig. 7 – Moment of relaxation between small group and orchestra rehearsal during *Ethno Sweden* 2018. Behind is the gymnasium where orchestral rehearsal takes place Photo Credit: Hugo Ribeiro.



Fig. 8 – Final presentation of *Ethno Sweden* 2018 held at Rättviksparken July 5. The video footage of the whole performance is available at <https://youtu.be/buBmXpyhBI4>. Photo Credit: Hugo Ribeiro



Fig. 9 – Musicians playing at *Bingsjöstämman* in 2018. Photo credit: Hugo Ribeiro.

3.10 The organization

Falun Folkmusic Festival, an independent foundation of which I was the founder and the director, was the main organizer for *Ethno*. We had a year-round office with a staff that was working with this kind of music every day, and that had an international network already. The festival organized some 40 week-long courses with 600 participants yearly, so we were used to working with applications, information, lodging, meals, transports, volunteers, finances, administration. We could use the festival's marketing channels also for *Ethno*, and we could use the festival itself as an extra value to *Ethno* participants (they were welcome to stay a few additional days for the festival.)

Being the director of the festival, I was also the director of *Ethno*, and the FFF staff worked all year planning *Ethno*. FFF staff member Margareta Heijkenskjöld was a crucial person in the *Ethno* organization throughout the years. Gunnar Nolgård and his colleague at that time, Monica Lindqvist, were working with some of the *Ethno* planning from their office at *Rikskonserter* in Stockholm. During *Ethno*, Gunnar and his staff also were on the spot in Falun and worked at the *Ethno/FFF* office. Gunnar Nolgård retired in 1992, and Monica Lindqvist replaced him. Kajsa Paulsson was part of the *Rikskonserter* staff at *Ethno* from 1992 and some years on. After some years, Anette Liljefors at *Rikskonserter* substituted Monica Lindqvist working with *Ethno*.

Amongst other things, *Rikskonserter* helped with *Ethno*'s graphic design and logo. The role of JM Sweden developed to focus on one or two more difficult *Ethno* projects yearly, to raise funds for and organize participants from developing countries in Asia or Africa.

FIJM/JMI together with ICTM (International Council for Traditional Music) supported *Ethno* with funding 1991-1993, but it took many years before *Ethno* became a formal JMI project. I was the director of FFF and *Ethno* until 1997, and *Ethno* becoming

an official JMI project did not happen for my years.

Sveriges Spelmäns Riksförbund, the Swedish folk musicians' organization, was also a partner for many years. Their office was in Falun, next door to the festival office, and the director Kalle Rapp worked with Swedish *Ethno* participants together with the regional organizations. He also worked with the other Nordic folk music organizations who also were involved as partners.

So, from 1990 to 1997, *Ethno* was organized by *Falun Folkmusic Festival* in cooperation with *Svenska Rikskonserter/JM Sweden*, *Sveriges Spelmäns Riksförbund* and the Nordic folk music organizations.

The first *Ethno*, 1990, had 120 participants from 15 to 25 years old. They came from Sweden, Norway, Denmark, Finland, Estonia, Latvia, Lithuania, and the United Kingdom (Shetland Isles). The Nordic profile was not chosen and invitations were sent out all over the world, but the result was not so surprising for the first year.

I was leading the *Ethno* project all year. The weeks before the days during and after the festival were jam-packed so I had to find another person to be the artistic director for the *Ethno* week and to be the leader of the camp. The administration and the logistics were taken care of by our and *Rikskonserter's* staff, Kalle Rapp and others. We needed an *Ethno* director/headmaster/artistic director for the camp. It was essential to choose someone who understood and was able to carry the specific artistic idea and attitude that was so important to me. It was imperative, especially in the first years, until it had settled.

I asked Mr. Lars Lundgren (Fig. 11), a Swedish fiddler, to be the first *Ethno* director, and together, we picked out the other leaders. The leaders should have a varied (folk) musical background and should work mainly as support and coach. We had already a strong network of suitable musicians. *Ethno* had excellent leaders that stayed with the project for several years. Lars Lundgren was the director/headmaster in 1990 and 1991. From 1992 another fiddler, Mr. Anders Bjernulf, took over the leadership for some years.

One cannot overestimate how important those first years were to establish a particular *Ethno* spirit and attitude. Everyone involved was crucial!



Fig. 10 – Musicians who attended to 1990's *Ethno*. Lars Lundgren is in the middle, with a blue shirt.

3.11 Ethno and JMI

Some months after the first *Ethno*, in October 1990, Gunnar Nolgård and I traveled to *Jeunesses Musicales* general assembly in Brussels to promote *Ethno* as a JMI project. We had a small exhibition in the foyer and also made a presentation to the delegates.

There was some interest amongst individuals but not particularly from the organization in general. At that time JMI was still very much focused on western classical music, and a project like *Ethno* was maybe too strange. JMI was just not ready. However, JMI decided to support *Ethno* financially from 1991-1993.

Gunnar and others continued to lobby for *Ethno* at JMI in the coming years, and eventually, it happened. *Ethno* became a JMI project! But that happened long after I left in 1997.

3.12 Ethno after 1997

I created and organized *Ethno* from scratch (1987-1989) with eight events in a row (1990-1997). The work started in 1987 or 1988, so it was ten years of *Ethno* for me. I do not know when it changed to *Rikskonsserter*. [Actually, *Folkmusikens Hus* holds the rights to organize it.]. Falun Folk Music Festival closed in 2004. It became smaller and smaller and also changed profile gradually. I cannot say how this affected *Ethno* since I was not involved in the festival or *Ethno* at that time.

Hugo Ribeiro: *Do you believe the idea of Ethno is still the same or has something changed?*

I have the impression that it still is more or less the same idea. I also get the feeling that a kind of community has developed amongst *Ethno* goers, and that many people are "ethnonians" that travel from camp to camp, from country to country. That is nice of course, but if *Ethno* becomes a more or less closed community from that, a clan or a sect, then the beautiful *Ethno* project has become something that works in the opposite direction from the original ideas and values. A right balance is critical.

You find the original purpose and goals in the text I wrote: peace, inspiration, building international network, broader musical reference, creative and artistic input, self-esteem, and encouragement. I have the feeling that *Ethno* has meant very much to many young musicians, both artistically and personally. In Sweden, where *Ethno* has existed for almost 30 years, we have whole generations of musicians that are former *Ethno* goers. I do not think you can find any of the profiled younger folk musicians in Sweden that have not been to *Ethno* at least once, and many have been several times. That has, of course, influenced the whole genre. Within Swedish folk music today you find an openness to and interest in other music cultures that is unique, and makes Swedish folk music perhaps the most dynamic and progressive genre in Sweden!

Hugo Ribeiro: *What about the future?*

Maybe I will start a Senior *Ethno* for older youngsters 50+. That would be something, wouldn't it!?

4. Peter Ahlbom's reply (in his words)

The *Falun Folkmusic Festival* was in charge of *Ethno* from the beginning of 1990 to 2006. When Magnus Bäckström left FFF in 1997, the festival general after him was Hans Hjorth. As the FFF closed in 2006, *Ethno* moved to Rattvik in 2007.

Rikskonsserter/Concerts Sweden was a governmental organization that organized tours with foreign musicians in Sweden (jazz, folk and classical music), and also promoted Swedish music in those genres abroad. Over the years, *Ethno* became more and more run by *Rikskonsserter*, and Music for Youth/*Musik för ungdom* became the Department for Children and Youth at *Rikskonsserter* and also the Swedish section of JMI. *Rikskonsserter* took over most of the financing and the work with *Ethno*. Employee Margareta Heijkensköld helped with recruiting participants and paperwork, while *Rikskonsserter* paid for *Ethno*, organized leaders, travel, posters, and the website.

In 2011 *Rikskonsserter* was officially terminated. In that year, *Folkmusikens Hus* took over as the sole organizer of *Ethno*, since they had been in partnership with *Rikskonsserter* since 2007. From 2008 until now, 2019, Karin Hjertzell, an employee from *Folkmusikens Hus*, has been responsible for the organization of *Ethno*.

My first *Ethno* was in 1994. That year we had 105 participants. A few years later, a decision was made to limit the number of participants to 100. More than that was considered too many for practical reasons. The workshops were pretty much the same the first years as they are today, but the awareness of all kinds of social issues areas is much bigger today, I think. *Ethno* as a peace project was there from the start, but because of the growing nationalist parties with xenophobic programs, the refugee situation, etc., there is a more significant focus on those issues today. Equality and gender issues are also subjects that have surfaced over the years.

During the festival years, *Ethno* had one big concert at the festival but also a few small gigs at hospitals and nursing homes. Participants were also experiencing the festival on their own, of course.

The age range was 15-25 years in the beginning, but we raised that once we noticed that some 15-year-old Swedes were too young to hang out with 25-year-old adults from all over the world. So now we have 17-25.

Hugo Ribeiro: *Why do you think that one of the strategic points for Magnus was to have the Ethno camp as a JMI project?*

The reason Magnus had this goal was that *Rikskonsserter/Music for Youth* was the Swedish section of *Jeunesses Musicales International*. In those days JMI was uninterested in any music besides classical music. So one of his goals was to make JMI see the quality in folk music and after that, start working with folk music. He was (like many others in Sweden) upset because the *World Youth Orchestra* and *World Youth Choir* received such significant financial support from JMI and folk music got zero.

When he ran *Ethno* through his festival from 1990-97, there was only one *Ethno* in the world. *Ethno* was not a project within JMI – that happened many years after that. Also, for many years, it was just a small part of JMI and not very important. In 2000 JM Sweden organized the JMI General Assembly in Mora and that year we took all the del-

legates to an *Ethno* workshop. It might have been the first time the JMI delegates were introduced to the project at all.

JMI started getting interested in *Ethno* probably around 2004 or so, when Matt Clark¹⁸ and I started working with the organization. So when JMI wanted to present *Ethno* as a JMI program, some people (including me) were a bit irritated. "Do they want to steal our project?" But since more *Ethnos* had been started, we could see the importance to have a hub like JMI for all of us.

There are still some organizations that run *Ethno* camps without being part of JMI: *Ethno* in Chile for example and some smaller *Ethno*-like projects. You cannot forbid them to do that, but the *Ethno* Committee (representatives from all *Ethno* organizations in JMI) wants everyone to join the organization, of course. I am not sure if JMI owns the right to the name "*Ethno*." I am not sure it is registered in Belgium. If someone starts an *Ethno* camp and calls it *Ethno* without being a member, they will be contacted and asked to join the organization. But you cannot force them, I think. *Ethno Sweden* has the name "*Ethno*" registered in Sweden, so no one can call a project *Ethno* here without talking to us first.

For some small *Ethnos* without support from organizations, it costs a lot to be a member of JMI, even though the fee they pay is considered low by the staff and more prominent organizations. Moreover, many ask themselves, "what is in it for me?" It is a difficult task for JMI to show them why it is a good idea to be a partner.

I think there are good reasons why *Ethno* should have an international "host" like JMI. They organize the network. They have the website; they have a tool kit for new *Ethnos*, they can help with graphic design; they can sometimes sponsor meetings, and can assist in finding new contacts in new countries. But all of us want to keep our freedom too. We all run our *Ethnos* in our way, even though we have the basic educational idea in common.

Hugo Ribeiro: *I believe we talked about a course in France to help people who want to act as young leaders in Ethno?*

"*Ethnofonik*" is the name of the leader training in France. There is absolutely no rule that says you have to go that course to work as a leader! You can hire whomever you want. But the course is suitable for young people who want to learn more about pedagogy, the peer-to-peer learning process, to get a network of other leaders, so we support that, and we want to bring in young leaders who have attended that course. But it is not necessary—people can have other experiences from similar music camps that are perfectly OK.

18 Matt Clark, from South Africa, is head of Programs and Marketing in JMI. See <http://jmi.net/about/our-people>.

5. Conclusion

As is possible to see from Magnus's and Peter's testimony, *Ethno Sweden* went through some turbulent circumstances, but it managed to keep going all those years. After M. Bäckström left, the administration of *Ethno Sweden* was shared between the Falu Folkmusic Festival and JM Sweden, where JM Sweden provided the main funding. When FFF finally closed down in 2006, JM Sweden/Concerts became the main responsible organization, and also the core funder of the project. At the same time it moved the activities to Rättvik, where the collaboration with the *Folkmusikens Hus* started. It was also from that time on that *Ethno* became more firmly established as a JMI program. Only when Concerts Sweden closed down in 2011 were the rights and responsibilities of *Ethno Sweden* transferred fully to *Folkmusikens Hus*, under the responsibility of Karin Hjertzell, who happens to be Peter Ahlbom's wife.

In the year 2019 it celebrates 30 years with its 30th festival, witnessing how far it has come and spread throughout the world, and ramified into other projects inspired by its philosophy. The history of *Ethno* in Estonia is an example:

ETHNO camps have been regularly held in Estonia since 1997. At that time, two traditional music students, Krista Sildoja and Tuulikki Bartosik, had the chance to participate at the ETHNO camp in Falun, Sweden. This experience gave them a desire to do something similar in Estonia as well. The first traditional music camp inspired by their ETHNO experience, took place in the same year in Viljandi, right before the Viljandi Folk Music Festival, where the youngsters ended the camp with a big concert. Since 2000, it has been called ETHNO Estonia. (Viljandi folk music festival)

Two years later, in 1999, it was Belgium¹⁹ that began to organize an *Ethno* camp. Since then, *Ethno* has been held in more than 20 countries as diverse as India, Uganda, Palestine, New Zealand, and Brazil²⁰. Another branch is *Ethno on the road*, the tour version, that has been running annually for 16 years. The website explains:

As always Ethno Sweden selects a band to tour in Sweden in the autumn. Five participants plus two experienced Ethno leaders get together to spread some joy and great Ethno music to the Swedish public for two great weeks together. This year the tour will start with a gig at the Folkmusiknatta festival in Falun on November 10 and end with another fantastic concert at the World music festival in Piteå up in the far north of Sweden. (Folkmusikens Hus)

19 <http://flanders.ethno-world.org/info/>

20 <http://www.ethno-world.org/countries/>



Fig. 11 – Participants of *Ethno* on tour 2018. Photo Credit: Folkmusikens Hus.

Even if JMI delayed its total embrace of the *Ethno* project, it is now one of JMI's main projects, acting as "JMI's global program for folk, world and traditional music" (*Jeunesses Musicales International*), organizing courses for anyone who wants to be an artistic leader in camps around the world, and selling this philosophy of music experience exchange.

The latest news is recent funding from a philanthropic institution in the USA that will benefit hundreds of musicians with scholarships to attend various *Ethnos* around the world, and fund a 3-year research project that "will focus on the impact that *Ethno* has had on the lives of young musicians, personally and professionally".²¹ Also, a researcher from Brazil, Antenor Correa, has attended *Ethno Sweden* for the last three years in order to experience its pedagogy to apply it in more formal situations, like classes in university level degree music courses. This will probably result in even more articles and possibly even theses and dissertations focusing on the musical and human connection we experience when attending an *Ethno* camp as the research of Roosioja (2018).

Clearly, this text brings just a part of *Ethno's* history. A JMI official account is missing (not contacted for this interview), a collection of the stories behind each camp around the world, and a study focused on its peer learning pedagogy and the important role of artistic leaders. So there remain some gaps to fill.

21 <https://ethno.se/ethno-receives-huge-us-funding/?lang=en>

6. References

Ethno. Info. Disponível em <<http://www.ethno-world.org/info/>>, acessado em 18 out 2018.

Folkmusikens Hus. Ethno on the road!. Available at <<https://ethno.se/ethno-on-the-road/?lang=en>>, accessed April 12, 2019.

Jeunesses Musicales International. Our story. Available at <<http://jmi.net/about/our-story>>, accessed Nov 18, 2018.

Roosioja, Lisandra. 2018. "An ethnographic exploration of the phenomenon behind the international success of *Ethno*". *Master's Thesis*. Estonian Academy of Music and Theatre.

Viljandi folk music festival. *What is Ethno?*. Available at <<https://www.viljandifolk.ee/festival/get-involved/estonian-ethno>>, accessed April 12, 2019.

Wikipedia contributors. *Jeunesses Musicales International*. Wikipedia, The Free Encyclopedia. Available at https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Jeunesses_Musicales_International&oldid=833015292, accessed Nov 18, 2018.

Perspectives of Chinese students on studying MA Music programmes in a UK University

Elizabeth Haddon¹
Music Department, University of York, UK
liz.haddon@york.ac.uk

Submetido em 18/03/2019
Aprovado em 06/10/2019

Resumo

O interesse contínuo no ensino superior de música no Reino Unido a partir do mercado internacional levou ao aumento do recrutamento de estudantes da China e Hong Kong; no entanto, a bolsa de estudos acadêmica focada nesse contexto pedagógico não cresceu tão rapidamente quanto o número de alunos. Este estudo qualitativo contribui para a literatura que investiga as complexidades do ensino superior de música, percebidas por estudantes da China e Hong Kong que estão inseridos em programas de mestrado em música com duração de um ano em uma universidade do Reino Unido. Entrevistas semiestruturadas com nove estudantes internacionais de pós-graduação revelaram informações sobre seus estudos anteriores na China e Hong Kong, sua escolha pelo programa no Reino Unido, apoio familiar, planos futuros e pontos de vista sobre estudos acadêmicos e de desempenho em diferentes países. Os alunos discutiram os desafios de estudar no Reino Unido em relação às habilidades de linguagem, pensamento crítico e grupo de colegas, mas também identificaram a expansão do repertório, a individualidade no desempenho, o acesso a uma ampla gama de recursos, instalações e oportunidades, e o relacionamento do supervisor como experiências positivas de aprendizado. Resultados relacionados ao pensamento autônomo, ensino acadêmico e de desempenho, autenticidade e atuação, e potencial pedagógico são relevantes para os educadores.

Palavras-chave: Internacionalização, ensino superior de música, estudantes chineses, pedagogia

Abstract

Continuing interest in higher Music education in the UK from the international market has led to increased recruitment of students from China and Hong Kong; however, academic scholarship focusing on this pedagogical context has not grown as swiftly as student numbers. This qualitative study contributes to literature investigating the complexities of higher Music education as perceived by students from China and Hong Kong undertaking one-year taught Music MA programmes at a UK university. Semi-structured interviews with nine international postgraduate students revealed information about their previous studies in China and Hong Kong, their choice of UK programme, family support, future plans and views on academic and performance study in the different countries. Students discussed the challenges of UK study relating to language skills, critical thinking and the peer group, but also identified expansion of repertoire, individuality in performance, access to a wide range of resources, facilities and opportunities, and the supervisor relationship as positive learning experiences. Findings relating to informed independent thinking, academic and performance teaching, authenticity and agency, and pedagogical potential are of relevance to educators.

Keywords: Internationalization, higher music education, Chinese students, pedagogy

1 Senior lecturer, Programme Leader, MA Music Education: Instrumental and vocal teaching, Music Department, University of York.

Introduction

Many UK higher education institutions have experienced an increase in applications from international students, particularly for taught MA programmes. In 2014 The Higher Education Funding Council for England reported “almost equal proportions of UK and Chinese students in full-time taught masters programmes” with 26% UK and 23% Chinese students on these programmes (HEFCE, 2014). Sustained interest from overseas students is shown by figures for taught postgraduate programmes in 2017-18: 47% of full-time students were UK domiciled; 43% were non-EU domiciled and 11% were other-EU domiciled; for overall higher education in the UK, 2017-18 saw a 21% rise in students from China compared to 2013/14 (HESA, 2014), and in 2017-18 “one-third of all non-EU students were from China” (HESA, 2019). Hong Kong is also in the top five non-EU countries sending students to the UK for Higher Education (UKCISA, 2019). While no statistics are available on those currently studying Music at postgraduate level, the expansion of the Chinese economy, combined with concerns for optimum opportunities and competition for graduate jobs in China (RASTALL, 2009) has led to continuing interest from this market. Although extensive literature on internationalization has examined issues for overseas students and their teachers in higher education, particularly in university contexts, there is little research on the experience of Chinese students studying Music overseas at higher education level. The lack of scholarship relating to Music study is asynchronous with the growing demand for UK Music education from this market; this research contributes to addressing this void through investigating the perceptions of a sample of students from China and Hong Kong enrolled on taught MA Music programmes at a UK university. The study is contextualized through discussion of music education in China and Hong Kong, illustrating challenges that students and educators face within school and higher education, which connect to issues of internationalization.

Music education in China and Hong Kong

Music education in Chinese schools varies considerably, despite education reforms designed to implement compulsory music courses for primary and secondary schoolchildren (XIE; LEUNG, 2011). The globalization of China has resulted in a situation where “music promoted by Chinese authorities for use in classrooms attempts to incorporate diverse musical cultures and to encourage world peace”, but concurrently “music education is used to perpetuate ideologies of political socialisation, to promote the historical heritage of traditional Chinese music, and to reproduce Chinese nationalism” (LAW; HO, 2011, p.373). In schools, provision and delivery have been hampered through “teachers’ insufficient content knowledge and inadequate teaching materials” (HO, 2014, p.284) and by “unqualified music teachers, insufficient teacher training, and over-emphasis on the ‘main academic subjects’ (such as literature, languages and mathematics)” (XIE; LEUNG, 2011, p.64). Music teachers in Shanghai have experienced difficulties in designing teaching activities, and many Shanghai and Hong Kong teachers

indicated that their materials were “neither up-to-date nor adequate” (HO; LAW, 2006, p.226).

Although the Chinese school curriculum has defined Music as “an essential part of humanities and quality-oriented education” (XIE; LEUNG, 2011, p.64) the same authors identify “negative perceptions of students and parents on school music education” (ibid). Music may be perceived as of little value for employability, despite sometimes being viewed as an “enrichment activity” potentially aiding students to gain a university place. In Hong Kong, which has a structure of highly competitive public examinations in which “only the top 20% succeed in reaching tertiary level” (WHITBREAD; LEUNG, 2011, p.6), secondary school students have regarded Music “as the subject for which their motivational orientations, their perceptions of importance, the price of success or failure, and their beliefs about their parents’ evaluations and expectations, are all, on average, the lowest” when compared with Chinese, English, Mathematics and Liberal Studies (WHITBREAD; LEUNG, 2011, p.15). Leung and McPherson have defined Music in schools in Hong Kong as “at risk” (2011, p.69), reporting that Music has not been offered in the Hong Kong Advanced Level Examination for university entrance since 2007; these authors also found that students’ interest in Music education declines in secondary school (LEUNG; MCPHERSON, 2010) as students prioritize subjects relevant to their careers. ABRSM² Grade 8 performance certificates are viewed as beneficial to those who desire to study at an “elite” secondary school in Hong Kong, as this context for study “is thought to ‘guarantee’ or enhance entry into universities” (LEUNG; MCPHERSON, 2010, p.165); however, this may not be with the aim to study Music: Music is viewed as “risky” as a profession, and “it is considered that becoming a musician does not enhance students’ opportunities for gaining a position with a high income, high social status or good career opportunity” (ibid).

Leung and McPherson have identified that in addition to difficulties relating to perceptions of the value of Music which have an impact on uptake of study, there are also issues concerning the curriculum, which they argue needs to move from a functional focus of skills and knowledge assimilation to “authentic experience that involves creating, listening to and performing music” (LEUNG; MCPHERSON, 2010, p.165). These aspects of value and motivation may influence students’ and parents’ views on the value of Music, and may be connected to perceptions of genre enjoyment and validity: Ho and Law (2006) found preferences for Western classical and popular music among students from Hong Kong, Shanghai and Taipei; however, Petersen (2018) identified that students feel there is less acceptance of jazz and rock than of classical music in China. Ho’s analysis of the views of 2971 secondary school students in Beijing revealed that while teachers acknowledged the need for a balanced curriculum including Western and Chinese classical and popular music, they would prefer a “more open and culturally diversified curriculum” containing more popular music and music from other cultures (HO, 2014, p.283). Although curriculum changes in China and Hong Kong have enabled the inclusion of Western music and popular music, teachers may have felt ill-prepared to

2 Associated Board of the Royal Schools of Music: <https://gb.abrsm.org/en/our-exams/>

teach these genres (YANG et al., 2010); teachers in Hong Kong recognized the value of a multi-cultural approach to school music education but stressed the difficulties and the limitations of their ability to deliver this (HO; LAW, 2009). Teachers have noted a lack of guidelines for teaching popular music and some expressed concern that their choice of material might not be accepted by the school or by the Chinese authorities (HO, 2014). Hong Kong teachers with Western classical music backgrounds have also been expected to teach Chinese music (COLLEY et al., 2012). These findings suggest challenges for music educators and for students in China and Hong Kong; nevertheless, considerable numbers of students manage to study music to a sufficiently high level to enable them to complete undergraduate music degrees in China and Hong Kong and then progress to overseas postgraduate music study. However, it is clear that students from these countries may possess divergent musical and pedagogical experiences; these could influence their subsequent learning.

Internationalization

Internationalization has become an increasingly significant agenda for UK higher education institutions. As articulated in detail elsewhere (e.g. WATKINS; BIGGS, 1996; 2001; COVERDALE-JONES; RASTALL, 2009; WANG, 2015; SKYRME; MCGEE, 2016) the consequences of this orientation have considerable impact on students and teachers, particularly relating to adjustment to/of pedagogical practices, social and cultural integration, academic and pastoral support and career relevance. Currently, mobilization policies of the UK and Chinese governments support Chinese students' study abroad, with the Chinese aim that "a large number of talents shall be cultivated that are imbued with global vision, well-versed in international rules, and capable of participating in international affairs and competition" (Chinese Government: *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-202)*, cited in HUANG, 2016, p.184). Currently, there is insufficient evidence to ascertain correlation between governmental and individual/family aspirations for the acquisition of these capabilities, and even less information on the awareness of teachers in higher education in other countries of this policy; however, various factors influencing motivation to study abroad have been investigated.

The "push-pull" factors identified by Mazzarol and Soutar (2002) in relation to Chinese students' decision to study overseas include "push" factors comprising perceptions of superior quality at the overseas institution; difficulty in gaining entry to a local programme or lack of appropriate local programme in the home country; aspirations to "migrate after graduation" (p. 88) and "desire to gain a better understanding of the 'West'" (ibid). "Pull" factors include the reputation of the overseas country and institution, recommendations from family, friends, agents and other contacts, tuition fees, living and travel costs, environmental factors including climate, study culture, safety and racial discrimination, and prospects after graduation for immigration. Bodycott (2012) extended this work to explore the views of parents as well as students in mainland China

and found that students were more interested in “tangible features” of the overseas programme, institution and country, such as higher quality education and “international/intercultural experiences” (p.359) whereas parents were “more concerned with future benefits, support provided and costs associated with study abroad” (ibid, p.366). Reputational aspects including institutional ranking and quality were also identified in relation to Chinese music students’ selection of a rural research university in the US for their degree studies (YAKABOSKI; RIZZOLO; OUYANG, 2017).

Bodycott (2012) identified students’ criticisms of higher education in mainland China, involving concerns relating to inflexibility of programmes, un-progressive teacher-centred pedagogy and lack of international programme focus. These resonate with other findings emphasizing students’ frustrations with exam-focused education and lack of active participation in classroom environments (YIN; HAN; LU, 2017); factors which may influence the decision to study abroad. Nevertheless, negotiating the contrasts between familiar and new educational practices can be daunting for students. Even within a local higher education institution such as a Music department at a Hong Kong university, where commercialization, quality assurance and internationalization have resulted in curriculum reform, home students are likely to experience considerable demands in order to be “proficient with theory and history, performance, composition, pedagogy, administration and production” (HO, 2001, p.193). Studying abroad adds further complexity, particularly in regard to negotiating teacher-student relationships, language skills and learning strategies, concerns relating to over-reliance on co-national peers and difficulties in forming relationships with other students, and anxieties concerning health, finances and academic success (MCMAHON, 2011).

Ho suggests that “the ultimate goal of music education from the ‘learning perspective’ is to stimulate self-directed learning in formal and informal education” (HO, 2001, p.193); however, pedagogical research has identified tensions between expectations of self-and teacher-directed learning as one of the primary sources of pressure for Chinese students studying abroad: educators’ “attempts to foster autonomous learning are often perceived as unfriendly and uncaring” (EDWARDS; RAN, 2009, p.193). Evans’ account of conservatoire music study in China reveals that:

Teachers rarely depart from approved texts, or refer to conflicting theories within their subjects. A student who cites views different from the course teacher’s is more likely to be regarded as tactless or unnecessarily inquisitive, than as showing legitimate academic curiosity and initiative (EVANS, 1995, p.110).

More recent research suggests that Confucian concepts of *Li* (the manner between teacher and student, involving respect and regard for the teacher and for authority) and *Wù* (reading and memorization of texts) within the collectivist culture (LI; RIVERS, 2018) remain strongly prevalent within Chinese education; the concept of ‘face’ additionally “discourages critical and argumentative discussions and joint construction of knowledge in class” (ibid, p.790), as “it would be considered disrespectful to challenge what a teacher says in a Chinese educational context” (ibid, p.795) and students do not

want to feel shame or embarrassment, or cause it for others through giving incorrect answers or asking an “inappropriate question” (ibid). Brand’s observation of students in Hong Kong indicates that “the years of classroom conditioning, passively sitting silently, smiling, and memorizing, made it difficult to do the very things so important in learning - formulating a position, discussing, questioning, and arguing” (BRAND, 2006, p.80). According to Holmes (2004, p.296) students may find “the Western classroom practices of volunteering answers, commenting, interrupting, criticizing, asking questions, or seeking clarification ... as bold and immodest”. Therefore, engagement in Western learning contexts may create “learning and communication dislocations” (ibid) which can mean that Chinese students are “disadvantaged” and “differentiated” from home students (HOLMES, 2004, p.303). Negotiating the transition from a culture emphasizing hierarchical teacher-student relationships to one in which students are expected to question material, viewpoints and practices is challenging, particularly as the practices of Chinese music education appear to promulgate hierarchical and deferential pedagogy. The tensions of subject content as well as issues of resources and teacher support may have implications for alignment of content and practice when students embark on subsequent programmes of study.

While there is a lack of comparative research on learning music at higher education level, Petersen (2018) undertook comparison of a small sample of Chinese and Swiss university music students, finding similarities between their career aims, their views on the role of the teacher, which included the teacher as friend and “role model/mentor” (p.235), and on the relationship between ability levels, effort and talent. Both Swiss and Chinese students expected to find working in the music profession challenging. Chinese students appeared to have had fewer pre-university opportunities for ensemble playing; they received greater musical support from their family during their university study, and appeared to value more strongly concentration on subject-specific knowledge, rather than more holistic contextual understanding which could arise through non-music activities and relationships. Petersen relates this last finding to the value placed upon high-level instrumental technique in China and the pressure to concentrate on relevant activity to develop this in order to succeed in a competitive environment.

Pedagogical literature has demonstrated interest in comparing teaching techniques and broadening the perspectives of Western educators and those in China and Hong Kong through shared practice and cultural exchange (WATERS, 2014). As yet, this field remains under-developed. The research findings relating to music education in China and Hong Kong suggest that a number of tensions exist within school and university music education relating to teachers’ and students’ views of learning, pedagogical practices, genre, resources, support and opportunities. The findings concerning internationalization indicate further concerns relating to programme availability, institutional reputation, quality, cost, curriculum content, pedagogical practices, and integration. This research contributes to understanding of these complexities through investigating the perceptions of a sample of students from China and Hong Kong studying Music at postgraduate level in a university in the UK.

Method and participants

This research investigated how participants regarded learning at the UK institution, probing their reasons for the choice of programme, the influence of family support and previous academic studies, views on academic and practical studies, and the challenges involved. The study took place in a UK university music department and involved students enrolled on various one-year taught MA Music programmes, with contact time of approximately four hours per week during three ten-week terms and reduced contact time during the summer study period prior to submission of their final piece of work (recital or extended essay). A minimum IELTS³ score of 6.0 was required for admission, in addition to a 2:1 undergraduate degree in Music. Following ethical approval from the university, all students from China and Hong Kong enrolled on these programmes during one academic year received an email detailing the project and inviting them to participate.

Nine students responded, all female (there were no overseas male students in the cohort) aged 23-27, studying various programmes: Piano Studies (3), Community Music (3), Music Technology (1), Music Performance (1) and Research (1). Two participants were from Hong Kong, the rest from mainland China (see Table 1 for details). Of the nine students, one had previously gained a BA (Hons) degree in the same UK music department and also possessed experience of UK GCSE and A-levels. Another student was completing an MA by Research following an MA in Community Music from the same music department; one student had gained a Music MA in China and another already held two MA degrees in Economics (Australia) and Music (Hong Kong). This range of experience is valuable; increased mobilisation of students may result in greater diversity of study locations and programmes; this provides depth of perspective on the study questions. All of the remaining students came to the UK direct from undergraduate degrees in China.

Participant	Age	UK MA course	Country of origin	Previous study	Career goal
S1	23	Community Music	China	Undergraduate degree (China) – Music Education	Classroom music teacher, China
S2	24	Community Music	China	Undergraduate degree (China) – Recording Arts	Work to fund UK PhD study, then classroom music teacher, China or music therapist, China

³ IELTS: International English Language Testing System.

S3	23	Community Music	Hong Kong	BA (Hons) Music, University of [X], UK	Community music work in UK or Hong Kong
S4	26	MA Music (Piano Studies)	China	Undergraduate Music degree (China) – Piano Performance, and Piano Performance MA (China)	Classroom teacher in a middle school or piano teacher in China
S5	25	MA Music (Piano Studies)	China	Undergraduate Music degree (China) – Piano Performance	Piano teacher in China
S6	23	MA Music (Piano Studies)	China	Undergraduate Music degree (China) – Piano Performance	University piano teacher in China
S7	26	MA by Research	China	Undergraduate Music degree (China) – Musicology; MA in Community Music (University of [X], UK)	UK PhD, then possibly establish an agency or work in artistic management in China
S8	27	MA Music (Vocal Performance)	Hong Kong	Undergraduate Music degree (Hong Kong), MA in Economics (Australia), MA in Music (Hong Kong)	Vocal performer, Hong Kong/China
S9	23	MA Music Technology	China	Undergraduate Music degree (China) – Music Management	UK PhD, then Lecturer in a Chinese university

Table 1: Participant information

Semi-structured one-to-one interviews were conducted in English with the researcher, who is British, and is a member of academic staff at the UK institution. The researcher was aware of the potential for cultural bias and sought to avoid giving any indications of personal preferences or value judgements relating to context of study, programme content, engagement and values, during the interviews. The questions were constructed following with discussion with colleagues delivering MA teaching and through consideration of literature discussed above, and although open-ended, were phrased as simply as possible and designed to elicit responses concerning reasons for choosing the course; the students' prior learning experiences; comparison between these and learning in the UK; support for learning; self-view, and the value of the UK learning experience. The interviews lasted between 40 and 75 minutes and took place at the end of the 12-month programme just after submission of the final piece of work.

Transcriptions were sent to individual students for checking and they were encouraged to add further information. The data were subsequently analysed by hand through iteratively coding the transcripts to elucidate themes, according to procedure detailed by Braun and Clarke (2006). While the small sample precludes generalizable findings, it contributes to enhancing understanding of Chinese students' views of learning and reasons for engaging with UK postgraduate Music programmes. Where students are quoted in the text below, they are identified by participant number as in Table 1.

Findings

The findings are discussed within the following sections: programme choice; family support and undergraduate studies; student views on studying in China, Hong Kong and in the UK: academic studies; performance studies; and challenges experienced by students from China and Hong Kong.

1. Programme choice

Students expressed motivation to study in the UK because of its positive "academic atmosphere" [S9], and stated that "for Chinese students the most important thing for choosing university is the ranking, ranking in the world and in the UK" [S2]. Therefore, the university's position within the top 20 in the UK was significant. Two students applied after meeting programme leaders and administrators on a visit to China; one had a connection via a former teacher who recommended the course following take-up by previous students. These connections enabling application to the programme correspond to those of students in research by Yakoboski, Rizzolo and Ouyand (2017). Those studying Community Music noted a lack of comparable programmes in China and Hong Kong, and the appeal of the flexibility of module choice. Furthermore, most said that in addition to enhancing employment prospects the MA would accelerate their progress, academically and financially, as MA programmes in China and Hong Kong tend to be of two or three years duration⁴; one student noted that "it's really important to come here, because it will not be too much progress in China because it's all kind of the same and the time is longer; here is really effective for me and a really different learning experience" [S6]. While Choi (2012) found that the most influential factors for East Asian international students' choice of music programme in the United States were the reputation of the professor and programme, and scholarships, these students also noted the programme duration and content. Choi's respondents appeared less concerned with breadth of cultural experience and were more concerned to gain specialist subject knowledge.

⁴ See <https://www.scholaro.com/pro/countries/China/Education-System> for further details on the duration of the levels of study within the Chinese education system.

In addition to improving their English language skills, these students hoped to broaden their cultural awareness, some using the UK as a base for European travel; they wanted to become more independent, to develop friendship skills and more able to accept different viewpoints. It was felt that as piano is a Western instrument, studying it in the UK might provide “more original methods” [S6] than in China; likewise, classical singing was connected to its European heritage [S8] and jazz to Western expertise [S2]. It was noted that there were few jazz teachers in China, so the UK was a better place to support this interest [S2]. These correspondences of music and expertise were also expressed by Chinese students choosing to study Western music in an American university (YAKABOSKI; RIZZOLO: OUYAND, 2017). The UK participants hoped to gain theoretical and practical understanding of their subject, to develop leadership, communication and fundraising skills (Community Music), and noted the appeal of the practical nature of the Performance and Piano Studies programmes and the opportunity to participate in many ensembles.

2. Family support and undergraduate studies

All nine students acknowledged financial and emotional support from their families. Most had no siblings and were the first in their family to study overseas; they mentioned that their parents understood the importance of the UK qualification, the quality of the degree and its subsequent value to the student and therefore to the family, and the importance of breadth of experience. Huang (2012) observed that Western classical music can be perceived as a tool for social mobility; Comeau, Huta and Liu (2014) and Petersen (2018) recognized the support of the family for those learning music; participants in Petersen’s study revealing the importance of grandparents as well as parents to their music study. In this research, students’ families financed extra English tuition to help them achieve the IELTS qualification, and helped them find advisers and guidance on studying abroad.

It was thought that “many parents encourage their children to study piano, singing and other instruments in China. They regard music as an interest or something beneficial to children’s development” [S2]. The parents of those participating in this study seemed positive about the value of music as a career; although S8, who previously studied Economics, explained that she had to convince her parents:

Actually they rejected me to do a music course in the past, but I just showed them my endurance, my effort, and they just want to send me for completing my dream. They don’t have a lot of expectations for me, at this moment, but they have already seen my efforts and my progress so they are happy about that.

This student felt that:

As I’m happy about my study or my career path they think it’s alright. I want to go back and find a normal office work that’s not badly paid and then I can have

spare time to do any performance and just change to a music path like music teaching or singing teaching, gradually, and they also accept such a thinking.

However, she also thought that:

Normal people will find music not a good career. The music students ... mainly go to small music shops to teach children ... and they don't think it's a very good career, but my singing teacher said music is a good career now, especially singing – 'you won't be starved!' [S8].

Several students thought that the "best choice" of music career possibilities in China is to be a university teacher or performer; however, "not every student can be a university teacher" [S1] as this requires a PhD, even for instrumental or vocal teaching. Therefore, many music graduates work in primary or secondary schools where salaries are "relatively low" [S1], but "it's hard for music students to find jobs they are satisfied with in China" [S1] due to the amount of competition. Most participants mentioned the financial cost of their UK studies and hoped to get a job in which would enable them to reimburse their parents for some of their UK fees and living expenses.

Students' discussion of their previous study helps to contextualize their transition to UK study. Their accounts of undergraduate study in China and Hong Kong indicate a highly competitive selection process in which applicants decide on a specialism such as musicology, composition, education or music production and must pass several levels of examination in the specialist area plus other subjects in order to gain a place. For conservatoire study there were three levels:

You pass the first, then you go to the second, then several tests are together, you pass the second, then you go to the third, and after you finished the third they will tell you that you passed the arts part of your examination, then you go to the study part – your Chinese, maths, English, everything, then you need to put them together to go to a conservatory [S7].

These students reported that their Music degree consisted of three years of compulsory and elective modules and a fourth year concentrating on a dissertation. Performance students received weekly one-to-one lessons in addition to lectures, and their recitals of etudes and standard Western classical repertoire were assessed by a panel of around eight piano teachers two/three times a year. All students studied numerous compulsory courses which included Western and Chinese music history, analysis, teaching, harmony, plus English, politics, Chinese literature and mathematics and other subjects. Passing the courses was essential: "I remember in my year 2 or 3, in a week I've got seven essays to write ... you need to get the credits from optional courses" [S7]. The main subject and other compulsory courses were assessed by termly formal examinations. While options of examination or essay existed, the choice was the prerogative of the lecturer, not the student: "the most important evaluation method in China is examination" [S2]. These also applied to the performance masters courses in China; S4 reported the pressure of increased examination attainment requirements for each term,

being required to pass with a mark higher than 60% in the first semester, then over 70% and over 80% in subsequent semesters.

In relation to their Chinese undergraduate and masters courses, these students experienced large lecture groups of 20-300 students which reinforced the power of the teacher and inhibited group discussion. Only rarely would students observe the work of their peers: most learning seems to have taken place as an individual within the group setting, or in isolation in practice rooms. These students reported having an academic supervisor only in the fourth year of undergraduate study or the third year of masters study for the dissertation; they would have appreciated more individual support, and felt that "in China we have too many students in universities and the teaching resources are sometimes limited" [S2].

These comments suggest that music students in China and Hong Kong are expected to maintain a rigorous approach to study within a pressurized and competitive environment, supported by their families but at the same time aware of the importance of their success to the whole family. Their comments indicate extensive time spent on subsidiary subjects to gain entry to higher education as well as the continued importance of successful results in these to complete a Music degree.

3. Student views on studying in China, Hong Kong and at the UK institution

a) Academic study: cohort size, supervisor relationship, feedback and facilities

These students described study at the UK institution as more advanced than comparable programmes in China, and highlighted the relevance of programme content. The small size of the UK institution's cohorts (maximum 12 students for this sample) was deemed positive, giving "more time to discuss, to have interactions with your lecturer or other students" [S3]; therefore, "I learned much more than I supposed within one year" [S9]. Their study at the UK institution changed their perceptions of study in China: "Chinese students should be encouraged to have more group discussion and group activities" [S2], with greater peer cooperation and teamwork.

Several students mentioned the support of UK departmental administrative staff and of their supervisor: "my supervisor helped me a lot ... but if I'm in China I can't talk to my tutors so many times, I can't improve my knowledge very quickly" [S9]. One student from Hong Kong noted increased individual supervision in this institution, which contrasted with her previous Music MA in Hong Kong, where she felt "no one will care about your progress; you just submit your assignments" [S8]. Students also appreciated the relative informality of the UK student-supervisor relationship: "the teacher with the student here is so family, just like friends, but in China it's so different ... not very close" [S1]. The supervisors in the UK institution gave "many instructions and suggestions" [S2]; "always give me some ideas" [S1], might find resources, and "always show a positive attitude toward my essays or ideas – he gives me much confidence" [S2]. This suggests a

mentoring style of relationship as advocated by Leong (2010); additionally, perceptions of high expectations from staff for both research and performance provided increased motivation. Students also noted the importance of personal feedback from their UK supervisor: "I like the report here, where we get feedback, we know where we can improve, it's very important for us, but we don't have this in my university in China" [S5]. In China, students were awarded a numerical pass or fail mark, with no additional information. The detailed individual UK feedback was valued.

Students appreciated facilities including the 24-hour library and the department's studios and collection of instruments, which included harpsichords, fortepiano and organs. The facilities also enabled a more practical approach to learning than previously; for example, gamelan and African drumming workshops in the Community Music MA created holistic understanding, rather than purely abstract knowledge of the instruments, such as their range and notation requirements [S7].

b) Performance studies: teaching and repertoire

Differences emerged between these students' experience of performance studies in China and Hong Kong and at the UK institution, both in one-to-one lessons and in the taught programme content. During their UK MA, performance students received regular one-to-one lessons with a piano/vocal teacher plus weekly group sessions and individual tutorials with their programme leader, who also oversaw and coached performance, and helped them prepare for their termly assessed recitals, each requiring a written commentary. It was felt that studying in this UK music department "helps you become a more academic player" [S6]:

In China it was more about patience with techniques, but I think [there] it ignores a lot of stuff like detail about piano practice, or listening, and pedalling, or fingering, or other very tiny problems, which is kind of important parts within piano practice [S6].

This student expanded on her comment: "here, practice is more complicated ... I've learned lots about hearing, pedal, or the finger legato and the music tone – the different ways for touching the keys" [S6]. This was informed by listening to recordings, and through recording oneself and listening back [S6]. This student observed: "here you need to be thinking ... more about the musical expressivity and the character and the composer's instructions and the structure". In China, the "teacher will give you some suggestions and she will say 'I like that' or 'I don't like that' or 'I wouldn't do that' or 'I'd change that'" [S4]; this student thought that her UK teachers "have absolutely higher requirements for how you deal with music, how you understand and get the appropriate understanding for the music, and especially musical expressivity".

Furthermore, the UK course gave students a new outlook on repertoire. Previously, repertoire was almost always chosen by the teacher [S1, S2, S4, S6] and usually focused on the "most popular composers" [S6]; those who had some freedom in choosing rep-

ertoire noted their choices were closely moderated by their teachers [S3, S5]. Students felt that all pianists would “play almost the same; the only process they learn is piano” [S6]; it was difficult for them “to be more detailed or more individual” so they were “routine” [S6], whereas on this MA course students realized that “we need to think more so that you have got your own style” [S6]. Previous repertoire for these pianists comprised Western classical pieces, particularly those by Bach, Chopin and Liszt, and some hybrid compositions including piano versions of traditional Chinese music. One student discussed the expansion of her repertoire through playing contemporary music in the UK institution’s piano ensemble: “At the beginning it was really weird or abstract for me to understand but ... I can handle it a little bit now” [S6]. This provided “something different, unique” [S6]. Conversely, another pianist expressed reservations about contemporary music: “I don’t like it! And I’m not that good with ... complicated fingerings and rhythmic patterns ... [I’ve] not yet quite got the mental preparation for accepting these things” [S4]. While one student thought that Chinese teachers acknowledged the importance of new repertoire, it was also suggested that “one thing that [Chinese] teachers don’t want to teach is the new pieces because they don’t have that much knowledge about [them]” [S5] and therefore “in China the contemporary music is really rare” [S6]. The UK institution provided a chance to expand repertoire; it also could contribute subsequent distinctiveness when students returned to a culture where “we’ve got too many Chinese piano students” [S6].

While performance was seen to be “really demanding here, much more than before” [S6], and to require considerable daily practice, it was deemed positive. Students thought that staff took time to explain, clarify and encourage all aspects of performance, and had elevated students’ learning: “they really help you to find your potential” [S4]. One student taking piano lessons alongside her Community Music MA remarked: “when I come to here at first I feel so totally different but now I really love here, I love this style” [S1]. Another student also mentioned participating in performance workshops which included sessions on performance anxiety: “I think my previous singing teacher may ignore this problem! But here [through these opportunities] ... I think I have more confidence and less anxiety” [S8].

These comments suggest that these students developed understanding of both the musical works and of their approaches to learning. Although they experienced less focus on technique than in China, students were expanding their repertoire and developing creative, critically informed interpretations with greater awareness of individuality, and of strategies to support performance. Further research would be needed to determine whether these findings would be representative within a larger sample, working with a greater range of teachers, and whether these differences are the result of progression from undergraduate to MA level, or whether they would also be present in China when comparing undergraduate and MA study.

c) Challenges experienced by students from China and Hong Kong

Despite the positive factors of opportunities and contact with staff, students experienced academic challenges: "it is not easy to get high marks in UK because of different language, thinking pattern and the rigorous academic atmosphere in UK". Participants felt that "the way of thinking is quite different" [S5] and required considerable adjustment, as well as the development of focus and independence: "normally in China ... the teacher will tell you what you should do now, and what you should do next ... but here it's totally your business and you need to keep the rhythm of the study" [S4].

Those studying performance also noted expansion of their conception of learning: "in China ... the teacher always teaches the student how to play it but only the technical part, not so many critical thinking" whereas "here is more focused on the details, and so many different ways, different angles to think about the music, but in China there's not so many ... paths to choose" [S5]. These students delineated a predominantly instructive approach to their previous performance tuition in China: "[the] teacher will say "do it like this way" and they play that for you and then you imitate ... in China we just follow the teacher" [S4], whereas in the UK institution they needed 'informed knowledge' and to develop independent thinking:

In China, the teacher will focus on some technical problems ... for the musical expressivity they always give you some clear suggestions, like this is where you need some more space or there you need to keep flowing, but normally they won't spend too much time about why you need more space or what is the music style and what is the character ... they won't explain much ... but in here, we need to be thinking about that independently! [S4]

This approach was welcomed: "I haven't had this class in China, and for me it's really fresh and kind of demanding" [S6]. A singer was also encouraged to take a more holistic and scholarly interest in her music:

My singing lessons in Hong Kong focused more on the technical skills instead of any interpretations but here [my teacher] always explained what the lyrics are about and how I should ... position myself into the piece; what character ... it's more about understanding of the piece and how to interpret it ... [and] about improving my vocal skills, so it's more all-rounded here. [...] now I think a lot about how I should interpret the song in a ... meaningful way, more closer to the composer's [intentions] ... there are a lot of informations that I have to know after doing my degree here! [S8]

While students noted that the course leader "taught us a lot about the creativity thinking, or more interpretation of ideas, and I think this helps me a lot" [S6], they also expressed expectations of greater input from themselves: "here I think you need to think more about your pieces, or more about the creative or sometimes even critical or interpretation ideas" [S6]; which extended to "the interpretation ... the marks, are they more the composer's intentions, or the player's?" [S6]. Playing instruments previously unavailable to these students such as the harpsichord and fortepiano could develop

“inspiration”, as “you cannot put too much force in there ... I will [consider] ... the sound and the dynamic range ... it gives me quite a precious experience” [S4]. Consequently, “another thing I learned here is I know why I play like that way ... maybe because of the instrument” [S5]. Therefore, historical and procedural awareness contributed to developing performative understanding.

This process was supported by performance teachers and lecturers and through listening to recordings, although this could create some anxiety: “In China ... when I want to judge if my playing is correct or not I maybe listen to the recordings”, but here “I need to know if it’s correct or not, so sometimes I’m just worried about this” [S5]. Another student felt that in China, “people ... believe some books or recordings ... [or] what teacher or master told them to do ... here it’s got more strong personal ideas about the music” [S6]. Students felt that the programme leader “wants you to create ... your own version and not just follow the opinion of another person” [S4]; this could be effected through a multi-stage process:

I think the first stage is like more copy, or something you need to input in your head, and then you can do some processing thinking and then you can come up with something by yourself, but I think the necessary progress is you need to get a lot of information and then you process. You need to listen more and read more than you could [S6].

Through this process, ideas of correctness and authority in performance could be challenged: “there is space for me to develop the personal character ... I have my own idea about the piece” [S5], whereas “in China we didn’t consider that too much, we just conquer the technical problems, play all the notes accurate, play the right rhythms, and then for expressivity just look for teacher’s opinion or follow the recording of some CD versions” [S4]. Additionally, in the UK institution, students were encouraged to “contrast different editions ... I have a lot of fun from it, it’s interesting” [S5] which could promote intellectual engagement with the material as well as technical and interpretive consideration. This could mean that learning felt less restricted: “compared with China, I feel more freedom here” [S7]; it could also lead to enhanced performance confidence: “I enjoy the process because I can be more confident to stand on the stage because I know the piece well, instead of just singing and I just know the melodies and nothing!” [S8].

However, one participant noted that while a questioning mindset was the norm for her lecturer, it could be otherwise for students: “some international students find it difficult to understand the way of thinking ... some habitual way of thinking will be denied, and get some new way of thinking” [S4]. This was challenging:

I have not much courage for choosing this ... When I’m applying this I need a little bit more time to digest ... it’s not easy for me to change the habitual thought ... I spent almost one year for fitting this way of thinking and fitting the atmosphere here [S4].

A singer progressed through these challenges using detailed study of recordings, editions and song texts: “I have to understand how the Western culture would interpret

the text instead of just my own interpretation" [S8]. She also learnt to question her supervisor's ideas:

[X] says that 'this is right, this is wrong' but ... I look for information on my own, and sometimes I've found [x's] suggestion is quite reasonable after reading, but sometimes I think it may not be true ... I think my conclusion has challenged [x's] thought! [S8].

This created a working relationship in which she could articulate and accept different viewpoints, contrasting with the previous teaching style experienced by another student in China where: "normally we will like to imitate what [teachers] play, but not put forward some challenge ... we just follow the teacher ... not really thinking about what I do that, why the teacher does that ... we just imitate someone in our practice" [S4]. Through extensive reading S8 reached a position that accommodated divergence: "we can't just put our conclusions on one side, sometimes, because there may be possibilities to be on the other side". More research with a larger sample will be useful to determine whether these findings result from particular individual teaching styles, student attitudes towards learning, or other factors.

In both performance and academic studies the differences encountered by these students between practices in the UK and in China were most apparent when engaging with critical thinking. Just one student felt that her Chinese lecturers had been prepared to accept different views, but felt that this was rare: "I know lots of universities are not like this!" [S7]. It was thought that difficulties in engaging in critical thinking resulted from the Chinese education system, and related crucially to undergraduate university entrance: "if you answer critically or on the wrong path you won't get a good result and then you can't enter a good university" [S2]. Students were previously trained to believe that "the contents in books are all right and authoritative" [S9], and to "respect the writer" [S9]; therefore, "no matter where I am, England or China, critical reading is really difficult for me" [S9]. Several students felt that this was stressful: "I always see that word and it gives me a headache! I'm just not used to thinking a lot; I'm still trying to work on it" [S3]. Another student noted that "I never considered those sort of questions before ... my teacher in China didn't, would never ask these questions in this way" [S4].

When asked how they were learning to use critical thinking, one student stated that "the meaning of critical thinking is from the different points of view ... I need to understand why I think this way, and then think from the opposite way" [S5]. Previously, S8 "just grabbed somebody's ideas and ... didn't check a lot of the opposite arguments", but now detailed a more sophisticated awareness:

I think my own idea is also built up from what I have read and how I interpret them, whether they are right or wrong and then I generate my own idea from the resources I have looked at. And so I may have more independent thinking after reading more and looking for more ... now I can think more deeply on a question [S8].

This student felt that learning how to develop this approach was inspired by her lecturer:

...when we discuss the commentary he has quite a lot of suggestions and on the direction that I need to think about, so I have different directions, I have more in-depth, more meaningful direction to look for, instead of in the past I just depend on my own and then I was thinking about very simple questions and very simple directions, so I think that's the main difference – what I look for, the way that I think was more simple, in the past [S8].

Through this process, students could develop originality, although they felt that “it depends on the topic ... if it's a topic that I'm familiar with, I come up with new ideas easily” [S3], and would also depend on the extent of knowledge: “I think I should read more articles, then I can compare these and I can have my thought. I think the most important thing is to gain knowledge from books or experience” [S2]. S3 now felt that she could “just let the books become my references and express my own ideas, using my own knowledge”. The importance of originality for academic assessment was recognised: ‘we need to prepare what other people say, but the most important thing is to give your opinion, otherwise it's not your essay, it's not valuable’ [S7].

Invariably, students described difficulties with the English language which affected both academic work and their social lives. Having previously experienced lecture-style teaching where “you just write notes, you don't need to answer any questions in the class” [S4], even the more confident students with previous experience of overseas study encountered difficulties: “when I came here, I know how to write everything, but just the writing style is different, not just for reference, but everything” [S7]. Although all participants had attended extra language courses they realized that further training was needed and that language problems might not only hinder their own learning but could also impede the progress of others: “sometimes Chinese students not say a lot in class ... we worry about our language ... it's like it's wasting another student's time so it's not very fair for them” [S5]. Some lecturers provided translations of selected vocabulary for Chinese students plus handouts; all helped students to improve their written English, particularly through explaining the meaning and appropriate usage of various words. One student mentioned that her lecturer said “if I speak too fast, just let me know” [S7], but felt that “Chinese students are too shy to stop people's talk” [S7], so she recorded classes: “sometimes you're too nervous to listen when you're in a group and you're the only person who is a foreigner” [S7]. Therefore, coping with language could be emotionally demanding: “there will be something I can't understand ... so that will be anxious for me” [S4].

Participants noted that being in a peer group including students from their countries was both positive and negative: students supported each other, but because “all of us come from the same cultural background” [S5] this hampered learning new ways of thinking as well as development in English language skills. While one student felt that Chinese peers “give me secure feeling ... we can help each other ... it helps me to fit in the life in here” [S4], another said: “I don't want there to be lots of Chinese students here

... I want to meet a lot of British people ... it has not given me a lot of way to improve my English" [S1]. S2 felt that:

It is good to have many Chinese students in my class, because we know each other very well and our communication would be easier. But I wish to have more English classmates in the class, because Chinese students would rather to speak Chinese when they sit together, so sometimes when we discuss something they might speak Chinese rather than English, so I suppose if we speak more English it might be beneficial to our academic study as well as our English.

S1 also expressed feelings on being part of a cohort which included part-time students, which was a new experience: "I feel so sadly, they are the part-time students and we are the full-time students, and the full-time students are all the Chinese and the part-time are all the British, and because they are part-time they are so busy, we're not together always". However, one student noted that not all of her Chinese peers were studious in the UK – some "spend time in their rooms watching Chinese TV programmes and they're not very close to English culture and everything, and it's just useless and a waste of time. I think it depends on personality" [S7]; additionally, "some students just come here for a year and I think a year's too short to realize lots of things, and if they can't speak English very well, how can they communicate with others? How can they know things?" [S7]. This could be the result of many aspects of culture shock, which students recognized included homesickness, adjusting to commercial opening hours, high living costs, British food and weather, as well as meeting deadlines and time management.

The findings suggest that these participants experienced challenges in adjusting to different ways of thinking and using new learning strategies, particularly in developing critical thinking skills, individuality and self-reliance in interpretation in performance. Students were concerned about their English language skills, and might experience challenges concerning the peer group. The difficulties with language and social factors align with those discussed by Bodycott (2012), who recognized positive and negative values of spending time with co-nationals. However, these students developed increased understanding of different approaches to study and awareness of the potential of informed independent thinking in shaping their written work and performance.

4. Cultures and future plans

Student comments reflected the multiplicity of views concerning Chinese and Western music within China and Hong Kong discussed earlier. Although students rated knowledge of both musics, their comments suggest that Western music was prioritized in their home countries: "my generation would think Western is the best, piano or violin is the high level of music" [S7]. This was thought to be because previous generations had promoted Western values and experiences when returning from overseas study. Furthermore, parents might believe that Western instrumental learning could provide more opportunities "for their child to have a better future in the Western side" [S3] as Western

culture will “broaden my horizon” [S9]. This suggests that a desire for global education may commence long before the years of higher education.

Three students who had learned traditional Chinese instruments no longer played them in the UK: “when I come here I need to study Western things like piano ... I’m not in China, I’m in England” [S1]. Although one student was recording Chinese instruments for her music technology MA, and some acknowledged that a UK audience might respond positively to performance of traditional Chinese instruments and that peers might be interested in establishing a Chinese music society, the comments from the others suggest separation, rather than integration of cultural experience during MA study. This could result from perceptions that UK study should have a Western focus, that Western music would lead to more opportunity, and also result from the pressures of time felt by most students. Nevertheless, the participants recognized that other students and staff were interested in their culture, which was supported by the department’s collection of Chinese instruments. This research also demonstrated that their views were valued.

Finally, students articulated their thoughts on progression. While most were going back to China or Hong Kong, one student was planning to begin a PhD at the same university and another was seeking employment in the UK, feeling that “it’s a better atmosphere, for working ... I think it feels less pressure as well” [S3]. Although several others had hoped to begin doctoral programmes, MA study had enabled a more realistic understanding of the difficulties of finding a suitable topic for further study, of academic demands, and financial pressures. One student hoped to obtain work in arts administration in China and to save for future study in music therapy (identifying it as undeveloped in China); another recognized that her academic limitations meant that further study was currently unrealistic.

Students mentioned the importance of contacts as well as qualifications in obtaining university teaching positions; while a UK qualification would help, the Chinese and Hong Kong job markets are very competitive. Performance combined with teaching might be a starting point. Those returning home noted the additional expectation of marriage and starting a family; one student felt that “it’s the only chance in my life to see what I want to see” [S7], and was therefore delaying her return. It was also stated that UK study enabled students to widen their job prospects in China through not only academic qualifications but also enhanced English skills; this could facilitate work as an agent or interpreter. The UK experience also changed personal ambition: one student noted that “before I came here I want to find a job in China, I want to be the best, top level of people working in China, but now I’d say the whole world” [S7].

Discussion

Participants articulated many positive aspects of studying at a UK university including small group tuition, provision of staff support, individual feedback and expansion of performance repertoire. While difficulties were acknowledged including the development of informed independent thinking, participants noted the development of new learning strategies, expansion of repertoire knowledge and the value of the experience.

Various observations emerge from the data which warrant further discussion. The findings relating to programme choice and “push-pull” factors (MAZZAROL; SOUTAR, 2002; BODYCOTT, 2012), and to the authenticity of gaining knowledge of Western music from Western authorities align with and expand those of previous research on internationalization; these students also value the relative acceleration of progress, academically, temporally and financially, compared to that of peers continuing their education in the home country, and the related hope for enhanced career prospects. However, comments from students who identified challenges adjusting to different academic practices while also attempting to adapt to the demands of a different language and living in a new country indicate concerns relating to capacity to assimilate knowledge and to achieve academic and instrumental/vocal performance competence. The pressures that students previously experienced to complete their degree courses in China with a good result in order to study in the UK now become pressure to simply pass their MA; student comments suggest that those without prior overseas study experience are likely to encounter many challenges during this relatively short period of study. These findings align with those of Quan, He and Sloan in regard to Chinese students studying one-year taught Business and Management MSc programmes in the UK (2016). These authors additionally note the importance of pro-active behaviour in negotiating a four-stage transition process: pre-departure, first arrival, adjusting after the first four weeks to the start of semester 2, and then achieving competence from the middle of semester 2.

Isolation and over-reliance on co-nationals within peer groups (QUAN; HE; SLOAN, 2016; SKYRME; MCGEE, 2016) are identified as impacting on progression during the period of study; however, these factors may also influence choice of programme. Quan, He and Sloan emphasize the importance in the pre-departure stage of active engagement with information concerning the choice of overseas institution, rather than “over-reliance on agents” (2016 p.334), which “deprived students of valuable opportunities to understand the British education system, institutions and variety in different subject areas” (ibid); this aligns with the influence of recommendations and agents identified by Mazzarol and Soutar (2002). Bodycott (2012) details misapprehensions of parents on the outcome of overseas study such as possibility for subsequent immigration and freedom of travel between the new location and China; views on institutions and programmes need substantiation through research-informed evidence. A related strand worthy of further investigation would be the means by and extent to which students are informed not just about institution and programme, but also about programme content, modes of delivery, assessment and expectations relating to learner engagement; this may have

implication for the development of information and support strategies in both home and destination countries.

Skyrme and McGee highlight corresponding challenges for teachers which relate to teacher-positioning in relation to student-centred pedagogy; despite the work of Esslin-Peard and Shorrocks (2018) on the value of reflection for Chinese MMus students in a UK university learning string instruments there is little information to date on how UK teachers and international students negotiate potentially different practices in both academic and performance learning in higher Music education. Esslin-Peard and Shorrocks found that instruction in maintaining a practice diary and writing reflective, self-critical essays appear beneficial for instrumental music learning, with effective transfer of practice strategies and the ability to “identify and address problems effectively” applied by Chinese students to learning a second Western instrument (2018, p.35). Students in the current research noted the novelty and value of specific, individual feedback on their essays and performance; one student also felt emboldened to challenge the views of the lecturer, which suggests development of learner orientation towards active and critical engagement. Investigating how Music students are supported to become questioning practitioners, able to voice and discuss divergent views, connects to the work of Brand (2006) in the Hong Kong context, and suggests scope for further development of pedagogy in both home and destination countries to promote understanding of strategies to support student voice as well as understanding of the scope and benefits of Music programmes.

While it might seem logical to assume that Western institutions could convey greater authenticity in relation to Western instrumental and vocal music, conferred through pedagogical encounters with historic instruments, guidance on musicological and historically-informed performance practice and performance scholarship, more information is needed about the realities of this pedagogy in relation to teaching and learning. How do UK teachers adapt pedagogical content and delivery to relate to students’ prior knowledge for those coming from a culture with potentially different orientations to the same material? How do students engage with this learning process, which appears to require them to negotiate moving from familiar instructive and conformist pedagogies, both in classrooms and in master-apprentice modes of instrumental and vocal teaching, to individual and critically-engaged positions? Would a student be able to develop this learning when they return to China, and will this knowledge have relevance? In a conformist culture, identified by these participants as one in which students tend to produce similar performances to those of peers, what are the implications for performance reception if a performer presents different qualities and interpretation from the norm? Additionally, would the practices of UK study subsequently affect students as performance teachers in China? These questions are worthy of research.

Finally, the challenges of academic practices may have implications for learner agency as well as learner enjoyment: do Chinese students have agency within their learning in the UK, and if so, what forms does it take? Students in this research appear to have largely relinquished their Chinese instruments, despite the potential for these

providing mastery and agency in extra-curricular performance domains; while this may have been a culturally adaptive strategy involving separation rather than integration, creating study time for Western instrumental and academic learning, there are implications for self-identity and for pedagogical connections between different musical practices which could be usefully explored in future research. Lindgren and McDaniel propose that “the most transformative learning experiences will be those that are directed by the learner’s own endeavors and curiosities” (2012, p.345). Research has yet to discover how these might manifest for international Music students in the UK; whether the focus of transformative learning concerns negotiating academic and instrumental/performance practices or extends to generating and exploring unique conceptual or performative questions, a topic which could usefully be investigated with all students. This may build on knowledge concerning ways in which international students might be “disadvantaged” and “differentiated” in comparison to home students (HOLMES, 2004, p.303) which could relate to prior learning orientation as well as to adaptation to study in the overseas institution, and therefore might subsequently enable the creation of new pedagogical practices to support their transformative development. Therefore, a number of further research areas concerning the potential afforded by internationalization are indicated, which could support further pedagogical development.

Conclusion

Despite the small sample size precluding generalizable findings, there are implications for educators, including the need to understand students’ cultural backgrounds and to learn about educational approaches, values and experiences within these; to recognize the need for emotional support within a mentoring-style supervisory relationship, in which students are given individual feedback which also helps them understand their own approaches to learning; to consider how students are supported in developing informed independent thinking; to consider the influence and contribution of the co-national peer group; and to consider the impact of separation or integration of musical practices from students’ home countries. There is scope for further research to explore whether the findings of this study would correlate with other students’ observations of differences between undergraduate and postgraduate study in China and Hong Kong or whether the differences experienced by these participants are the result of encountering new pedagogical practices in the UK. Further research is also needed to explore teaching styles in academic and performance contexts, processes of adjustment made by teachers and students, and cultural perceptions, which have considerations for authenticity and agency and the development of transformative pedagogy. Research-informed awareness of these aspects may contribute to further enhancing the capacity of Chinese students to realize the aims of their government in relation to “global vision” and international participation (HUANG, 2016, p.184); they may also create pedagogical developments of benefit to students and teachers in both home and overseas institutions.

Acknowledgments

The author would like to thank the music students who participated in this research.

References

- BODYCOTT, P. Embedded culture and intercultural adaptation: Implications for managing the needs of Chinese students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 34, n. 4, p. 355-64, 2012.
- BRAND, M. Hong Kong music teachers ask: "Does music education research matter?" *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 169, p. 79-86, Summer 2006.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CHOI, J. H. Attitudes of international music students from East Asia toward US higher education institutions. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 3, p. 346-58, 2012.
- COLLEY, B. D.; EIDSAA, R. M.; KENNY, A.; LANG, B. W. Creativity in partnership practices. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Eds.). *The Oxford handbook of music education*, volume 2. Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 409-425.
- COMEAU, G.; HUTA, V.; LIU, Y. Work ethic, motivation, and parental influences in Chinese and North American children learning to play the piano. *International Journal of Music Education*, v. 33, n. 2, p. 181-94, 2015.
- COVERDALE-JONES, T.; RASTALL, P. (Eds.). *Internationalising the university: The Chinese context*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
- EDWARDS, V.; RAN, A. Building on experience: Meeting the needs of Chinese students in British higher education. In: COVERDALE-JONES, T.; RASTALL, P. (Eds.). *Internationalising the university: The Chinese context*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, p.185-205.
- ESSLIN-PEARL, M.; SHORROCKS, T. The role of reflective practice in learning a second instrument ab initio in adulthood: A pilot study with Chinese M Mus students in higher education. In Himonides, E.; King, A.; Cuadrad, F. (Eds). *Proceedings of the Sempre MET2018*, London: University of London, 35-37, 2018. Retrieved from: <https://www.>

researchgate.net/publication/324065475_Proceedings_of_the_Sempre_MET2018_Researching_Music_Education_Technology

EVANS, C. C. A view from the dormitory: The Shanghai Conservatory of Music. *Chime*, v. 8, p. 104-112, 1995.

HEFCE (*Higher Education Funding Council for England*), (2014). Retrieved from: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20180319132246/http://www.hefce.ac.uk/news/newsarchive/2014/Name,94021,en.html>

HEFCE (*Higher Education Funding Council for England*), (2019). Retrieved from: www.hefce.ac.uk

HESA (*Higher Education Statistics Agency*), (2014). Retrieved from: www.hesa.ac.uk

HESA (*Higher Education Statistics Agency*), (2019). Retrieved from: <https://www.hesa.ac.uk/news/17-01-2019/sb252-higher-education-student-statistics/location>

HO, W. C. Educational development according to quality, commercialisation and internationalisation: A study of music faculties at Hong Kong universities. *Music Education Research*, v. 3, n. 2, p. 187-202, 2001.

HO, W. C. Music education curriculum and social change: A study of popular music in secondary schools in Beijing, China. *Music Education Research*, v. 16, n. 3, p. 267-89, 2014.

HO, W. C.; LAW, W.-W. Challenges to globalisation, localisation and Sinophilia in music education: A comparative study of Hong Kong, Shanghai and Taipei. *British Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, p. 217-37, 2006.

HO, W. C.; LAW, W.-W. Sociopolitical culture and school music education in Hong Kong. *British Journal of Music Education*, v. 26, n. 1, p. 71-84, 2009.

HOLMES, P. Negotiating differences in learning and intercultural communication: Ethnic Chinese students in a New Zealand university. *Business Communication Quarterly*, v. 67, n. 3, p. 294-307, 2004.

HUANG, H. Why Chinese people play Western classical music: Transcultural roots of music philosophy. *International Journal of Music Education*, v. 30, n. 2, p. 161-76, 2012.

HUANG, L. Co-curricular activity-based intercultural competence development: Students' outcome of internationalisation at universities. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 54, n. 3, p. 184-193, 2016.

LAW, W.-W.; HO, W. C. Music education in China: In search of social harmony and Chinese nationalism. *British Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, p. 371-88, 2011.

LEONG, S. Mentoring and research supervision in music education: Perspectives of Chinese postgraduate students. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 2, p. 145-58, 2010.

LEUNG, B. W.; MCPHERSON, G. E. Students' motivation in studying music: The Hong Kong context. *Research Studies in Music Education*, v. 32, n. 2, p. 155-168, 2010.

LEUNG, B. W.; MCPHERSON, G. E. Case studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong. *Music Education Research*, v. 13, n. 1, p. 69-91, 2011.

LI, L.; RIVERS, G. J. An inquiry into the delivering of a British curriculum in China. *Teaching in Higher Education*, v. 23, n. 7, p. 785-901, 2018.

LINDGREN, R.; MCDANIEL, R. Transforming online learning through narrative and student agency. *Educational Technology & Society*, v. 15, n. 4, p. 344-355, 2012.

MAZZAROL, T.; SOUTAR, G. Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, v. 16, n. 2, p. 82-90.

MCCMAHON, P. Chinese voices: Chinese learners and their experiences of living and studying in the United Kingdom. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 33, n. 4, p. 401-414, 2011.

PETERSEN, S. Talent development in Chinese and Swiss music students. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 2, p. 230-243, 2018.

QUAN, R.; XINMING, H.; SLOAN, D. Examining Chinese postgraduate students' academic adjustment in the UK higher education sector: A process-based stage model. *Teaching in Higher Education*, v. 21, n. 3, p. 326-343, 2016.

RASTALL, P. Cooperation with Chinese universities – issues and trends. In: COVERDALE-JONES, T.; RASTALL, P. (Eds.). *Internationalising the university: The Chinese context*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2009, p. 1-10.

SKYRME, G.; MCGEE, A. Pulled in many directions: Tensions and complexity for academic staff responding to international students. *Teaching in Higher Education*, v. 21, n. 7, p. 759-772, 2016.

UKCISA (*UK Council for International Student Affairs*) (2014). Retrieved from: <http://www.ukcisa.org.uk/Info-for-universities-colleges--schools/Policy-research--statistics/Research--statistics/International-students-in-UK-HE/>

WANG, L. *Chinese students, learning cultures and overseas study*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

WATERS, S. Sharing global musics: Preserving the past, preparing for the future – a look at music education in China. *Music Educators Journal*, v. 101, p. 25-27, 2014.

WATKINS, D. A.; BIGGS, J. B. *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and the Australian Council for Educational Research Ltd., 1996.

WATKINS, D. A.; BIGGS, J. B. *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and the Australian Council for Educational Research Ltd., 2001.

WHITBREAD, R. G.; LEUNG, S. Music education and the culture of assessment: A Hong Kong secondary school perspective. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, v. 9, n. 2, n.p, 2011. Retrieved from: http://www.ied.edu.hk/cca/apjae/Vol9_No2.pdf

WONG, M. W. Y. Music lessons in the elementary schools of Vancouver and Hong Kong. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, v. 1, n. 1, p. 27-41, 2002.

XIE, J.; LEUNG, B. W. Students' motivation to study music: The mainland China context. *Research Studies in Music Education*, v. 33, n. 1, p. 59-72, 2011.

YAKABOSKI, T.; RIZZOLO, S; OUYANG, L. Understanding Chinese students' college choice to increase Chinese student recruitment: A focus on music majors. *Teacher-Scholar: The Journal of the State Comprehensive University*, v. 8, Article 2. Retrieved from: <http://scholars.fhsu.edu/ts/vol8/iss1/2>

YANG, Y.; WELCH, G.; SUNDBERG, J.; HIMONIDES, E. The challenges inherent in promoting traditional folk song performance and pedagogy in Chinese higher education: A case study of Hua'er. Conference paper: *29th ISME World Conference*, Beijing 1-6 August, 2010. Retrieved from:

https://www.researchgate.net/publication/267270896_The_challenges_inherent_in_promoting_traditional_folk_song_performance_and_pedagogy_in_Chinese_higher_education_A_case_study_of_Hua'er

YIN, H.; HAN, J; LU, G. Chinese tertiary teachers' goal orientations for teaching and teaching approaches: The mediation of teacher engagement. *Teaching in Higher Education*, v. 22, n. 7, p. 766-784, 2017.

Internacionalização, humanismo e ética¹

Antenor Ferreira Corrêa²
Universidade de Brasília (UnB)
antenorferreira@yahoo.com.br

Submetido em 29/06/2019
Aprovado em 30/09/2019

Resumo

Este artigo traz apontamentos a respeito do processo de internacionalização nas universidades públicas do Brasil, com foco na internacionalização dos programas de pós-graduação, além de serem discutidos os objetivos intencionados com a realização de cooperações internacionais. A seguir, tendo como base a experiência adquirida em projetos de colaboração internacional, proponho repensar o processo de internacionalização à luz de uma perspectiva humanista, na qual as relações interpessoais são redimensionadas e arroladas como resultados objetivados nas cooperações interinstitucionais. O resultado esperado com a adoção desse aporte humanista é a transformação ética dos envolvidos em experiências de mobilidade acadêmica.

Palavras-chave: internacionalização, humanismo, expectativa de honestidade, ética.

Abstract

I offer some considerations regarding the internationalization process in Brazilian public universities. The focus of this discussion is the internalization of graduate programs. The ordinary expected outcomes from an international cooperation are inquired. Following, I purpose a rethinking of internationalization process in the light of a humanistic perspective. This proposition is based on my experience as a coordinator of projects of international collaboration. In a humanistic point of view, interpersonal relationships are enhanced and also intended as outcomes from inter-institutional cooperation. The expected result with the adoption of this humanist approach is the ethical transformation of the participants in experiences of academic mobility.

Keywords: internationalization, humanism, honesty expectation, ethics.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Pós-Doutorado pela Universidad de Granada, 2019 (bolsa Fundación Carolina y Grupo Tordesillas). Pós-Doutorado pela University of California, Riverside, 2015 (bolsa Capes). Doutorado em Música pela ECA-USP, 2009 (bolsa Capes). Mestrado em música pela Unesp (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2004) e Bacharelado em Música, habilitação em Composição e Regência, pela Unesp (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2001). Professor associado I da UnB (Universidade de Brasília). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UnB, linha de pesquisa Arte e Tecnologia. Coordenou programa de intercâmbio com a Universidade de Örebro, Suécia (2012-2017), convênio patrocinado pelo Linnaeus-Palme Programme.

Introdução

Início este artigo relatando dois episódios que, além de explicitarem a motivação para a escrita deste texto, também deixam claro os dois aspectos centrais sobre os quais discorrerei, a saber: ética e humanismo. Esses dois tópicos, por sua vez, serão, adiante, definidos e contextualizados no âmbito das discussões e dos planejamentos sobre a internacionalização nas instituições de ensino superior do Brasil.

Quando lecionei na Universidade de Örebro (Suécia), participando de um programa de intercâmbio ao nível da graduação, programa este integralmente subvencionado pela fundação Linnaeus-Palme (*Internationella Programkontoret*), havia levado do Brasil alguns instrumentos de percussão. Em uma das minhas aulas sobre gêneros musicais brasileiros, notei que o professor de percussão daquela universidade olhava com interesse para a zabumba que eu tocava. Ao final da aula, ele veio até mim e perguntou se eu achava importante que a universidade também possuísse uma zabumba. Eu disse que sim, pois sabia que eles estavam interessados em expandir o curso de percussão latina, de modo a abarcar gêneros musicais de outros países, tais como o Brasil. Desse modo, se houvesse um instrumento à disposição, os alunos poderiam estudá-lo. Até me ofereci para indicar algumas lojas de instrumentos musicais nas quais aquele instrumento poderia ser comprado. Ele então perguntou se eu não estaria interessado em vender o meu próprio instrumento. Eu disse que sim. Após uma breve conversa, acertamos o preço. Ele pediu, então, que eu aguardasse, porque consultaria o diretor do Departamento de Artes. Após 10 minutos ele voltou com um cheque emitido pela secretaria do departamento. Como estou acostumado com a burocracia brasileira, obviamente fiquei pasmado e curioso. Perguntei se não haveria a necessidade de emissão de qualquer tipo de nota fiscal ou recibo. Ele disse que não, pois o instrumento lá estando era a comprovação da compra e, quando eu depositasse o cheque, ficaria, conseqüentemente, atestado o valor pago. Uma compra dessa mesma natureza no Brasil tardaria, pelo menos, seis meses e acumularia uma quantidade insana de documentos. A pergunta que ficou em minha mente após essa venda foi: por que as coisas são tão burocratizadas no Brasil? A resposta será oferecida na terceira parte deste artigo, cujo subtítulo é aquilo que nos falta neste país: expectativa de honestidade.

Quando realizava meu pós-doutorado na Universidade de Granada (Espanha), fui conversar com o diretor da Escuela Internacional de PosGrado para saber dos procedimentos para a implementação de orientações em regime de cotutela. Ele me informou que “acordos de cotutela são bem simples”: o professor do programa de pós-graduação da Universidade de Granada que aceitasse o aluno brasileiro em regime de cotutela deveria enviar um e-mail à Escola Internacional de Pós-Graduação confirmando esse aceite. A partir daí, esse próprio escritório contataria o aluno pedindo que enviasse cópia do passaporte e comprovante de matrícula em um programa de pós-graduação no Brasil. Ao receber e conferir essa documentação, o escritório emitiria o documento para que o estudante brasileiro pudesse solicitar o visto. Obtendo seu visto, o aluno viria quando fosse acordado entre os professores responsáveis. Voltando ao Brasil, informei

à coordenação do PPG que gostaria de estabelecer uma orientação em cotutela e que já havia entrado em acordo com a professora e com o escritório responsável da universidade espanhola. Fui orientando a procurar a assessoria de assuntos internacionais da UnB, onde me informaram da necessidade de abrir um processo oficial para essa finalidade. Resumidamente, somente para início dos trâmites desse processo, se fazia necessária a inserção de mais de 20 documentos, dentre estes, cópias de documentos pessoais de aluno e dos professores, além de atas e pareceres emitidos por pelo menos três departamentos (e/ou decanatos) da UnB. A comparação entre essas duas situações me faz pensar no tipo de tratamento oferecido aos discentes e docentes nas IES brasileiras. Será esse tratamento, e conseqüente conduta que traz implícita, realmente humanista? Será mesmo necessário afogar-nos nesse mar de burocracia?³

Em conversas com colegas de distintas universidades públicas, não me causou surpresa o fato de estes relatarem impedimentos ao trabalho de pesquisa e do estabelecimento de acordos internacionais provocados por situações similares às que descrevi. Acredito que esses dois episódios relatados exemplificam a grande diferença existente entre as posturas e procedimentos adotados nas IES brasileiras e estrangeiras. No Brasil há publicações de planos, metas e medidas com a finalidade de promover a internacionalização dos programas de pós-graduação. Todavia, as distinções severas entre os procedimentos administrativos devem ser levadas em conta quando se pensa a respeito da internacionalização, e é sobre isso que discorro a seguir.

Antes, esclareço que o objetivo deste artigo não é relatar empecilhos enfrentados pelos pesquisadores das IES brasileiras, mas intento refletir sobre os meandros da internacionalização tendo por base situações cotidianas reais. Para tanto, a metodologia adotada é a análise crítica de experiências de cooperações internacionais em confronto com documentos de área e planos de internacionalização lançados pela Capes e por algumas IES. Como a proposta é considerar a internacionalização sob uma abordagem humanista, o tópico a seguir oferece algumas das razões oferecidas pelas IES para investir na internacionalização, e, a seguir, defino o que entendo por humanismo no âmbito deste texto. O tópico seguinte contrapõe internacionalização e tradição. Adiante, apresento minha posição com respeito ao que denominei de expectativa de honestidade. Esses aportes nortearão as posteriores colocações sobre internacionalização, mas com o intuito de subverter a ordem em que essa tem sido tratada, ou seja, colocando o indivíduo como elemento principal desse processo, no lugar de instituições ou dos produtos e patentes gerados.

3 Embora essas duas situações gritantemente diferentes entre os procedimentos típicos das instituições brasileira e estrangeira sejam exemplos pessoais, em conversas com colegas de outras IES brasileiras, sejam estas estaduais ou federais, fiquei sabendo que as exigências burocráticas são, infelizmente, similares às da UnB. Prova maior desse excesso de burocracia é o próprio Plano de Internacionalização da UnB (2018), que aponta a desburocratização como um dos maiores desafios a serem superados.

Objetivos da Internacionalização

A ideia de internacionalizar convida a indagar sobre os motivos, vantagens e desvantagens intrínsecas a esse processo. Em um documento lançado recentemente (UNB, 2018), a Universidade de Brasília aponta algumas justificativas para a internacionalização. Resumidamente, essas razões poderiam ser compreendidas sob um denominador comum: a urgência em formar cidadãos aptos para atuar em um mundo globalizado. A universidade, assim, admite e assume a responsabilidade de viabilizar o preparo de seus alunos e pesquisadores para participarem em uma sociedade multicultural, cujas fronteiras geográficas e culturais serão diluídas e, desse modo, os problemas decorrentes não serão mais problemas locais, mas, sim, globais⁴. Por conta disso, esses problemas deverão ser debatidos e resolvidos com a participação de toda a comunidade internacional, pois essas demandas afetarão a todos em escala mundial. O aspecto multicultural mencionado é relevante, pois, apesar de o contexto social contemporâneo ser entendido como globalizado, sobretudo como resultado da internet pervasiva e da acessibilidade possibilitada por outros meios de comunicação e de entretenimento, ainda existem diferenças significativas entre as diversas comunidades do planeta, que, por sua vez, possuem uma riqueza cultural de valor inestimável que pode ser compartilhada no diálogo intercultural promovido com as ações de internacionalização. Além disso, entendo como mais do que urgente o estímulo ao contato e ao convívio multicultural, pois no momento político delicado em que vivemos, no qual presidentes são eleitos com base em discursos separatistas e discriminatórios, é urgente pensar a internacionalização como maneira de fomentar o convívio e o aprendizado com a alteridade.

Artigos recentemente publicados sobre o tema da internacionalização, como o de Pedro Goergen (2012), por exemplo, propõem discutir conceitual e filosoficamente o papel da universidade como produtora de conhecimento no panorama de um mundo globalizado, questionando, por exemplo, os impactos da internacionalização sobre a cultura tradicional e a autonomia nacional. Ao lado das justificativas que visam ao preparo de alunos e docentes para atuarem em um mundo global e ao mesmo tempo multicultural, há autores que compreendem as razões da internacionalização sob um aspecto mais pragmático, focado na complementação da capacitação profissional (MARRARA, 2007). Há, também, autores que alertam sobre os interesses majoritariamente financeiros que alguns órgãos e instituições acabaram por impingir a esse processo. Isso acontece porque algumas universidades (sobretudo as estrangeiras), na esteira do processo mercantilista de comércio globalizado, concebem a educação como mercadoria, cobram pelos cursos e aumentam os lucros com os procedimentos de acolhimento de um pesquisador estrangeiro (tais como, a cobrança de altas taxas para a emissão de documentos para o visto e para o envio de cartas de aceitação). Prova maior dessa vergonhosa mercantilização do conhecimento são os preços cobrados por revistas científicas para a publicação e posterior disponibilização do acesso a artigos

⁴ Alguns estudiosos preferem chamar de glocal, isto é, os problemas locais que participam ou repercutem globalmente, ou vice-versa.

científicos.

Também preocupada com o lado cruel da mercantilização da educação, a professora Ana Lúcia Almeida Gazzola⁵, às vésperas da Conferência Regional para Educação Superior, em Córdoba (2018), comentou a respeito da importância da integração das IES para fortalecer as universidades e de ações de cooperação para a pesquisa na América Latina:

Espero que a CRES 2018 afirme a importância da integração regional, da internacionalização solidária, da mobilidade entre os vários sistemas como forma de fortalecer as instituições e as redes e, também, para nos permitir competir com vantagem de bloco com outros sistemas, outras regiões e outros grandes processos nesse mundo globalizado em que a cooperação é predatória e pouco solidária. (GAZZOLA, 2018).

Outra razão frequentemente apontada para investir na internacionalização é o fato de os programas brasileiros de pós-graduação visarem alcançar um estatuto de excelência acadêmica, que é atingido principalmente pela transformação de um programa nacional em internacional. Obviamente, um dos frutos colhidos nesse processo é a melhor avaliação do programa, levando a melhor classificação e, portanto, elevando o orçamento recebido do governo brasileiro⁶. Diversos planos de internacionalização publicados recentemente por universidades brasileiras indicam, dentre seus respectivos objetivos, a expectativa do aumento da nota dos programas de pós-graduação. O texto desses distintos planos poderia ser resumido na citação retirada do plano de internacionalização da UFC, que indica 39 objetivos, para a pesquisa, educação e extensão a serem buscados com a internacionalização:

Promover a atualização e continuada qualificação dos programas de pós-graduação estabelecendo conjuntamente parâmetros e estratégias para a elevação do conceito tanto na avaliação da Capes no quesito de internacionalização quanto com respeito a critérios de excelência internacionais, segundo modelos de avaliação interna dos cursos de pós-graduação com base em comparativos internacionais. (UFC, 2017, p.7).

No bojo desse processo, espera-se logicamente o aumento do número de projetos de cooperação internacional entre as universidades brasileiras e estrangeiras, visando ao aumento da produção verificada na publicação de artigos. A esse respeito, vale mencionar que, dentre os critérios adotados pela Capes como indicadores do nível (ou estágio) de internacionalização das universidades, estão: "Nº de Prof. visitantes e Pós-doutores estrangeiros; Nº de projetos de cooperação internacional; Nº de artigos publicados em revistas com JCR; Nº de artigos publicados com coautoria estrangeira" (CAPES, 2017b,

5 Ana Lúcia Almeida Gazzola é ex-diretora do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe (UNESCO-IESALC), ex-reitora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-secretária estadual de Educação Básica do Estado de Minas Gerais.

6 Thiago Marrara, comenta a esse respeito: "No Brasil, [a internacionalização] assume relevância adicional para as IES, uma vez que a Capes a toma como condição para a concessão das notas máximas de avaliação no âmbito da pós-graduação. A obtenção dessas notas, por sua vez, amplia o reconhecimento das IES e do programa bem avaliado, além de lhes permitir o acesso a certos recursos financeiros, tais como os provenientes do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), exclusivos para programas com reconhecido nível de excelência" (MARRARA, 2007, p.256).

p.18). No mesmo documento é considerado o fator de impacto das publicações de autores brasileiros publicando individualmente e em parceria com autores estrangeiros. O fator de impacto das publicações de brasileiros em coautoria com colaboradores internacionais aumenta consideravelmente. Como Portugal é um país muito procurado para realização de doutorados sanduíche e pós-doutorados, o documento adverte que, “ao confrontarmos o fator de impacto das publicações em parceria, vemos que Portugal fica aquém do desejado” (CAPES, 2017b, p.45). Em vista disso, o relatório aconselha as instituições de ensino a considerarem esse aspecto em seus planos de internacionalização, ou seja, investirem em cooperações com países onde as parcerias têm maior fator de impacto. Desse modo, percebe-se que, apesar dos discursos em prol de parâmetros qualitativos, as exigências quantitativas ainda dominam o rol de critérios para avaliação dos vários atores e setores da pesquisa acadêmica, tais como proponentes de projetos de pesquisa, programas de pós-graduação, planos de internacionalização etc. Para citar um exemplo, que é reiterado em diversos planos de internacionalização lançados nos últimos anos⁷, a Unesco objetiva: “[...] incentivar publicações internacionais com relevante fator de impacto e em coautoria com autores estrangeiros” (UNOESC, s.d., p.6).

Curiosamente, há vinte anos, Angelo Pinto e Jailson Andrade alertavam para a co-nivência com essa mentalidade produtivista na pesquisa científica ao comentarem sobre o porquê da adoção do Fator de Impacto como instrumento para verificação da importância de um artigo científico. Consoantes aos problemas aqui apontados sobre o mercantilismo no processo de internacionalização, os autores comentavam que “publicações científicas vêm sendo, cada vez mais, um produto de mercado, tendendo, cada vez menos, a atender a propósitos científicos. Basta ver o número de revistas científicas que vêm sendo lançadas todos os anos, e o preço das assinaturas de algumas revistas” (PINTO; ANDRADE, 1999, p.451). Nesse mesmo artigo os autores expõem suas opiniões do porquê se deve ter cuidado na aplicação do fator de impacto. São várias suas advertências, bem como as de tantos outros pesquisadores internacionais que explicam as limitações desse critério. O que me chama mais a atenção nessa discussão é que esse critério só quantifica citações em periódicos indexados. Em vista disso, a publicação de um livro não teria qualquer impacto. De acordo com o critério “fator de impacto”, um livro como o de Leonard Meyer (*Emotion and Meaning in Music*) não seria sequer considerado pelo JCR (*Journal of Citations Report*). E, obviamente, essa situação não corresponde à realidade, pois a obra de Meyer é o que eu classificaria como realmente de impacto, pois vem servindo como fundamentação teórica para milhares de pesquisas, a ponto de se tornar um verdadeiro *best-seller* da área da Música, pois foi lançada em 1956 e ainda continua sendo reimpressa. No entanto, é difícil lutar contra mais essa forma de colonialismo, e o fator de impacto é cada vez mais utilizado pelas instituições de fomento à pesquisa para ranquear e selecionar projetos, como é possível observar no próprio documento da Capes (2017b).

Buscando fornecer outra vertente para se pensar a internacionalização da pós-graduação brasileira, proponho apresentar uma reflexão a partir de dentro de algumas

7 Ver também UFSC, 2018, p.7.

ações de cooperação internacional. Sobre esse aspecto particular da apresentação e análise de dados coletados em projetos de pesquisa por mim coordenados, resalto que, embora alguns avaliadores não considerem como justificada a fundamentação de artigos em experiências pessoais, a própria Capes tem como critério de ranqueamento das propostas de projetos de internacionalização “a capacidade técnica, liderança e experiência internacional acadêmica dos membros do grupo gestor do projeto” (Edital Capes-PrInt, 2017a, subitem 9.2.2.1, p.13). Portanto, no meu entender, é justamente a experiência adquirida com a prática da pesquisa, ou seja, com a execução de um projeto, que torna o pesquisador mais ciente e preparado para resolver as diversas situações e contingências, fornecendo-lhe habilidade para lidar com o inusitado. Além disso, é a experiência que viabiliza a abordagem analítica a partir de dentro do processo de colaboração internacional.

Em vista do exposto, reforço que meu objetivo é refletir sobre os meandros da internacionalização, tendo como base os resultados obtidos em três projetos de parcerias internacionais. Pretendo interrogar formas e modelos geralmente adotados pelas instituições de ensino e pesquisa, ponderando, contudo, sobre os resultados esperados. Essa ponderação sobre as realizações advindas e/ou conseguidas com projetos será considerada a partir de uma perspectiva humanista, definida a seguir.

Nota sobre o humanismo

Vale esclarecer que, por humanista, eu quero estabelecer conexão direta com o campo de estudos denominado Humanismo, definido como o potencial estudo do ser humano, visando ao desenvolvimento de seu caráter, sensibilidade e potencialidades criadoras. Humanismo, portanto, aqui não se referirá à corrente literária surgida na transição entre Idade Média e Renascença (período chamado de *Quattrocento*, na Itália) ou ao conjunto de temas e disciplinas que seriam necessários para edificar uma “educação clássica” (segundo a concepção de Georg Voigt⁸, que, em 1859, estabeleceu definitivamente essa acepção para a palavra “humanismo”. Ver GIUSTINIANI, 1985, p.172). Na Idade Média, *humanus* era usado para diferenciar aquilo que não era divino, estabelecendo, assim, a distinção entre Deus e homem. Durante a Renascença, essa distinção foi mantida justamente para marcar a mudança de concepção filosófica do teocentrismo para o antropocentrismo, este que se assomava na esteira das recentes descobertas científicas, especialmente o heliocentrismo. O humanismo filosófico também se fia nesta acepção do termo⁹, ou seja, *humanus* como o conjunto de atributos e características pertencentes ao homem. De forma similar, diversas palavras são formadas pela adição do sufixo “ismo”, palavras estas que indicam justamente agrupamento, coletivo,

8 Die Wiederbelebung des classischen Alterthums, oder das erste Jahrhundert des Humanismus. Traduzido ao inglês como: The Revival of Classical Antiquity, or the first century of Humanism. Segundo Patrick Baker (2015, p.6), a tradução ao italiano ganhou relevância por haver inspirado o humanismo clássico nos países de línguas latinas: Il Risorgimento dell'antichità classica, ovvero il primo secolo d'Umanesimo (Tradução de D. Valbusa, com notas e edição de Eugenio Garin).

9 Um dos significados de humanismo mais em voga desde o final da Idade Média até o final da Renascença é a de erudito. Assim, humanista referia-se a uma pessoa culta, douta, literata (GIUSTINIANI, 1985, passim).

coletânea, por exemplo, socialismo (conjunto de características do que pertence ao social); marxismo (princípios e ideias próprias do pensamento de Karl Marx); minimalismo (conjunto de posturas estéticas associadas à *minimal art*). O sentido de educação humanista foi estabelecido na Renascença, embora fundamentado em concepções da antiguidade grega clássica (CARVALHO, 2015). O humanismo filosófico, por sua vez, viria a se estabelecer durante o Iluminismo, especialmente na França. “‘Humanismo’ como um termo filosófico parece ter surgido primeiro na França na segunda metade do século XVIII” (GIUSTINIANI, 1985, p.175)¹⁰. Giustiniani entende que o humanismo ganhou consistência filosófica na esteira da ideologia marxista. Segundo o autor, “na visão marxista, humanismo é a realização e perfeição humana, equivalente à felicidade, a aspiração natural de todos que são impedidos de atingi-la pela necessidade econômica e pela exploração dos trabalhadores, os males inerentes a todas as sociedades desde seu início” (GIUSTINIANI, 1985, p.176)¹¹. Percebe-se que o humanismo, no âmbito da doutrina marxista, está atrelado ao desenvolvimento moral de toda a sociedade. Uma vez que a felicidade seria a condição aspirada por todos, esta, por sua vez, não seria dada desde cima, mas seria atingida na observância de uma conduta igualitária, ou seja, ética (veja adiante).

O sentido do humanismo ligado ao resgate dos valores clássicos tem também servido como mote para considerações relevantes da contemporaneidade, implicando em uma educação humanista. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação que não visa somente ao preparo de pessoas para exercerem determinada profissão, mas uma educação que objetiva a formação integral do cidadão, preparado para pensar criticamente e participar das variadas esferas da sociedade e refletir sobre a pluralidade de assuntos que se lhe apresentem. Observa-se, assim, que a educação adquire um papel político e não somente instrumental. Essas são considerações realizadas por José Sergio de Carvalho, que apresenta como hipótese para a crise na educação escolar justamente “o esvanecimento do sentido político e existencial da experiência escolar” (CARVALHO, 2017, p.1025).

Há outros autores que fazem da abordagem humanista a base de suas reflexões sobre temas variados – embora prefiram usar o termo humanitário ou humanizador. No Brasil esse pensamento estabeleceu-se definitivamente com Paulo Freire e desdobrou-se nas pesquisas e ações pedagógicas de seus estudiosos. Para citar um exemplo, Heloisa Feichas, tendo por fundamentação a vasta literatura de Paulo Freire, além de oferecer cursos, tem escrito refletindo sobre o significado de uma educação musical humanizadora no desenvolvimento de uma espiritualidade crítica. Feichas ressalta a importância das relações interpessoais e apresenta práticas musicais colaborativas como situações privilegiadas para o desenvolvimento dessas relações inter e intrapessoais, inspirando criticidade, benevolência e autossuperação (ver, por exemplo, FEICHAS, 2019. Sobre humanismo e educação, ver também OLIVEIRA, 2014; JOLY; SEVERINO, 2016).

10 Texto original: ‘Humanism’ as a philosophical term seems to have appeared first in France in the second half of the eighteenth century.

11 Texto original: In the Marxist view, humanism is human fulfillment and perfection, tantamount to happiness, the natural aspiration of all who are thwarted from achieving it by economic need and workers’ exploitation, the inherent evils of all societies from their beginnings.

Interessante notar a consonância desses entendimentos com diversos setores da academia. O plano de internacionalização da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, já em sua primeira página, atesta: “É consensual que a busca de soluções comuns para graves ameaças à viabilidade futura da civilização requer o fortalecimento do consórcio científico e humanístico, sendo as universidades internacionais o ambiente mais favorável para essa integração” (UFC, 2017, p.1). Por fim, no âmbito da abordagem humanista aqui sugerida, os resultados dos projetos de pesquisa realizados não são aferidos apenas na contagem dos produtos gerados, pois os saldos e consequências interpessoais, associados aos estímulos e inspirações criativas propiciadas, ganham em dimensão quando contrapostos à também desejada produção de artigos, artefatos, marcas e patentes.

Padrão ou padronização internacional?¹²

Embora a ideia de modernização do país possa sugerir, entre outros, a produção de ferramentas e novas tecnologias, maquinários, *softwares*, medicamentos e registro de patentes, o campo das humanidades, em geral, e o da educação, em específico, obviamente também participam, dentre outras possibilidades, aperfeiçoando e transformando métodos e processos e criando novas pedagogias. Pedro Goergen focou suas considerações justamente nesse setor e analisou detalhadamente as relações entre a economia globalizada e a produção de conhecimento. Na sua visão, “a economia internacionalizada e o desenvolvimento científico/cultural se condicionam mutuamente a ponto de se tornar difícil falar em autonomia da ciência” (GOERGEN, 2012, p.249). Avanços científicos precisam de investimento financeiro e de pessoal, o mesmo ocorre com inovações no campo da cultura (o mecenato não é um procedimento novo). Todavia, essa parceria entre investidor e criador passa a ser problemática quando o primeiro cerceia ou impõe determinações sobre o segundo. Essa situação, embora ocorra em todos os ramos da pesquisa, é mais comum nas ciências empíricas, uma vez que as companhias escolhem subvencionar aquilo que entendem como potencial fonte de lucro. Em seu exame dos possíveis desdobramentos trazidos para a educação no bojo do processo de internacionalização, Goergen toma como exemplo a padronização do sistema europeu de ensino consolidada por meio da Declaração de Bologna. Esse processo, iminentemente motivado por interesses econômicos, promoveu uma reforma no sistema educacional europeu em acordo com modelos internacionais, o que de certa forma subtraiu e desvinculou do ensino superior características tradicionais de cada nação envolvida. Para o autor, “a necessidade de se adaptar aos rumos ditados internacionalmente justificava e continua justificando sacrificar uma rica e multissecular cultura e tradição acadêmicas dos países europeus” (GOERGEN, 2012, p.250).

Considero exemplar a análise de Goergen, pois são atitudes padronizadoras como aquelas por ele expostas que revelam o lado perigoso da chamada globalização. Há que

¹² O texto a seguir, bem como partes das próximas seções, é uma versão ampliada e modificada do capítulo “A Humanist Perspective Within Higher Education Internationalization Process” (CORRÊA, 2016).

se tomar especial cuidado para que o processo de internacionalização não descambe para a mera importação de produtos e metodologias criados no exterior, como é o caso da adoção do fator de impacto como critério de avaliação. Nem sempre o internacional é sinônimo de melhor, e, com relação à adoção dos métodos, deve-se buscar o mais adequado à realidade sociocultural de cada país. A esse respeito, Pinto e Andrade apontam mais uma das limitações do fator de impacto ao esclarecerem que “algumas pesquisas são de caráter mais regional do que outras, mas nem por isso menos importantes para a Sociedade na qual estão inseridas. Este é o caso, por exemplo, da Saúde Pública, Ecologia, Botânica, Geologia, Agronomia etc.” (PINTO; ANDRADE, 1999, p.451).

O relatório da Capes (2017b, p.13) explicita a média da relação entre o número de solicitações das distintas modalidades de bolsa e os países para os quais essas bolsas são solicitadas. Observa-se a predominância de solicitações para os Estados Unidos, Canadá e os países da Europa, ou seja, os destinos mais desejados são os países desenvolvidos. Esse fato pode enfraquecer a possibilidade de colaborações com países que, embora sejam entendidos como menos desenvolvidos, possuam *know-how* em determinada área do conhecimento (tal como a Medicina em Cuba, por exemplo). A respeito, Gazzola comenta:

É preciso que existam acordos de cooperação e parcerias com colegas dos países desenvolvidos, mas também precisam ser feitos entre nós [América Latina e Caribe]. Não só para diminuir as assimetrias regionais, mas também as assimetrias intrarregionais. Nós não podemos cair em uma lógica do salve-se quem puder. Eu luto pelos meus financiamentos e os outros que não tenham nada. Isso não vai desenvolver a ciência nacional de nossos países, não vai promover o desenvolvimento tecnológico de cada nação. (GAZZOLA, 2018).

O relatório da Capes aponta também o ainda incipiente interesse das IES brasileiras na mobilidade acadêmica e no estabelecimento de acordos com países do Brics. Segundo o relatório, “a China foi o único país citado dentro do grupo Brics (cinco principais economias nacionais emergentes, que inclui Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), sendo que a maior parte dos países citados se encontra na Europa” (CAPES, 2017b, p.20). Entendo que a constatação apontada no relatório da Capes do interesse em colaborações com a China se deve justamente ao fato de esse país ser o mais rico dentre os demais do Brics. Ressalvo que o plano de internacionalização da UFSC foi o único a explicitar o interesse em cooperações no âmbito do Brics (UFSC, 2018, p.20).

Esses indicativos podem levar ao equivocado entendimento de que o patamar de excelência acadêmica é atingido por meio das cooperações estabelecidas com centros de pesquisa dos países desenvolvidos. A chamada excelência acadêmica deve ser conquistada com a própria pesquisa e por meio da interação do pesquisador com seus colaboradores e interlocutores – sejam estes nacionais ou estrangeiros –, pois excelência não pode ser entendida como um produto final do processo de internacionalização, tampouco avaliada por critérios exclusivamente quantitativos, tais como o fator de impacto. Prova disso é o que esclarecem Pinto e Andrade (1999, p.451): “Os artigos com erros conceituais ou com erros na interpretação dos resultados experimentais são

muito citados por serem contestados cientificamente”. Percebe-se, assim, a inverdade oculta no cômputo do número de citações como critério para aferir a excelência de um artigo. Em resumo, a experiência internacional é mais uma fase na busca da chamada excelência acadêmica, e não um fim em si mesma. A mera adesão a um padrão específico de interesse internacional não deve sobrepujar ou eliminar a pluralidade dos processos científicos locais, uma vez que diferentes realidades culturais demandam distintos modelos e métodos.

Nesse sentido, cooperações internacionais têm o poder de promover e intensificar reflexões sobre aspectos culturais, abrindo novas possibilidades de renovação pessoal, em vista das contingências e situações enfrentadas no exterior pelos sujeitos envolvidos. Isso se dá porque um outro ambiente cultural pode transformar a pessoa e prover um novo olhar a respeito de sua própria cultura, conduzindo a um repensar de seus costumes e procedimentos, o que pode resultar em atitudes criativas. Outras metodologias e estratégias podem surgir do contato com um contexto cultural distinto, levando o pesquisador a adaptar, refletir ou transformar suas convicções em razão de contingências físicas e psicológicas. Estar em outro país pode ser um jeito rápido para conseguir respostas para situações culturais diferenciadas, pois existem questões de método que são mais bem compreendidas quando vivenciadas e apreendidas *in loco*. Isso pode funcionar como estímulo à criatividade e, também, como alavanca para uma mudança de comportamento, o que ao fim pode promover um repensar ético (veja a seguir). Embora difícil de quantificar, esse lado subjetivo da mobilidade acadêmica não deve ser ignorado.

Expectativa de honestidade

No âmbito da perspectiva humanista aqui exposta, as mudanças de comportamento em direção a uma nova ética são desejadas e apreciadas após uma experiência no exterior. Eu, felizmente, tive a possibilidade de testemunhar essas modificações. Após o período de intercâmbio, imersos na cultura sueca, os alunos que participaram do intercâmbio assimilaram e trouxeram de volta ao Brasil vestígios comportamentais que valorizaram em suas experiências naquele país. Nesse sentido, certos tipos de mudança de conduta nos estudantes brasileiros puderam ser observados, incluindo aspectos básicos, como chegarem às aulas pontualmente, submeterem trabalhos dentro dos prazos, serem mais organizados no planejamento de vários aspectos de sua vida acadêmica, e até mudanças mais profundas, como, por exemplo, repreenderem colegas que agiam de modo antiético.

Ética, no âmbito deste artigo, é entendida na sua acepção ampla como o ramo da filosofia que objetiva refletir sobre a essência dos princípios, valores e questões fundamentais da moral, tendo como base as normas consideradas universalmente válidas para nortear o comportamento humano e a conduta de um indivíduo ou de uma sociedade. Observa-se que a moral é variável histórica e culturalmente, isto é, comportamentos que para um grupo cultural podem ser aceitáveis não serão para outra comunidade. O mesmo vale para os diferentes períodos da história. Na Idade Média, a igreja entendia

as execuções empreendidas durante a inquisição como aceitáveis, atualmente esse tipo de atitude é reprovável. Todavia, quando amparada por princípios éticos, as questões morais podem ser debatidas sob um denominador comum.

Há diversos e importantes textos de filósofos que discorreram sobre a ética de acordo com seu contexto. Aristóteles escreveu quatro tratados: a *Ética a Nicômaco*, *Ética a Eudemo*, *Das virtudes e vícios* e a *Magna Moralia*. O conjunto desses textos aponta para um denominador comum, a eudaimonia (ARISTÓTELES, 1991). Segundo Aristóteles, todas as nossas ações são teleológicas, e esse objetivo prático-racional é o bem supremo atingido pela virtude. Assim, a finalidade de tornar-se uma pessoa virtuosa é a eudaimonia, ou seja, a felicidade. O arcabouço do pensamento ético aristotélico também pode ser entendido como tendo um objetivo político, ou seja, regular a conduta do cidadão na pólis. O que leva a postular uma orientação ética para além do (ou maior que o) indivíduo, ou seja, uma moral maior ou *magna moralia*. Na antípoda desse entendimento apresenta-se a *mínima moralia* de Adorno (1951), que tem como ponto de partida o indivíduo, ou, dito de modo mais preciso: a experiência subjetiva. No lugar de discutir a ética com o fim orientado à prescrição de normas de boa conduta no âmbito da esfera pública da sociedade pós-industrial capitalista, Adorno reprova a ideia de um indivíduo diluído na sociedade consumista e propõe, em sua *minima moralia*, resgatar o subjetivo para o primeiro plano.

As esferas subjetiva (do indivíduo) e pública (indivíduo em sociedade) estão relacionadas, e a integração entre esses domínios éticos foi explicada brilhantemente pelo neurocientista Antonio Damásio (2003), que parte da biologia do sujeito e a estende ao orbe do social. Damásio (2003, p.198) é exemplarmente claro:

Os contratos sociais e políticos são extensões do mandato biológico pessoal. Somos estruturados biologicamente e, de uma certa forma, inclinados a sobreviver agradavelmente em vez de sobreviver com dor, e dessa necessidade provém uma certa forma de contrato social, e é curioso pensar que a tendência natural da procura de concordância social foi incorporada nas nossas características biológicas, pelo menos em parte, devido ao sucesso evolucionário das populações cujos cérebros aperfeiçoaram os comportamentos cooperativos.

Nessa perspectiva, a evolução da espécie leva em consideração não somente os fatores de adaptação ao habitat físico-geográfico, mas também considera como melhor adaptada a espécie que consegue criar uma condição de vida melhor que o mínimo aceitável, ou, nas palavras de Damásio, "melhor que o neutro". A busca pelo bem-estar do indivíduo, e conseqüentemente da espécie, seria impulsionada por sentimentos de prazer, pois o sentimento de dor é indesejável em um corpo-mente saudável. Assim, é possível postular uma interação entre a mínima e a máxima *moralia*. Desse modo, a eudaimonia aristotélica atenderia a um princípio biológico prévio, ou seja, a vida sem dor, e transbordaria para o plano social objetivando o bem-estar e a felicidade do indivíduo vivendo em comunidade.

Tratar de questões éticas em um artigo sobre internacionalização pode soar dissonante; porém, justamente em razão de as discussões sobre ética serem inevitavelmen-

te contextuais¹³, entendo as considerações éticas não somente como pertinentes, mas necessárias.

É difícil explicar algumas características que estão enraizadas na cultura brasileira, e uma dessas características (que é mesmo destacada como estratégia de sobrevivência do brasileiro) é a malandragem ou, dito de outro nome, a tendência a agir de modo não ético. No Brasil, a percepção de corrupção é grande¹⁴. Corrupção não deve ser entendida simplesmente como o recebimento ou pagamento de suborno (tão comum nos noticiários sobre os políticos do Brasil), mas como o uso de quaisquer meios ilícitos (ou seja, contrários à moral) para obtenção de benefícios ou favorecimentos para si ou para terceiros. Quando digo que a explicação é difícil, é porque todos nós somos, em princípio, contra a corrupção. No entanto, o problema não é tão simples quanto pode parecer. Ao longo da história brasileira, fomos expostos a um sem-número de maus exemplos praticados por pessoas que supostamente deveriam servir como cânones de atitude ética. Essas pessoas são juízes, políticos, advogados, policiais, religiosos, reitores, empresários, professores, médicos, celebridades, dentre tantos outros de uma lista inumerável. Meu ponto é: as pessoas que deveriam vigiar e garantir a conduta ética são, frequentemente, expostas como desonestas. Presenciar esses maus exemplos diariamente, e por muito tempo, tem impactado a sociedade brasileira a ponto de as pessoas passarem a considerar “normais” certos tipos de comportamento, como subornar um guarda de trânsito para escapar de uma multa ou comprar ingressos de cambistas, por exemplo. Quando a corrupção se espalha para todas as esferas da sociedade e se torna cultural, as mudanças éticas são muito difíceis. No Brasil, pagamos elevada carga tributária, sem, no entanto, receber o retorno dessas contribuições fiscais na forma de serviços sociais de qualidade. O dinheiro dos impostos é usado para a manutenção de uma estrutura milenar de poder e servidão, na qual um número limitado de pessoas e de corporações tem o controle da massa populacional. Por causa dessa condição, as pessoas desenvolvem artifícios de evasão fiscal e buscam tirar proveito de qualquer situação, mesmo à custa de seus semelhantes. Vivemos em um estado de coisas em que a honestidade não é esperada, e, justamente por conta da falta de expectativa de honestidade, a burocracia no Brasil é gigantesca. A burocracia em todos os setores da esfera pública é a forma (ineficaz, no meu entender) de tentar evitar as práticas fraudulentas.

Penso que é precisamente em relação a esse tipo de situação que a experiência internacional pode contribuir para motivar uma mudança ética. Estar em um contexto oposto ao brasileiro faz com que se experimente os benefícios de se viver em uma sociedade mais igualitária, sem estar constantemente preocupado em ser lesado, pelo governo ou pelas pessoas ao redor, porque a honestidade é a postura esperada de qualquer pessoa – como fica evidente no exemplo comentado na introdução desse texto.

13 Veja-se, por exemplo, o fato de que alguns países consideram aceitável o sacrifício de animais com finalidade científica. Há outros países que rejeitam essa atitude, classificando-a como anti-ética.

14 Indicadores e estatísticas da percepção de corrupção ao redor do planeta podem ser confrontados em: <https://ipc2018.transparenciainternacional.org.br/#ipc-2018>.

Nos últimos seis anos, tive a oportunidade de coordenar dois projetos envolvendo as universidades de Brasília e de Örebro, na Suécia. Um desses projetos ocorreu ao nível da graduação, financiado integralmente pela Fundação Linnaeus-Palme, e promoveu o intercâmbio de 21 estudantes e de 23 docentes (brasileiros e suecos). O outro projeto deu-se ao nível da pós-graduação e foi subvencionado pelas agências Capes e outra fundação sueca: STINT – *Stiftelsen for Internationalisering av Högre Utbildning och Forskning* (Fundação Sueca para Cooperação Internacional e Pesquisa em Educação Superior) e fomentou missões de estudo e de trabalho para 13 pesquisadores brasileiros e suecos. Um dos aspectos que me assomaram durante a realização desses projetos está ligado aos resultados atingidos. Normalmente, espera-se que uma pesquisa gere produtos, sejam estes de natureza física (aparelhos, *gadgets*, CDs etc.) ou intelectual (publicações). Essa expectativa pode ser atestada na leitura dos objetivos dos Planos de Internacionalização das IES. No entanto, quando conversei com alunos e professores regressados do período de intercâmbio querendo saber como a experiência naquele país os tinha impactado, esperava que enfatizassem sua própria melhoria e desenvolvimento técnico, ou seja, o aumento de suas habilidades nos respectivos instrumentos. Todavia, após o período de permanência na universidade estrangeira, os aspectos interpessoais foram sempre os mais citados, sendo considerados como altamente positivos pela totalidade dos discentes e docentes. Decidi oficializar essas percepções e pedi aos professores e alunos que respondessem a um questionário com respostas abertas. Como eu esperava, intercambistas e docentes brasileiros, ao regressarem do exterior, apresentaram como um dos pontos altos do programa a infraestrutura e a organização da universidade internacional. Por outro lado, brasileiros e suecos, quando consultados a respeito do que consideravam como o aspecto mais significativo da experiência internacional, forneceram respostas espontâneas e quase unânimes, elegendo o estabelecimento de novos laços afetivos como a característica mais relevante do projeto. Porém, esse aspecto nunca fez parte do planejamento do projeto e me fez pensar que o objetivado como resultado de uma pesquisa pode ser imponderável.

Considerações finais

A internacionalização dos programas de pós-graduação, por meio do estabelecimento de colaborações com instituições estrangeiras, certamente viabiliza a capacitação do pesquisador por meio de sua inserção no desenvolvimento de novas tecnologias, bem como da assimilação e disseminação destas. Por outro lado, o encontro com um contexto cultural diferente também possibilita o crescimento pessoal; porém, considerado não exclusivamente do ponto de vista profissional, em sua faceta ligada à habilidade técnica, mas, antes, sob a perspectiva da formação do caráter do sujeito envolvido. Isso ocorre pelo fato de a vivência em uma outra cultura favorecer a criação de novas relações interpessoais, gerando, assim, um amadurecimento pessoal e uma transformação ética.

A mobilidade discente e docente gera o choque cultural e revela as deficiências internas da instituição nacional a qual pertencem. Por exemplo, todos os intercambistas e pesquisadores que entrevistei declararam terem se surpreendido com a infraestrutura, organização, agilidade, diligência e falta de burocracia observadas na instituição internacional em comparação ao que ocorre nas instituições brasileiras. Neste sentido, a experiência no exterior trouxe como “resultado” a tomada de consciência dos aspectos deficitários da universidade brasileira que necessitam mudanças e adequações urgentes.

Todos os planos de internacionalização consultados reforçam a necessidade e objetivam implantar e/ou aprimorar a mobilidade acadêmica em todos os setores da universidade. O plano de desenvolvimento institucional da UFRGS, por exemplo, especifica:

No nível das ações, o PDI aponta para o aumento da mobilidade de todos os segmentos, o caráter multilinguístico das ações da Universidade, o desenvolvimento de uma política de atração e integração institucional de professores visitantes, pesquisadores visitantes e pós-doutorandos, o reforço das ações de acolhimento de parceiros acadêmicos, e o incentivo à criação de programas internacionais de pós-graduação com possibilidade de expansão dos acordos de formação conjunta (cotutela e *joint degree*) e dupla diplomação. (UFRGS, 2017, p.2).

Todavia, esse objetivo pode não ser tão simples de ser atingido em razão da burocracia a que as IES estão sujeitas. Um dos problemas com os quais convivemos e que dificultam (ou inviabilizam) a vinda de professores visitantes estrangeiros é a exigência da revalidação do diploma de doutorado emitido por universidades estrangeiras. Esse fato me soa como uma contradição em si mesma, pois se as IES querem atrair professores estrangeiros, obviamente sabem que estes possuem diplomas emitidos por universidades estrangeiras. Então, por que exigir que este documento seja revalidado no Brasil? Por mais que a plataforma Carolina Bori tenha sido criada com a intenção de facilitar processos de revalidação e reconhecimento de diplomas emitidos por IES internacionais, o processo é burocratizado e moroso. Mais uma vez estamos diante do caso da falta de expectativa de honestidade, pois a administração pública brasileira parece antever ações fraudulentas dos professores estrangeiros e demandam, então, a validação de seus documentos por algum órgão público do Brasil. Um professor pode ser reconhecido por toda a comunidade de pares internacionais. Porém, no Brasil, seu reconhecimento só é confirmado após passar pelo trâmite burocrático.

Entendo que aportes como os aqui descritos podem ser interpretados como problemas adicionais à discussão sobre a internacionalização, na medida em que lidam com facetas subjetivas, não quantificáveis, desse processo. No entanto, fazendo eco ao entendimento de Goergen (2012, p.249), acredito que “o conhecimento e a educação devem ter sempre um sentido de humanização, democratização e mudança social”. E é justamente acolhendo os fatores humanos que o lado negativo da internacionalização poderá ser evitado, isto é, a sua vertente mercantilista, distante do intuito de investir

no desenvolvimento científico e cultural e prioritariamente atrelada à busca de consumidores da educação. As considerações subjetivas, ao colocarem o desenvolvimento individual no primeiro plano, oferecem bases para viabilizar estratégias com o intuito de nos precavermos contra a perda da identidade, tradição e autonomia nacional. Previne, também, a mera importação de metodologias, por vezes alheias ao nosso contexto cultural e contra o clientelismo às instituições estrangeiras.

A internacionalização, à medida que promove a mobilidade de estudantes e pesquisadores, envolve os artifícios e estratégias viabilizadores de procedimentos de raciocínio diferenciado. Trata-se, por exemplo, de gerar novos e distintos “olhares” sobre os problemas. O aparato cognitivo humano envolve as formas e os meios pelos quais nos damos conta da realidade, bem como a maneira como interpretamos o mundo. É preciso lembrar que não somente o cérebro está envolvido nesse mecanismo de formação, significação e compreensão da realidade, mas também o corpo como um todo age como mediador e viabiliza a percepção de estímulos e informações do meio. A partir dessa rede cognitiva, formamos nossa compreensão das coisas e criamos conceitos e constructos que levam a explicar os fenômenos observados. Toda essa estrutura perceptiva e intelectual fundamenta a criatividade humana, que poderá, naturalmente, ser desenvolvida ou atrofiada. De toda essa situação, é possível perceber a importância fundamental que o meio, o contexto no qual nos inserimos, exerce na consolidação da aprendizagem e do conhecimento. E é justamente por conta desse papel relevante que o fato de vivenciar *in loco* uma cultura diferente pode promover contingências que permitirão aos indivíduos envolvidos abertura perceptual, isto é, olhares renovados sobre antigas questões, levando a ações inovadoras e criativas. A oportunidade de enfrentamento cultural revela aspectos subjetivos importantes, porém normalmente negligenciados por serem difíceis de quantificar ou por não gerarem produtos físicos observáveis.

Acredito que experiências internacionais podem contribuir para o repensar de atitudes e procedimentos em voga nas instituições nacionais, revelando problemas pontuais e crônicos que necessitam soluções rápidas se de fato tem-se a intenção de participar plenamente do processo de internacionalização.

O relatório da Capes explicita que “a internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para a ciência através da intensa troca de conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de capacidades sociais e econômicas” (CAPES, 2017b, p.4). Consoante a esse entendimento, percebo que, sob a perspectiva humanista aqui defendida, vale a pena notar as transformações observadas ao nível pessoal, como destacado em meu ponto sobre a expectativa de honestidade. Qualquer um que tenha vivido toda a sua vida dentro de um único contexto carecerá de perspectivas, o que significa que tenderá a considerar o estado de coisas em que viveu como sua única possibilidade de compreensão e ação na realidade cotidiana. Nesse sentido, passar algum tempo no exterior, enfrentar diferentes situações, ter contato com diversas pessoas, culturas e condutas proporcionará novos horizontes e enriquecerá a experiência humana. Essa mudança de perspectiva

mostrará modos distintos para lidar com problemas semelhantes, além de estimular a criatividade. Estratégias como essas podem ajudar a preencher a lacuna entre a sociedade e a universidade, porque a educação é a maneira de levar dignidade às pessoas, e a dignidade é mais importante que a riqueza.

Agradecimento

Capex - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Fundación Carolina, Grupo Tordesillas, Espanha.

Referências

ADORNO, Theodor. *Minima Moralia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1951.

ARISTÓLES. *Ética a Nicômano*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/%C3%89tica-a-Nic%C3%B4mano.pdf>.

BAKER, Patrick. *Italian Renaissance Humanism in the Mirror*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

CAPES. *Programa Institucional de Internacionalização Capes-PrInt*. Edital nº 41/2017. Brasília: Capes, 2017a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf>.

CAPES. *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Brasília: Capes, 2017b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, 2017.

CORRÊA, Antenor Ferreira. A Humanist Perspective Within Higher Education Internationalization Process. In: *Music in an Intercultural Perspective*. Brasília: Strong Edições, 2016. p. 85-92.

DAMÁSIO, António. *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.

FEICHAS, Heloisa. Espiritualidade crítica: desenvolvendo alguns conceitos para uma educação musical humanizadora. In: CORRÊA, Antenor Ferreira; NARITA, Flávia M.

Ensino e pesquisa em Artes: experiências no âmbito do ProfArtes. Goiânia: Ed. UFG, 2019. (no prelo).

GAZZOLA, Ana Lucia. Entrevista publicada no site do Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/Unesco), 2018. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/2018/06/08/ana-lucia-gazzola-a-cres-2018-deve-ressignificar-os-principios-que-orientaram-a-reforma-universitaria/>.

GIUSTINIANI, Vito R. Homo, *Humanus*, and the meanings of "humanism". *Journal of the History of Ideas*, v. 46, n. 2, p.167-195, 1985.

GOERGEN, Pedro. A internacionalização dos programas de pós-graduação. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 247-257, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/3111/2125>.

JOLY, Ilza Z. L.; SEVERINO, Natália B. (Orgs.). *Processos educativos e práticas sociais em Música: um olhar para educação humanizadora - pesquisas em educação musical*. Curitiba: CRV, 2016.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 4, n. 8, p.245-262, 2007. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/132/126>.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. *Por uma educação musical humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PINTO, Angelo C.; ANDRADE, Jailson B. de. Fator de Impacto de Revistas Científicas: qual o significado deste parâmetro? *Química Nova*, v. 22, n. 3, p. 448-453, 1999.

UFC. *Plano de Internacionalização da Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza: Pró-Reitoria de Relações Internacionais, Universidade Federal do Ceará, 2017. Disponível em: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano-internacionalizacao-ufc/plano-internacionalizacao-ufc.pdf.

UFRGS. *Plano Institucional de Internacionalização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/propp/print-ufrgs/arquivos/plano-institucional>.

UFSC. *Plano de Internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: Secretaria de Relações Internacionais, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <http://novaprpg.paginas>.

ufsc.br/files/2019/02/PROPOSTA-DE-PLANO-INSTITUCIONAL-DE-INTERNACIONALIZAC%CC%A7A%CC%83O-Final-Aprovada.pdf.

UNB. *Plano de Internacionalização da Universidade de Brasília*. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: <http://www.int.unb.br/br/institucional/plano-de-internacionalizacao>.

UNOESC. *Plano de Internacionalização da Universidade do Oeste de Santa Catarina*. Joaçaba: Editora Unoesc, [s.d.]. Disponível em: [https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/Plano_de_Internacionalizac%cc%a7a%cc%83o_\(1\).pdf](https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/Plano_de_Internacionalizac%cc%a7a%cc%83o_(1).pdf).

Perspectivas de alunos de Bacharelado em Piano quanto ao uso do *software* MIROR- Impro para desenvolvimento de improvisação¹

Perspectives of undergraduate piano students on the use of the MIROR-Impro *software* for developing their improvisation skills

*Luciana Fernandes Hamond*²
Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro
lucianahamond@gmail.com

*Anna Rita Addressi*³
Universidade de Bologna, Itália
annarita.addressi@unibo.it

Submetido em 24/09/2019
Aprovado em 03/12/2019

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

² Professora da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (Faetec-RJ), Brasil. Doutora pelo Institute of Education-UCL, University College London (Reino Unido), com Bolsa Doutorado Pleno no Exterior pela Capes. Realizou pós-doutorado na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Brasil.

³ Professora associada em Musicologia. Professora de Metodologia de Educação Musical e de Educação Sonora na Escola de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Bolonha (Itália). Doutora em Musicologia. Realizou Pós-Doutorado em Psicologia da Música pela Universidade de Bolonha.

Resumo

Estudos de pesquisa recentes forneceram evidências sobre os benefícios do uso de tecnologia digital para aprimorar os aspectos específicos na aprendizagem de instrumento e canto, no contexto de aulas individuais. A aplicação de tecnologia digital pode gerar tipos de *feedback* adicionais ao provido pelo professor, comumente encontrado em aulas individuais. Tipos de *feedback* adicionais, seja visual em tempo real, seja visual combinado com auditivo em tempo *posteriori*, aumentam a consciência do aluno sobre seu processo de aprendizagem. A improvisação pode ser um desafio para os bacharelados, que têm o piano como instrumento principal em aulas individuais em que o foco está na interpretação pianística de repertório solo de diferentes períodos. O objetivo desta pesquisa é investigar o desenvolvimento da improvisação com alunos regulares do curso de Bacharelado em Piano de uma instituição de ensino superior brasileira, com o uso da interação reflexiva com o *software* MIROR-Impro, um dos componentes da plataforma MIROR (Musical Interaction Relying On Reflexion – Interação Musical com Base na Reflexão). Dois alunos de bacharelado tiveram duas sessões registradas em vídeo explorando o uso do *software* MIROR-Impro; duas entrevistas semiestruturadas foram conduzidas a fim de compreender as perspectivas dos alunos quanto ao uso desse recurso tecnológico. Os relatos dos bacharelados auxiliam na compreensão sobre a aplicação do *software* MIROR-Impro, destacando seus benefícios e suas limitações, para o desenvolvimento de improvisação em instrumentos de teclado.

Palavras-chave: Educação Musical e Tecnologias Digitais. *Feedback*. Improvisação. Pedagogia do Piano. Sistemas Musicais Reflexivos Interativos.

Abstract

Recent research studies have provided evidence on the benefits of using digital technology to improve specific aspects of instrumental and vocal learning in the context of individual lessons. The application of digital technology can generate types of feedback additional to that provided by the teacher which are commonly found in individual classes. Additional feedback types are real-time and post-hoc visual feedback combined with auditory feedback may increase student awareness of their learning process. Improvisation can be a challenge for undergraduate students in Bachelors in Piano Performance who have the piano as the principal instrument in which the lesson focus is on developing piano technique and interpretative skills to perform solo repertoire different periods. The objective of this research is to investigate the development of improvisation with regular undergraduates of the Bachelor's Degree in Piano of a Brazilian higher education institution, using reflexive interaction with the MIROR-Impro software, one of the components of the MIROR platform (Musical Interaction Relying On Reflexion). Two undergraduate piano major students had two sessions recorded on video for observation data whilst they explored the use of MIROR-Impro software, and were interviewed for two times; this approach was conducted to understand students' perspectives on the use of this technology system. Piano undergraduates' reports assist on the understanding of the application of the use of the MIROR-Impro software, its benefits and limitations regarding, for developing improvisations in keyboard instruments.

Keywords: Music Education and Digital Technologies. Feedback. Improvisation. Piano Pedagogy. Musical Interaction Relying on Reflexion.

INTRODUÇÃO⁴

Este artigo traz um recorte da pesquisa de pós-doutorado da primeira autora⁵ com colaboração internacional com a segunda autora. O artigo apresenta revisão bibliográfica, metodologia, resultados parciais e discussões sobre o uso de *feedback* mediado por tecnologia, para o desenvolvimento de improvisação ao piano por alunos de Bacharelado em Piano, no contexto de instituição de ensino superior no Brasil. *Feedback* é essencial para a aprendizagem, sendo geralmente fornecido por um agente, por exemplo, professores, colegas, livro, própria experiência em relação ao desempenho do aluno (HATTIE; TIMPERLEY, 2007). No contexto de ensino e aprendizagem de instrumento e canto presencial, o *feedback* pode ser intrapessoal e interpessoal. O *feedback* intrapessoal ocorre no interior do indivíduo: auditivo, visual e proprioceptivo, incluindo o cinestésico e o tátil (BANTON, 1995; FINNEY; PALMER, 2003; WÖLLNER; WILLIAMON, 2007). O *feedback* interpessoal ocorre entre dois indivíduos, podendo ser verbal ou não verbal. Os verbais envolvem os seguintes comportamentos: dar instruções, fazer perguntas, fornecer informações, prover *feedback* geral e outros comentários; e os não verbais englobam: tocar, tocar com o aluno, modelar, imitar como o aluno toca, fazer gestos, bater o pulso, e fazer expressões faciais (BURWELL, 2010; SIEBENALER, 1997; SPEER, 1994). O *feedback* interpessoal também pode ocorrer entre um indivíduo e tecnologias digitais por meio de *feedback* visual em tempo real em aulas de canto (WELCH *et al.*, 2005) e em tempo real e *a posteriori* em aulas de piano (HAMOND, 2017), ambos no ensino superior.

Há evidências dos benefícios da aplicação de tecnologias digitais no ensino de música na escola de educação básica no Reino Unido (HIMONIDES, 2012) como ferramenta para a abordagem de ensino transformadora (SAVAGE, 2007), trazendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo (KING, 2008). No Brasil, o uso de tecnologias digitais em educação musical também proporciona “um espaço colaborativo para discussão, construção e formação do espírito crítico entre alunos e professores” (CERNEV, 2018, p.24), e seu uso deve ser adequado “para que as experiências de aprendizagem na música sejam significativas” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p.82). No entanto, professores de música apresentam crenças de autoeficácia baixas (BANDURA, 1997) em relação às suas competências em conhecer e aplicar tecnologias digitais no contexto da educação musical (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

O uso de tecnologias digitais gera tipos de *feedback* adicionais, por exemplo o visual e o auditivo, e pode ter um impacto no ensino e aprendizagem de instrumento quando trabalhados sistematicamente junto com os tipos de *feedback* providos pelo professor de instrumento, o verbal e o não verbal. O *feedback* visual, na forma de repre-

4 O texto submetido constitui uma versão ampliada de exemplar previamente publicado nos Anais da 14ª edição do Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (Simcam) promovido pela Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM), realizado de 28 a 31 de maio de 2019 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande (MS).

5 Esta é uma pesquisa de pós-doutorado intitulada “Improvisação em instrumentos de teclado por meio do uso de *feedback* gerado por tecnologia: um estudo exploratório”, desenvolvida na linha de pesquisa de educação musical no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Udesc, com colaboração internacional por meio do projeto MIROR-*Musical Interaction Relying on Reflexion* (European Commission, ICT-FP7: www.mirrorproject.eu), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Anna Rita Addressi.

sentações gráficas em *piano roll*, quando combinado com o *feedback* auditivo (*playback*), tem mostrado benefícios no contexto de aula de piano de nível superior para aprimoramento de determinados aspectos da performance musical, como por exemplo articulação, dinâmica, precisão rítmica e melódica, e uso do pedal quando professor e aluno trabalham sonatas clássicas (HAMOND, 2017). Desta forma, a tecnologia digital se apresenta como uma ferramenta no ensino e aprendizagem de piano, pois torna o aluno mais consciente de seu processo de aprendizagem e de sua performance musical.

No curso de Bacharelado em Piano, objetiva-se “preparar o músico solista, onde o ensino é feito através de aulas individuais, pois demanda um grande apuro técnico para a execução de um repertório cada vez mais complexo” (DUCATTI, 2005, p.14). Em contrapartida, no curso de Licenciatura em Música, objetiva-se desenvolver habilidades funcionais no instrumento de teclado por meio de aulas de piano em grupo para preparar o licenciando para atuar como professor de música na escola básica (MACHADO, 2016) utilizando o piano ou instrumento de teclado (instrumento harmônico), para leitura e execução de linha melódica de coro infantil, para transposição e acompanhamento de coro infantil, musicalização por meio de teclado, tirar música de ouvido proposta pelos alunos, fazer arranjos para seus alunos, entre outros.

A improvisação é uma das habilidades funcionais de fundamental importância a serem desenvolvidas não só pelos alunos do curso de Licenciatura em Música (MACHADO, 2016), mas também pelos alunos de Bacharelado em Piano que ministrarão aulas de piano em grupo na formação de futuros professores de música (PIKE, 2007). Habilidades funcionais, como a improvisação e a composição, são usadas como ferramentas “para a conscientização dos elementos e conteúdos com os quais se trabalha” (DUCATTI, 2005, p.19). Devido ao foco no desenvolvimento técnico e interpretativo nos cursos de Bacharelado em Piano, a improvisação tem sido uma atividade desafiadora para alunos de graduação. Desta forma, a ausência da prática da improvisação pelo aluno de bacharelado pode refletir na sua atuação profissional como professor de piano.

Muitas vezes, o egresso do Bacharelado em Piano que não teve contato e aprendizado de piano em grupo nem com desenvolvimento de habilidades funcionais durante sua formação se tornará professor de piano dos alunos do curso de Licenciatura em Música em aulas de piano em grupo (PIKE, 2017). Essa evidência foi constatada em pesquisas com professores de piano no Brasil (COSTA, 2003) e nos Estados Unidos (CHRISTENSEN, 2000). Costa (2003, p.48) entrevistou 25 professores de ensino de piano em grupo em universidades brasileiras e constatou uma predominância de conteúdo no estudo e desenvolvimento de repertório clássico (91%), de técnica pianística (77%), de memorização (72%), de escalas e arpejos (68%) e de prática da leitura à primeira vista (63%). Em contrapartida, as atividades de transposição (45%), improvisação (45%), tocar de ouvido (41%) e composição (32%) apresentaram menor prioridade no conteúdo programático do ensino de piano coletivo (COSTA, 2003, p.48). No contexto dos EUA, o foco do conteúdo do piano em grupo não é diferente: as principais habilidades parecem estar relacionadas ao acompanhamento, à leitura de partitura, à harmonização e à técnica (CHRISTENSEN, 2000).

Professores de piano no contexto do piano em grupo tendem a focar no desenvolvimento de técnica pianística e de interpretação de repertório, deixando em segundo plano o ensino de habilidades funcionais. Rocha (2016) também observou uma lacuna nas ementas de disciplinas referentes ao piano em grupo em relação às práticas criativas na formação de futuros educadores musicais em uma universidade brasileira. Nota-se um ciclo vicioso: professores de piano que não tiveram experiência com habilidades funcionais – inclusive harmonização, transposição, improvisação, arranjo e composição – durante a sua formação no curso de Bacharelado em Piano têm ensinado alunos de Licenciatura em Música que precisam desenvolver essas habilidades para atuarem na escola básica. A consequência deste ciclo é o foco nas habilidades que foram o foco da formação do egresso de Bacharelado em Piano: leitura de partitura, técnica e interpretação pianística de repertório clássico. Esse ciclo se repete pela falta da prática da improvisação durante a formação do Bacharel em Piano. Desta forma, a vivência de atividades dentro da prática criativa, como improvisação, composição e arranjo, é fundamental e pode favorecer uma melhor atuação como profissional, seja como instrumentista, professor ou professor-músico (GLASER; FONTEERRADA, 2007).

A improvisação e a composição musical de crianças têm sido investigadas por diversos autores (ADDESSI *et al.* 2017; BEINEKE, 2011; FRANÇA; SWANWICK, 2002). A improvisação é uma forma de criação musical, assim como o arranjo onde “o aluno age diretamente sobre o objeto, manipulando ideias musicais” (SWANWICK, 1979 *apud* DUCATTI, 2005, p.17). Além disso, a improvisação como composição pode desenvolver a criatividade, fixar conceitos e promover a tomada de decisões musicais visando ao desenvolvimento da autonomia (BEINEKE, 2003). A apresentação das composições de crianças em sala de aula faz com que elas exerçam as três modalidades do fazer musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002) ao participarem “como compositor, executante ou audiência crítica” (BEINEKE, 2011, p.100). A atividade de composição em grupo pode proporcionar a “participação colaborativa entre as crianças e favorece a aprendizagem criativa, na medida em que envolve negociação e tomada de decisões musicais pelas crianças, que participam ativamente do processo de aprendizagem” (BEINEKE, 2011, p.101).

As atividades de composição ou improvisação de crianças por meio do uso de tecnologia digital têm sido investigadas no projeto europeu *MIROR-Musical Interaction Relying On Reflexion* (Interação Musical com Base na Reflexão)⁶. A plataforma MIROR é composta de três diferentes componentes: *MIROR-Improvisation* (MIROR-Impro), *MIROR-Composition* e *MIROR-Body Gesture*, que visam explorar “o paradigma da interação reflexiva que se baseia na ideia dos usuários manipularem cópias virtuais deles próprios, através de um *software* especificamente desenvolvido e chamado de sistemas musicais reflexivos interativos” (ADDESSI *et al.*, 2015, p.130). Addressi afirma que

O potencial pedagógico da interação reflexiva baseia-se no fato de que o sistema estimula o sujeito a realizar um diálogo durante o qual as repetições e va-

⁶ MIROR-Musical Interaction Relying On Reflexion: The project was co-funded by the European Commission, under the Information and Communication Technologies (ICT), theme of the Seventh Framework Programme (FP7/2007-2013). Grant agreement n° 258338, 2010-2013.

riações potencializam o conflito [problema] cognitivo que a criança resolve no decorrer da interação, dando origem a um aprendizado por identificar e resolver o problema. (ADDESSI, 2014, p.223).

Os resultados de uma pesquisa a partir da observação da interação das crianças com os sistemas musicais reflexivos interativos (*IRMSs Interactive Reflective Musical Systems*) sugerem que “a interação reflexiva aumenta a aprendizagem musical e criatividade musical em crianças” e estão relacionados com “[a] experiência de fluxo e os comportamentos de escuta das crianças interagindo com um sistema reflexivo interativo” (ADDESSI, 2014, p.227), tendo efeito na exploração das crianças no uso de vários elementos, como, por exemplo, melodia, ritmo, registros, andamento, dinâmica e fraseado (ADDESSI *et al.*, 2017, p.5). O estado de fluxo é “considerado a base dos processos criativos”, sendo definido por Csikszentmihalyi como “experiência ótima”, onde o nível de habilidade exigido para executar uma dada tarefa está em equilíbrio com o nível de habilidade que um indivíduo apresenta para executá-la (ADESSI; BONFIGLIOLI, 2017, p.185). Segundo as autoras,

O estado do fluxo é caracterizado pela presença de níveis elevados de uma série de variáveis, que são: atenção concentrada, *feedback* claro e imediato, objetivos claros, prazer, controle de situação, nenhuma preocupação com falhas, desaparecimento de autoconsciência, modificação na percepção do tempo. (ADESSI; BONFIGLIOLI, 2017, p.185).

O *software* MIROR-Impro é um programa em desenvolvimento, sendo utilizado com o propósito de pesquisas científicas, e, portanto ainda não está disponível no mercado. O uso do programa envolve o uso de piano digital ou teclado com entrada e saída MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*). Dentre as funcionalidades do *software* MIROR-Impro está a possibilidade de gravar as improvisações ao piano digital com interface MIDI e reproduzir respostas em quatro modalidades com níveis de variação graduais: eco (reprodução exata), similar, diferente e muito diferente. Há também a possibilidade de realizar as modalidades transpostas.

Estudos prévios com crianças não treinadas musicalmente e sistemas musicais reflexivos interativos sugeriram que “uma interação baseada exclusivamente no som gera [...] um nível de fluxo mais alto”, aspecto fundamental na educação musical, pois as crianças desenvolvem uma atitude de pensar o som (ADDESSI *et al.*, 2015, p.141). Apesar de o *software* MIROR-Impro ter mostrado benefícios no desenvolvimento de improvisação com crianças, o *software* que deu origem ao MIROR-Impro, denominado Continuator, foi criado para atender adultos músicos no desenvolvimento de improvisações (PACHET, 2006), mas tem sido menos investigado para esse público. Por outro lado, um estudo-piloto com crianças e o Continuator mostrou imediatamente o potencial que a tecnologia digital pode ter na área educacional ao promover a interação reflexiva (ADDESSI; PACHET, 2005). Além disso, a prática da improvisação com sistemas musicais reflexivos interativos oferece outros benefícios, por exemplo, diminui a ansiedade (PACHET, 2006) e aumenta o estado de fluxo (ADDESSI *et al.*, 2015; ADDESSI *et al.*, 2017). Neste artigo, discutiremos como o desenvolvimento da improvisação por meio do *sof-*

software MIROR-Impro para o aluno de Bacharelado em Piano pode ter um efeito não só no desenvolvimento da improvisação como parte de suas habilidades funcionais, mas também pode melhorar o bem-estar do aluno em apresentações em público. Os resultados parciais dessa pesquisa são apresentados neste artigo sobre os relatos de dois alunos da última fase do curso de Bacharelado em Piano em uma instituição de ensino superior brasileira após explorarem o *software* MIROR-Impro para desenvolverem suas improvisações ao piano.

OBJETIVO

As investigações recentes mostram evidências do impacto que as aplicações de diversos tipos de tecnologia digitais têm na educação musical (HAMOND, 2017; HIRONIDES, 2012; WELCH *et al.*, 2005), especificamente no ensino e aprendizagem e desenvolvimento de improvisação em instrumentos de teclado (ADDESSI, 2014; ADDESSI *et al.*, 2015; ADDESSI *et al.*, 2017; PACHET, 2006). Apesar de reconhecer o impacto desses resultados de estudos sobre a prática no contexto de educação musical do Brasil, onde algumas pesquisas experimentais estão em andamento (por exemplo, PSCHIEDT *et al.*, 2019), é necessário realizar mais estudos. A divulgação e a aplicação de resultados de investigações sobre a prática de uma instituição de ensino superior podem impulsionar a adoção de práticas pedagógicas na área de educação musical que são essenciais para continuar o diálogo entre pesquisa e prática pedagógica.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar os usos pedagógicos do *software* MIROR-Impro, por meio de *feedback* adicional gerado por tecnologia digital no desenvolvimento de improvisação em instrumentos de teclado (piano digital), no contexto de uma instituição de ensino superior brasileira, com alunos e seus professores, para compreender as suas perspectivas sobre o uso *software* MIROR-Impro no curso de Bacharelado em Piano. Os objetivos específicos dessa pesquisa são: a) investigar perspectivas quanto ao uso pedagógico do *software* MIROR-Impro como ferramenta na improvisação em instrumentos de teclado com alunos adultos; e b) investigar os tipos de *feedback* visual e auditivo adicionais (*playback* das improvisações em sincronia com suas respectivas visualizações em *piano roll*) disponíveis que possam otimizar o processo da improvisação ao piano.

Tendo em vista a lacuna nas pesquisas brasileiras investigando sistematicamente o uso de tecnologias digitais na educação musical, especificamente com alunos de instrumento (piano), essa pesquisa se torna relevante. Essa pesquisa visa contribuir para um melhor entendimento do uso da interação reflexiva com *software* MIROR, para o desenvolvimento e aprimoramento de improvisação musical por alunos de Bacharelado em Piano, ao lado dos pesquisadores como facilitadores da tecnologia.

METODOLOGIA E MÉTODOS

A metodologia adotada nessa pesquisa foi um estudo exploratório de caso-ação

(BRAA; VIDGEN, 1995) de natureza qualitativa. A coleta de dados envolveu registro em vídeo e observação de duas sessões com o uso do *software* MIROR-Impro com os dois alunos de Bacharelado em Piano; duas entrevistas semiestruturadas com os alunos; e um grupo focal com alunos e respectivo professor de piano com utilização de excertos de vídeos de sessões, registradas para discussão e debate das perspectivas dos participantes sobre o uso do *software* MIROR-Impro. Uma análise de dados qualitativa de métodos múltiplos foi realizada.

Participantes

Dois alunos de Bacharelado em Piano da última fase e seu respectivo professor de uma instituição de ensino superior brasileira participaram nesta pesquisa, juntamente com a primeira autora, manipulando o sistema tecnológico. Os participantes voluntários foram informados sobre os objetivos desse estudo e consentiram a participação na pesquisa, permitindo a coleta de dados em vídeo e áudio e divulgação de resultados da pesquisa, seguindo os procedimentos éticos. Os participantes desta pesquisa foram anonimizados para preservar suas identidades, garantindo a confidencialidade da pesquisa. Os dois alunos participantes da pesquisa receberam nomes fictícios: Luciano e Carlos.

Materiais/ Equipamentos

A fim de explorar o uso da interação reflexiva com o *software* MIROR-Impro com os alunos participantes, a pesquisa utilizou os seguintes recursos tecnológicos nas sessões: piano digital, cabos MIDI, um computador laptop rodando o *software* MIROR-Impro versão 3.15, uma tela de computador adicional e um cabo VGA. Os equipamentos para coleta de dados foram duas câmeras digitais (uma focando na interação do aluno e a tela de computador, e a outra focando na tela de computador), dois tripés para as câmeras digitais para as sessões e um gravador de voz, tanto para as sessões quanto para as entrevistas e para o grupo focal.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados envolveu (a) registro em vídeo de duas sessões por aluno com o uso da interação reflexiva com o *software* MIROR-Impro (n=4): alunos participantes foram convidados a improvisar livremente e utilizar o *software* mediado pelos pesquisadores (autores); (b) registro em áudio de duas entrevistas por aluno (n=4); e (c) registro em vídeo e áudio do grupo focal com alunos participantes e respectivo professor (n=1). O registro de vídeo das sessões foi realizado por duas câmeras, uma capturando a interação entre o participante e a tela de computador e outra capturando a tela do computador adicional. O *software* MIROR-Impro pode gravar e reproduzir dados correspondentes à improvisação do participante, quer imitando a improvisação do participante, quer reproduzindo uma resposta em três categorias (eco, similar, diferente ou muito diferente) num jogo contínuo entre a improvisação realizada e a audição de

respostas geradas por computador. A visualização da improvisação foi mostrada para o aluno participante em *piano roll* em tempo real e em tempo *posteriori* na tela adicional de computador, quando o *software* MIROR-Impro respondia à improvisação gravada nas modalidades (eco, similar, diferente ou muito diferente). O *software* MIROR-Impro oferece tipos de *feedback* adicionais: o visual na forma de *piano roll* em tempo real e o visual combinado com o auditivo em tempo *posteriori*. O *feedback* visual em tempo real é gerado quando o aluno improvisa ao piano ao mesmo tempo que o *software* MIROR-Impro grava os dados referentes à improvisação. O *feedback* visual combinado com o auditivo se refere à resposta do computador, na forma de *playback* junto com a visualização em *piano roll*. A resposta do computador pode variar, dependendo da modalidade selecionada (eco, similar, diferente ou muito diferente) na interface do *software* MIROR-Impro.

A primeira etapa da coleta de dados consistiu no registro em vídeo de duas sessões com cada aluno participante para explorar o uso do *software* MIROR-Impro. Os alunos foram encorajados a improvisar livremente sem seguir nenhum estilo musical específico enquanto exploravam as modalidades do *software* MIROR-Impro (eco, similar, diferente e muito diferente). A Fig. 1 mostra a interface do *software* MIROR-Impro disponível para os alunos participantes nas sessões. O papel dos pesquisadores (autores) foi o de operar a tecnologia na sessão e apresentar as modalidades que poderiam ser exploradas. As sessões foram realizadas com intervalo de uma semana para que os alunos pudessem interiorizar e refletir sobre suas experiências em cada sessão. As sessões tiveram diferentes durações, como é mostrado na Tab. 1.

Alunos participantes	Sessão 1	Sessão 2
Luciano	42 min	1h 13 min
Carlos	34 min	41 min

Tab. 1: Duração de cada sessão com *software* MIROR-Impro por aluno participante.

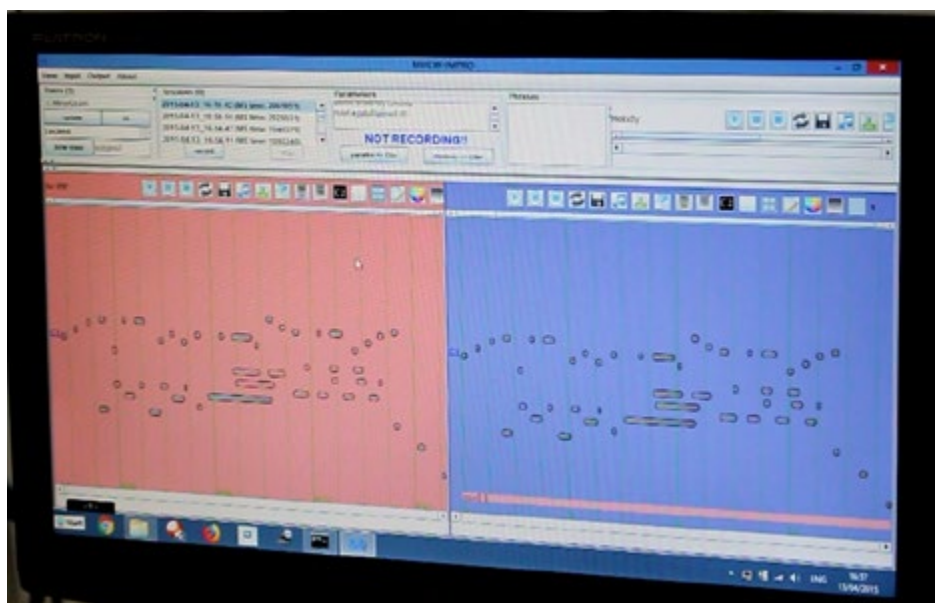


Fig. 1: Exemplo da interface do *software* MIROR-Impro usada na segunda sessão de Luciano: (a) à esquerda, a visualização em *piano roll* do que foi improvisado pelo aluno; (b) à direita, a visualização em *piano roll* da resposta do *software* MIROR-Impro.

A segunda etapa da coleta de dados consistiu nas duas entrevistas semiestruturadas conduzidas com cada aluno participante, foco deste artigo. A primeira teve como objetivo conhecer as experiências anteriores do aluno com a prática de improvisação ao piano e de aprendizagem do piano. A segunda entrevista teve como objetivo compreender as perspectivas dos alunos em relação ao desenvolvimento de suas improvisações com o uso do *software* MIROR-Impro. Os alunos foram entrevistados em diferentes momentos por questões de logística de sala e disponibilidade dos alunos. Luciano foi entrevistado antes da primeira sessão e após a segunda sessão, enquanto Carlos foi entrevistado após cada sessão, com o uso do *software* MIROR-Impro. Esse fato pode ter influenciado a memória acerca das perspectivas em relação às experiências para a primeira e segunda sessões, respectivamente. As entrevistas semiestruturadas tiveram diferentes durações, como é ilustrado na Tab. 2.

Alunos participantes	Entrevista após sessão 1	Entrevista após sessão 2
Luciano	20 min	36 min
Carlos	39 min	40 min

Tab. 2: Duração de cada entrevista semiestruturada por aluno participante.

A terceira etapa da coleta de dados envolveu um grupo focal com os alunos participantes e seu respectivo professor, com duração de 1 hora e 10 minutos. No grupo focal, o professor e seus alunos observaram três trechos de vídeos das sessões usando o *software* MIROR-Impro, seguidos de reflexões e discussões sobre as suas perspectivas quanto ao uso do *software* MIROR-Impro no desenvolvimento de suas improvisações.

Análise de dados

Este trabalho apresenta resultados obtidos a partir da análise temática (BRAUN; CLARKE, 2008) das entrevistas semiestruturadas⁷ realizadas com os dois alunos de piano participantes. As próximas etapas de análise qualitativa de dados serão a triangulação dos dados coletados – registros em vídeo das observações, das entrevistas e do grupo focal – para assegurar confiabilidade ou *trustworthiness* (GUBA, 1981) desta pesquisa.

RESULTADOS

Experiências com o piano e com a prática da improvisação

Os alunos apresentaram diferentes experiências com o piano e com a prática da improvisação. Luciano (23 anos) possui experiência com o piano (desde seus 6-7 anos), com violão e guitarra, e sempre buscou conhecimento sobre música popular, arranjo e improvisação fora da universidade, ao mesmo tempo que demonstra interesse no

⁷ As entrevistas foram transcritas voluntariamente por um estudante do curso de Licenciatura em Música da instituição de ensino superior e conferidas pela primeira autora do artigo.

repertório clássico. Carlos (21 anos) possui experiência com o instrumento de teclado desde seus 14 anos, toca instrumentos de sopro, como o saxofone, e relatou ter tido pouco contato com improvisação livre, conhecimento que adquiriu em grupo de música experimental em um projeto de um dos professores da universidade. As diferentes experiências que os alunos de piano apresentam terão um efeito tanto no desenvolvimento de suas improvisações quanto nas suas crenças de autoeficácia em relação às suas práticas de improvisação.

Quanto ao uso de tecnologia na sua prática musical, Luciano tem experiência em usar sequenciador MIDI para fazer arranjos com baixo e bateria e usar o *play along* para improvisar ao piano sobre a gravação MIDI, além de ter relatado prática com gravação de áudio; Carlos tem o costume de gravar suas performances utilizando mais comumente o registro em vídeo.

A necessidade de realizar no mínimo duas sessões para explorar o *software* MIROR-Impro é uma evidência para a avaliação da tecnologia, tendo em vista que na primeira sessão os alunos participantes ainda estão se adaptando à nova experiência, e, na segunda sessão, os alunos parecem estar mais familiarizados e mais confiantes ao lidar com a tecnologia e com as modalidades de resposta do *software*:

A experiência em si já era diferente de tudo que eu já [estava] acostumado, foi um pouco estranho... (Luciano, entrevista 2).

Na semana passada, [...] [eu] não sabia do que se tratava, assim... como ia ser a experimentação e interação com o *software* (Carlos, entrevista 2).

Nessa sessão [segunda sessão] eu [estava] bem mais confortável em relação a tudo, tanto o programa, quanto improvisar e ver o *feedback*, [estava] bem mais relax, assim [...] acho que também [estava] bem mais acostumado com o tipo de *feedback* que o programa dá (Luciano, entrevista 2).

Desta forma, na segunda sessão, os alunos participantes relataram maior compreensão quando exploraram o *software* MIROR-Impro para desenvolverem suas improvisações.

A percepção do aluno em relação ao que foi improvisado com o MIROR-Impro

O *feedback* visual, na forma de visualizações em *piano roll*, estava disponível aos alunos durante a realização da improvisação e enquanto as respostas do *software* MIROR-Impro eram reproduzidas durante as duas sessões e pareceu dar suporte ao processo de desenvolvimento da improvisação nas sessões. O *feedback* visual adicional nas sessões, tanto no tempo real quanto a *posteriori* (*playback*), combinado com o *feedback* auditivo, parece ter mudado a percepção do aluno em relação ao que foi improvisado e pareceu deixar os participantes mais conscientes sobre suas improvisações e as respostas oferecidas pelo MIROR-Impro:

Já me gravei para estudar, mas daí era áudio e eu só me ouvia [...] E [eu] **nunca me gravei para ver o que que o programa faz com o que eu toco** e tal, então foi uma experiência bem diferente com o que eu já tive [...] E ver isso graficamente

também... Isso na hora que [estou] tocando... e aí, depois, **ver isso graficamente mudou minha percepção sobre o que eu [estava] tocando**, porque sei lá, [você] vê os motivos, [você] vê visualmente o tipo de textura que [você] usou aqui, [você] usou ali e [você] usou ali... (Luciano, entrevista 2, grifo nosso).

Ter o visual também faz diferença, assim... é...[...] Acho interessante ver tanto o aspecto rítmico como a organização de alturas, **ver o som visualmente, no piano roll**, tem a ver com as alturas, e a gente vê ao longo do tempo como algo corrente, é interessante ver o trecho sonoro materializado de alguma forma (Carlos, entrevista 2, grifo nosso).

No contexto de exploração do *software* MIROR-Impro com alunos adultos com experiência prévia com improvisação (em diferentes níveis), a visualização em *piano roll* parece ter impactado positivamente, mudando a percepção dos alunos do que eles tocam e aumentando a consciência de aspectos melódicos, rítmicos e de texturas utilizados na improvisação. Por outro lado, no contexto da educação infantil, a presença de uma tela de computador mostrando visualizações parece ter distraído as crianças não treinadas musicalmente, usando o *software* MIROR-Impro, causando uma diminuição do foco na atividade de improvisação em alguns momentos em pesquisa anterior (ADDESSI *et al.*, 2015).

A consciência de seus processos de improvisação

A associação do *feedback* visual, na forma de notação *piano roll* ou MIDI, com a notação musical é uma evidência de que os alunos participantes aumentaram a consciência de seus processos de improvisação em relação aos parâmetros musicais escolhidos, por exemplo, na escolha de padrões rítmicos, melódicos, uso de texturas (melodia acompanhada, arpejos, contraponto) e harmonia, como ilustram os relatos:

Eu penso que esse jeito de se gravar em MIDI, improvisar e ver, **pode ser um bom jeito de estudar texturas diferentes na improvisação**, né, tipo... "Ah, vou fazer um ponto, um negócio mais contrapontístico, agora vou fazer um negócio com nota pedal." Que [você] vê a nota pedal, vai aparecer um riscão [risco grande], e a melodia em cima. (Luciano, entrevista 2, grifo nosso).

Achei interessante essa possibilidade de interação e reação, essa coisa de resposta, o próprio *feedback* visual que a gente tem quando ele gera o *piano roll*... e também perceber o modo como ele interage mesmo, [...] perceber coisa de ritmo e definição é... **de estrutura da música, aspecto rítmico** e uma coisa que eu percebi hoje foi a direção das coisas assim, a direção das frases e figuras e disposição assim... como o todo da música, acho que **esses aspectos mesmo, melódicos, rítmicos, alguma coisa de harmonia também, intervalos**... (Carlos, entrevista 2, grifo nosso).

Dentre as modalidades de resposta utilizadas pelo *software* (eco, similar, diferente e muito diferente), a utilização da modalidade eco, onde a reprodução foi idêntica à improvisação sem alteração alguma, pareceu ser bem útil para ambos os participantes pelo fato de eles perceberem auditiva e visualmente os elementos que utilizaram em suas improvisações e se tornarem mais conscientes sobre o processo de improvisação

e de suas próprias improvisações.

Com o eco eu fiquei muito nessa posição disso, de tocar e me ouvir e de me avaliar [...]. Eu aplicaria mais acho que é o negócio do eco, que eu usaria mais [...]. Ah, essa finalidade de eu gravar e me ouvir ou estudar o meu som, meu improviso assim... os meus recursos (Luciano, entrevista 2).

No eco ele repete idêntico, daí é interessante perceber e escutar logo após tocar, é outra percepção, né, de tu [estares] improvisando e escutar logo após o que tu tocou (*sic*), então tem essa relação da escuta mesmo, do que tu produziu (*sic*). (Carlos, entrevista 2).

Por meio da modalidade eco, os alunos participantes tiveram a oportunidade de ouvir e ver versões espelhadas de suas improvisações, de refletir sobre suas improvisações, de se autoavaliar e de se tornar mais conscientes dos elementos musicais, sejam eles melódicos, rítmicos, harmônicos, de textura ou de estrutura musical presentes em suas improvisações. Esse resultado se alinha aos resultados de pesquisas anteriores (ADDESSI *et al.*, 2015) com observação de aumento do estado de fluxo em crianças de 6-7 anos improvisando por meio da interação reflexiva com o uso do *software* MIROR-Impro na modalidade SAME=SIMILAR.

No contexto de alunos de Bacharelado em Piano, o *feedback* visual disponível na forma de *piano roll*, correspondente às suas improvisações gravadas e às respostas dadas pelo *software*, parece ter aumentado a consciência dos alunos sobre seus processos de improvisação. Portanto, os benefícios da presença da visualização em *piano roll* durante o uso do MIROR-Impro parecem depender do nível de treinamento musical e da capacidade de associação entre a visualização em *piano roll* com a notação musical e com o resultado sonoro desejado/alcançado. O *feedback* visual terá um impacto no seu processo de improvisação principalmente se esse *feedback* visual fizer sentido para o aluno.

Os tipos de interação dos alunos e a tecnologia

Apesar de os alunos participantes mostrarem preferências quanto ao uso da modalidade eco, as interações com o MIROR-Impro se deram com a utilização de as outras modalidades, onde a resposta apresentava variações da improvisação original. Os tipos de interação dos alunos e a tecnologia tiveram características diferentes. Luciano se interessou em descobrir a lógica do funcionamento do *software* por meio de suas respostas do *software*. Luciano interagiu com a tecnologia de modo que parecia brincar como se estivesse num jogo ao testar diferentes padrões e tentar compreender como o *software* funcionava a partir das respostas que o *software* oferecia para cada modalidade utilizada:

E hoje [segunda sessão] acabou que eu fiquei mais curioso com o programa, sabe? Então eu quase que toquei... hoje eu toquei mais em função de "está bom, vamos ver o que que o programa faz com isso aqui e tal. [...] A minha ideia era assim: Vou tentar sacar o melhor possível o que que ele faz para pensar mais objetivamente [...] o que que eu gostaria de usar, o que que daria para usar assim

e tal"... Aí foi um pouco esquisito, porque algumas coisas pareceram muito aleatórias, e eu não consegui entender nada, e [em] outras deu para ter uma ideia mais clara, assim... [...] Aí com a similar, a diferente e a muito diferente, virou mais uma experimentação do programa. (Luciano, entrevista 2).

Por outro lado, a interação de Carlos com a tecnologia foi a de observar quais elementos a tecnologia selecionava a partir de sua improvisação ao oferecer a resposta de volta, fazendo com que Carlos ficasse mais consciente dos elementos que ele pouco utilizou e que poderiam ter sido mais explorados na sua improvisação. Talvez a resposta do *software* tenha deixado claros alguns elementos usados na improvisação de Carlos que a princípio não estavam tão evidentes:

Teve outra coisa também na sessão passada [primeira sessão]. [...] ao longo da música eu usei algo com terças assim... **eu não dei muita atenção para isso, mas, na hora do programa responder, ele deu destaque a esse elemento.** Isso me fez chamar atenção a isso. Quando ele usou isso na variação, isso me deu ideia de direcionar a minha improvisação para essa ideia. (Carlos, entrevista 2, grifo nosso).

A partir dessa interação da resposta que ele dá, talvez seja possível perceber outras coisas a partir do material que eu improvisei [...]. "Quando ele te dá o *feedback* [...], ele te dá o... sei lá... é... tipo... [uma] evidência de algumas coisas para [chamar] a minha atenção, assim... Enxergar certos elementos da improvisação. (Carlos, entrevista 1).

Gosto de ver quando ele varia mais, acho que quando a gente usou o avançado com transposição, achei legal. Gosto de ver ele variando mais o material e perceber essas coisas que ele faz. (Carlos, entrevista 2).

Ambos os alunos tiveram interação reflexiva com as modalidades que variavam a resposta (similar, diferente e muito diferente). No entanto, as interações se deram de maneira muito individual para cada aluno: (1) interação reflexiva na forma de jogo – onde o aluno improvisa na tentativa de compreender as respostas do *software* MIROR-Impro; e (2) interação reflexiva na forma atenta – onde o aluno improvisa e presta atenção nos elementos de sua improvisação que foram selecionados e usados na resposta pelo *software* MIROR-Impro.

Aspectos técnicos a serem otimizados em relação às sessões com o MIROR-Impro

Os alunos participantes relataram três aspectos técnicos que parecem ter efeito nas suas improvisações no contexto desse estudo especificamente, quando exploraram o uso da interação reflexiva com o MIROR-Impro. O primeiro aspecto técnico relatado pelos participantes desta pesquisa foi o intervalo de tempo entre as improvisações e as respostas oferecidas pelo programa, considerado curto. O parâmetro intervalo de tempo usado foi o que já estava programado no *software* MIROR-Impro antes de as sessões começarem. Esse intervalo de tempo para o computador dar a resposta poderia ser alterado antes de iniciadas as sessões. No entanto, nesta pesquisa os alunos participantes perceberam que o silêncio (pausa) entre o término da improvisação (informação de entrada) e a resposta do *software* MIROR-Impro pareceu ser curto. Em alguns casos,

a resposta do computador iniciava antes do previsto, ou seja, interrompia e finalizava a improvisação do aluno, apresentando um impacto no processo de improvisação dos alunos. Nessa pesquisa, uma pausa mais longa nas improvisações era interpretada pelo programa como término da improvisação, fazendo com que o MIROR-Impro respondesse imediatamente após a pausa longa.

Durante a improvisação, você resolve incluir no discurso ali um silêncio, esse silêncio tem duração máxima de um segundo, se não, né... do tempo ali... se não, o programa vai... Vai acabar a tua improvisação... (risos) [...]. Ele vai cortar o teu solo ali e tal (risos). (Luciano, entrevista 2).

Teve aquela coisa das pausas, que às vezes ele [o computador] corta a partir da pausa e não capta mais nada. Acho que isso limita o que pode ser tocado, o ataque ali, que ele tem a resposta de acordo com o tempo, que é bem curto, daí algumas vezes teve isso de eu ignorar quando ele respondia nesses momentos de pausa. (Carlos, entrevista 1).

Este aspecto técnico não é uma limitação do *software* MIROR-Impro, pois este parâmetro intervalo de tempo poderia ter sido alterado por meio de um ajuste do tempo de resposta anteriormente à coleta de dados, ou seja, antes de começar a sessão com os alunos participantes. Apesar de o *software* MIROR-Impro ter sido explorado pelos pesquisadores, a necessidade de realizar algumas alterações prévias em relação a alguns parâmetros só se tornou evidente durante as sessões na coleta de dados. No entanto, o intervalo de tempo de resposta do *software* MIROR-Impro foi uma limitação inerente ao cenário experimental desse estudo especificamente, mas poderia ter sido contornada.

Por outro lado, mesmo ao se deparar com essa limitação do tempo de resposta, Carlos relatou que essa consciência em relação ao intervalo de tempo o forçou a buscar caminhos para superar esse problema, dando a ele certa estrutura e levando-o a interagir mais com a tecnologia.

Apesar de limitar o que eu [estava] pensando de material e duração, ele também conduziu e direcionou a minha improvisação para, sei lá... uma descoberta de... é... como superar talvez esse problema... acho que foi um caminho, uma direção que levou para outra experimentação... que surgiu da interação com o *software*. (Carlos, entrevista 1).

Uhum... é esse negócio também da resposta ali... tempo de ataque, daí na hora teve várias vezes que me desestabilizou, mas ao mesmo tempo que [...] me limitou, [...] me direcionou à minha improvisação. (Carlos, entrevista 1).

A segunda limitação do uso do *software* MIROR-Impro foi a questão do uso do pedal, que não é gravado. As improvisações eram realizadas com pedal, mas as respostas do *software* não soavam com a ressonância do pedal. Como a informação MIDI do pedal não era gravada, a mesma não era replicada na resposta oferecida pelo *software*. Essa questão de as respostas do *software* não soarem com o pedal causou uma interferência no processo de improvisação dos participantes, influenciando no estilo, caráter e gêneros musicais escolhidos pelos participantes.

O negócio do pedal fez muita falta [...]. Ah, tu perde (*sic*) recurso, você tem um piano sem pedal, e aí? Improvisa com um piano sem pedal e improvisa com um

pedal [...]. Tem algumas coisas que eu fiquei desconfortável de fazer em andamento lento, porque... Sabe, tem umas texturas assim que você dá uma nota grave "POM" (canta uma nota grave); aquilo fica soando, e aí você bota o arpejo em cima, deixa o negócio soando e tal...[...]. Ou o próprio uso de harmônico do piano, você [está] tocando sem pedal, mas em algum acorde ali você bota um pedzinho para dar mais som e tudo [...], mas, em geral, é uma perda muito grande [...] de sonoridade, de textura, enfim... O cara perde um som do piano. (Luciano, entrevista 2).

Essa questão do pedal foi real, porque muda bastante a sonoridade mesmo. (Carlos, entrevista 2).

A terceira limitação está no uso do piano digital ao invés do piano acústico. Os alunos de Bacharelado em Piano usam comumente pianos acústicos em suas aulas e em suas apresentações públicas. No entanto, usar a tecnologia digital junto ao piano digital parece ser uma ferramenta a mais para que os alunos pianistas desenvolvam suas improvisações, reflitam sobre o que ouviram e viram, e assim realizem um automonitoramento e autoavaliação. A reprodução dos dados referentes às improvisações dos alunos por meio do *feedback* adicional (visual e auditivo) parece deixar os alunos mais conscientes e aumentar a capacidade de memorização de aspectos de suas improvisações.

O uso do piano digital apresenta seus benefícios aliados ao uso da tecnologia quando se trabalha com um objetivo claro e definido para o desenvolvimento de improvisações. No entanto, a situação ideal para Luciano seria usar um Disklavier da Yamaha⁸. O Disklavier é um piano híbrido que apresenta as mesmas características de um piano acústico – instrumento que os alunos de Bacharelado estão mais familiarizados –, mas que é construído para possibilitar gravações e reproduções através de interface MIDI, podendo ser acoplados ao uso de tecnologias digitais como a do *software* MIROR-Impro:

Porque em um piano acústico, mesmo que eu me grave improvisando, às vezes... É que depende da memória, do ouvido do cara também, mas se eu improviso, gravo e vou lá ver o que que eu fiz, não fica tão claro quanto se eu tenho como ouvir e como ver, e como talvez exportar uma partitura, como tem o recurso ali... [...] Então acho que a tecnologia num piano digital dá mais ferramenta para estudar um improviso do que um piano acústico dá... eu tenho essa impressão... [...] O ideal, para mim, seria ter um piano acústico com o MIDI, com a tecnologia... (Luciano, entrevista 2).

Sempre é diferente não tocar no piano [acústico], só que, na verdade [...], na prática corrente, estamos sempre usando piano de armário ou piano digital mesmo. (Carlos, entrevista 2).

Desta forma, dentre os três aspectos técnicos que se apresentaram como limitações no uso do *software* MIROR-Impro, para os alunos participantes desta pesquisa, estão: (a) a primeira limitação – intervalo de tempo entre a execução das improvisações e a resposta do *software* MIROR-Impro – poderia ter sido manipulada pelos pesquisadores (autores) ou pelo mesmo usuário; (b) a segunda limitação não tem solução por

⁸ Disponível em: https://br.yamaha.com/pt/products/musical_instruments/pianos/disklavier/index.html.

enquanto, pois o *software* não grava o uso do pedal como informação; e (c) a terceira depende das perspectivas dos alunos tanto em termos de suas experiências com o uso de piano digital quanto em termos da facilidade do uso do piano digital como mediador para gravar e reproduzir os dados MIDI através de tecnologias digitais. Provavelmente esses aspectos técnicos são considerados como limitações pelos alunos participantes, porque a referência que os alunos possuem é o contexto das aulas individuais de piano. O fazer musical mediado pelo uso de tecnologias digitais pode trazer adaptações e inovações tanto nas formas de tocar ou improvisar ao piano dos alunos quanto nas práticas pedagógicas pelos professores.

Estado de fluxo versus crenças de autoeficácia quanto à improvisação ao piano

Para Carlos, a experiência de improvisar com o uso da interação reflexiva com o *software* MIROR-Impro parece ter promovido o estado de fluxo pela interação que ele teve com a tecnologia. O aluno relata que não entra em estado de fluxo quando improvisa sozinho:

É uma coisa que não está em fluxo na experiência da improvisação, mas entra em fluxo pela interação que tu tem (sic) com a tecnologia, tanto isso como na questão anterior... [...] É, eu penso em fluxo como tipo... quando tu [estás] improvisando fica tudo meio... Caótico, assim... parece que tudo é imprevisível. (Carlos, entrevista 1).

O uso de sistemas musicais reflexivos interativos pode aumentar o estado de fluxo, base para os processos criativos, de crianças de 8 anos trabalhando em duplas ao desenvolverem improvisações com o uso da interação reflexiva com o *software* MIROR-Impro através do “mecanismo de espelhamento, repetição e variação, imitação, revezamento e intervalo de tempo regular de revezamento, que caracterizam a interação reflexiva, mostrando que são capazes de criar experiência de fluxo, bem-estar e criatividade”⁹ (ADDESSI *et al.*, 2015, p.140). Nessa pesquisa, o aluno de piano parece ter entrado em fluxo através da interação reflexiva com as respostas do computador que apresentavam tipos de *feedback* de natureza diferente àquele habitual sobre aspectos melódicos, rítmicos e de textura. Apesar de o aluno não estar interagindo com outro aluno – que ocorreu na pesquisa com crianças (ADDESSI *et al.*, 2015) –, o estado de fluxo para o aluno de graduação parece ter sido criado a partir do mecanismo de repetição e variação das improvisações realizadas pelo próprio aluno e pelo aumento da consciência de seu processo de improvisação.

Em contrapartida, mesmo depois de ter improvisado e interagido com a tecnologia, Carlos relatou ter uma crença de autoeficácia baixa em relação à sua capacidade de improvisar ao piano. Os pesquisadores precisaram confirmar ao aluno que ele tinha improvisado para que acreditasse, mesmo mostrando uma resposta emocional por meio de risos, que sua improvisação tinha sido aprovada por alguém, no caso, como mostra

⁹ Texto original: “mechanism of mirroring, repetition and variation, imitation, turn-taking, and regular timing of turn, which characterize reflexive interaction, showing that they are able to create flow experience, well-being and creativity processes” (ADDESSI *et al.*, 2015, p.140).

o diálogo, pelos pesquisadores:

Eu acho que a minha improvisação não deu muito certo [...]. Eu acho que eu improvisando não dá muito certo. (Carlos, entrevista 1).

Você improvisou! Você percebeu que você improvisou? (Pesquisador 1, entrevista 1).

É... é... é.. (risos). (Carlos, entrevista 1).

Possivelmente, alunos de Bacharelado em Piano que não possuem experiência em improvisar tenham essa crença de que não sabem improvisar, mesmo tendo evidências, por meio de registros, de que improvisaram. Talvez a ausência de um professor que ofereça *feedback* ou avalie sua improvisação tenha deixado o aluno com a impressão de que não improvisou ou de que sua improvisação não foi adequada. Além disso, o papel da primeira autora foi o de manipular a tecnologia para explorar o uso da interação reflexiva com o *software* MIROR-Impro, enquanto os alunos são convidados a improvisar livremente ao piano. Desta forma, observa-se a necessidade de a prática de improvisação ser regular para que haja não só o desenvolvimento da habilidade de improvisação, mas também o aumento da crença de autoeficácia dos alunos.

A prática de improvisação no curso de Bacharelado em Piano

Os participantes relataram que não conseguem imaginar o uso do *software* MIROR-Impro nas suas aulas de piano no curso de Bacharelado em Piano, onde o foco é no repertório escrito e a prática da improvisação não é conteúdo dessas aulas. No entanto, participantes sugeriram o uso do *software* MIROR-Impro com a modalidade eco para analisar suas interpretações dos repertórios estudados dentro das aulas de piano:

Ah, talvez fosse interessante para ter mais assim... [...] tu tocas a peça inteira... é difícil tu mesmo ou o professor lembrar das dificuldades que tu tens naquela peça, naquela hora e tal... [...] E aí daria para ter aquela referência visual e até ver “[...] aqui foi a sessão que você mais... parou, travou”, né, “Ah, talvez aqui foi uma falha de memória, aqui você esbarrou nota para caramba, vamos ver isso aqui”. (Luciano, entrevista 2).

As aulas de piano sempre partem para algo mais técnico, de ter a partitura ali, de ter estratégias de estudo... Repetir alguns trechos. (Carlos, entrevista 2).

Talvez a prática da improvisação para alunos de Bacharelado com o *software* MIROR-Impro tenha mostrado que tal tecnologia digital pode ser uma ferramenta para desenvolver essa habilidade, principalmente para os alunos que não têm experiência de improvisar ou para aqueles que acreditam que não são capazes de improvisar. Há uma tendência em acreditarmos que os alunos de Licenciatura improvisam e que os de Bacharelado, não. No entanto, os relatos dos alunos participantes dessa pesquisa trazem evidências de que a familiaridade com técnicas de improvisação vai depender da experiência prévia que cada aluno traz, independentemente de serem alunos de licenciatura ou de bacharelado.

Segundo Welch (2017, p.14), “os equívocos a respeito da natureza do comportamento musical, que levam a crer que as pessoas são ‘musicais’ ou ‘não musicais’, são parte do folclore sobre a música”. Pesquisas recentes mostram evidências de que todo indivíduo é musical e de que cada um é único em termos musicais (e.g., ZATORRE; PERETZ, 2001 *apud* WELCH, 2017) e pode melhorar e desenvolver suas habilidades no fazer musical quando em ambientes apropriados (e.g., WELCH; RUSH; HOWARD, 1991 *apud* WELCH, 2017). Assim como as pesquisas recentes argumentam que “todos nós somos musicais; nós apenas precisamos de oportunidade” (WELCH, 2017, p.41), pode-se dizer que todos nós somos capazes de improvisar. A habilidade de improvisar pode ser desenvolvida quando encontramos as condições favoráveis num ambiente de ensino e aprendizagem que possibilite essa atividade.

Os relatos dos alunos participantes sobre o uso da modalidade eco do *software* MIROR-Impro numa aula de piano se alinham com resultados de uma pesquisa recente (HAMOND, 2017), na qual o uso de tecnologia digital que gera tipos de *feedback* adicionais (visual e auditivo) durante a aula de piano, ao lado do *feedback* dado pelo professor, aumenta a consciência de alunos de piano em relação a alguns aspectos específicos de suas performances, como articulação, dinâmicas, precisão rítmica e melódica, e de seus processos de aprendizagem.

Os resultados dessa pesquisa se baseiam em relatos dos alunos explorando o *software* MIROR-Impro individualmente, na ausência de seus respectivos professores, assim como ocorreu em pesquisas anteriores (ADDESSI *et al.*, 2017), onde o uso do *software* MIROR-Impro foi explorado com crianças fora de uma aula de música. Futuras pesquisas podem investigar o uso do *software* MIROR-Impro no contexto de aulas individuais de piano na presença de professor e aluno ou com alunos sem experiência prévia com a improvisação.

Perspectivas sobre o uso do MIROR-Impro na prática individual

Os alunos participantes relataram sobre as suas visões em relação ao uso da interação reflexiva com o *software* MIROR-Impro nas suas práticas individuais, ou seja, nos seus estudos em casa. Para Luciano, o *software* MIROR-Impro pode ser utilizado para duas finalidades: (1) para o desenvolvimento de improvisações e (2) para o estudo de repertório pianístico.

Aí eu usaria no negócio da improvisação, isso que já comentei várias vezes, né, **improvisar, me ouvir, ver aquilo visualmente**, tentar fazer de novo e tal... manter ideias boas e tirar as ruins e acho que eu tentar, no caso de eu ter um piano com interface MIDI, o que não é o caso e não vai ser tão cedo, acho, também (risos), mas eu tentaria... (Luciano, entrevista 2, grifo nosso).

Num repertório de concerto também assim [...] de ter a referência visual do que eu [estou] tocando e aquele registro, a partir daquilo eu pensar o que que eu vou estudar mais, como eu vou estudar e tal... [...]. Acho que **eu tive a preferência pelo eco** assim [...]. Eu acho que eu mais usaria **no tipo de estudo que eu faço**, assim, que é o negócio **de gravar e de me ouvir, ver o que que foi legal, ter aquela referência visual**. (Luciano, entrevista 2, grifo nosso).

Para Carlos, a aplicação da tecnologia parece ser útil, pois possibilita ter acesso a um outro tipo de informação, um tipo de *feedback* sobre a sua performance que pode ser útil na ausência do professor ou de um colega, por exemplo. Carlos relata que as variações nas respostas dadas pelo *software* MIROR-Impro permitem que ele perceba os novos elementos musicais que vão sendo apresentados. O aluno participante também enfatiza que a interação com a tecnologia e as visualizações facilitam sua percepção sonora, e que a modalidade eco poderia ser usada na prática de repertório:

Gosto de ver quando ele varia mais [...], gosto de **ver ele variando mais o material e perceber essas coisas que ele faz.** (Carlos, entrevista 2, grifo nosso).

Acho interessante ter essa interação de reposta outra, **assim como na gravação, mas ter o visual também faz diferença** [...], mas acho que, para a prática de interpretação, seja algo que não precise das variações. (Carlos, entrevista 2, grifo nosso).

Os resultados das entrevistas com os alunos participantes sugerem dois principais usos do *software* MIROR-Impro: uso da modalidade eco e uso das outras modalidades com variações das respostas. Primeiro, o uso do *feedback* adicional *posteriori*, que pode ser utilizado por meio de gravação de improvisações em *DAW software*, parece aumentar a consciência dos alunos sobre as improvisações. A visualização em *piano roll*, referente às improvisações gravadas, fornece uma visualização de parâmetros musicais, como melodia e ritmos escolhidos, textura e tipos de acompanhamentos utilizados, que, no contexto tradicional, seriam trabalhados ao nível auditivo. A visualização foi relatada por ambos os alunos participantes como central nessa pesquisa, tanto no uso da modalidade eco para o estudo de aspectos técnico-interpretativos de repertório tradicional quanto no uso das variações para o desenvolvimento de improvisação ao piano. O desenvolvimento musical através de elementos como a melodia, o ritmo e a textura, pelo usuário, através do uso do *software* MIROR-Impro, foi mencionado em pesquisas anteriores (ADDESSI *et al.*, 2017). Segundo, o uso das modalidades similar, diferente e muito diferente favorece a interação reflexiva entre os alunos e o *software* MIROR-Impro, promovendo o desenvolvimento de improvisações ao piano. A resposta do computador torna-se uma pergunta para o aluno que responde, e sua resposta se torna pergunta para o computador, que responde novamente. Essa é a interação reflexiva, onde o aluno se torna consciente do que improvisou por meio das repetições ou variações das respostas dadas pelo computador. Desta forma, há um *feedback* loop entre o que é improvisado pelo aluno e as respostas do computador que favorece o desenvolvimento da improvisação ao piano (piano digital).

A presença de *feedback* imediato na interação reflexiva “permite à criança ter uma percepção pertinente de sua intervenção em relação àquela do parceiro virtual” (ADDESSI *et al.*, 2017, p.17). Por meio do *feedback* imediato da própria improvisação, ou seja, reprodução de improvisações, há uma comparação entre a improvisação que é desejada (intencional) e a improvisação alcançada (realizada), passando por um processo de aprendizado por erros, correções e adaptações, essenciais para o processo

de improvisação (PRESSING, 1988 *apud* ADDESSI *et al.*, 2017). Desta forma, *feedback* é crucial não só no aprimoramento de performances musicais (HAMOND, 2017; WELCH *et al.*, 2005), mas também no desenvolvimento de improvisações musicais (ADDESSI *et al.*, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecnologias digitais permitem o registro por meio de gravação de dados e consequente reprodução dos dados relacionados à performance de piano (HAMOND, 2017), do canto (WELCH *et al.*, 2005) e a improvisações ou composições em instrumento de teclado (ADDESSI *et al.*, 2017). Outros tipos de tecnologia que têm sido usados em aulas de piano de nível superior são o registro em vídeo (DANIEL, 2001), registro em áudio (ZHUKOV, 2010) e uso de programas de multimídia (BENSON, 1998). No entanto, os sistemas tecnológicos que são capazes de gravar e reproduzir (tocar o *playback* da gravação) seja em vídeo, áudio, DAW *software* e plataforma MIROR parecem ser ferramentas fundamentais para otimizar o ensino tradicional de piano. A reprodução dos dados gravados pela tecnologia pode oferecer aos professores e seus alunos oportunidades para avaliarem aspectos que podem ser melhorados e/ou mantidos em suas performances, improvisações e composições. O uso de tecnologia pode ser uma ferramenta útil para conscientizar os alunos nos seus processos de aprendizagem de suas performances no ensino de piano de nível superior (HAMOND, 2017) e de suas improvisações no ensino com crianças (ADDESSI *et al.*, 2017).

A tecnologia digital pode proporcionar que os alunos vejam e ouçam suas performances ou improvisações numa perspectiva diferente daquela onde eles apenas tocam. O *feedback* visual combinado com o auditivo usado em tempo *posteriori* parece aumentar a consciência dos alunos de seus processos de aprendizagem e de suas próprias performances, ao lado dos tipos de *feedback* verbal e não verbal providos por seus professores (HAMOND, 2017). No caso da utilização do *software* MIROR-Impro, o *feedback* visual disponível através das visualizações em *piano roll* e do *feedback* auditivo ao ouvirem suas improvisações parece ter aumentado a percepção dos alunos sobre suas improvisações, tornando-os mais conscientes de seus processos de aprendizagem e dos elementos, variações melódicas e rítmicas e diversas texturas escolhidas durante o desenvolvimento das improvisações com o uso do *software* MIROR-Impro. Esses resultados se alinham com pesquisas anteriores, onde o *feedback* visual pode proporcionar um aumento do *feedback* intrapessoal do aluno e da consciência de seus processos de aprendizagem musical (HAMOND, 2017) e auxiliar na autorreflexão e autoavaliação de suas improvisações por meio de processo associativo auditivo-visual-motor (BISHOP; GOEBL, 2015; BROWN; PALMER, 2012; HALWANI *et al.*, 2011).

Como sugerido em pesquisas anteriores (por exemplo, ADDESSI *et al.*, 2017), o resultado dessa pesquisa contribui para a perspectiva do potencial pedagógico da interação reflexiva com o uso do *software* MIROR-Impro como ferramenta tanto para o desenvolvimento de competências musicais básicas para atuação na escola básica – como, por exemplo, execução, improvisação, composição e apreciação musical –

quanto para o desenvolvimento de “competências pedagógicas relacionadas à interação criança-tecnologia, ao desenvolvimento e criatividade musical infantis e reflexão sobre o papel de professor em ambientes reflexivos” (ADDESSI *et al.*, 2017, p.18). O uso do *software* MIROR-Impro parece beneficiar alunos de piano de formação clássica que possuem crenças de autoeficácia baixas em relação às suas habilidades de improvisação.

A tecnologia digital pode gerar tipos de *feedback* adicionais visuais e auditivos que não estão presentes no contexto da aula de instrumento tradicional. O uso de tecnologias digitais tem sido uma prática comum em aulas de piano em grupo em cursos de Licenciatura em Música, por meio do uso de teclados e/ou pianos digitais (e pedal digital) e de fones de ouvido. Alunos de Bacharelado em Piano podem se beneficiar por meio do uso de piano digital e de outras tecnologias digitais, como, por exemplo, DAW *software* e interfaces MIDI e o *software* MIRO-Impro, adaptando e ampliando práticas pedagógicas tradicionais para o desenvolvimento de improvisações ao piano. Desta forma, mesmo que os alunos de bacharelado ou de licenciatura apresentem experiências prévias com a improvisação, tecnologias digitais como o *software* MIROR-Impro, quando utilizadas de forma sistemática, podem ser uma ferramenta para conscientizar aspectos melódicos, rítmicos e de texturas trabalhados na improvisação ao piano com mais objetividade através da gravação ou reprodução imediatas.

Pesquisas futuras podem estudar a interação reflexiva com uso do *software* MIROR-Impro em aula de piano em grupo com alunos de Licenciatura em Música com foco no desenvolvimento de improvisação, uma das habilidades funcionais a serem desenvolvidas para atuação como futuros professores de música na educação básica. Além disso, o uso do *software* MIROR-Impro pode ser investigado para o desenvolvimento da improvisação de alunos primeiramente como estudo individual, sem experiência prévia com improvisação e, subsequentemente, por meio da interação entre pares de alunos, replicando metodologias das pesquisas anteriores.

Investigações sobre o uso sistemático de tecnologias digitais em uma aula de instrumento, seja para aprimoramento de performances, seja para o desenvolvimento de improvisações, ainda são muito incipientes e precisam ser realizadas para uma maior compreensão do potencial pedagógico de tecnologias digitais em sala de aula e para quais propósitos de uso. No entanto, professores precisam estar abertos e se posicionar como aprendizes junto com seus alunos (WEBSTER, 2011), para que o ensino de música acompanhe os avanços tecnológicos, visando ao uso apropriado da tecnologia em sala de aula. Os resultados dessa pesquisa parecem ter efeito em mudanças ao nível curricular nos cursos de Bacharelado em Piano ou até mesmo de Licenciatura em Música, no conteúdo das aulas de piano, nos recursos utilizados para desenvolvimento de habilidades funcionais, como a improvisação, e também na capacitação de professores para a aplicação adequada de tecnologias digitais como ferramenta adicional ao contexto do ensino tradicional.

Agradecimentos. As autoras agradecem a todos os participantes desta pesquisa.

Referências

- ADDESSI, A. R. Developing a theoretical foundation for the reflexive interaction paradigm with implications for training music skill and creativity. *Psychomusicology: music, mind, and brain*, v. 24, n. 3, p. 214-230, 2014.
- ADDESSI, A. R.; FERRARI, L.; CARUGATI, F. The Flow Grid: A technique for observing and measuring emotional state in children interacting with a flow machine. *Journal of New Music Research*, v. 44, n. 2, p. 129-144, 2015.
- ADDESSI, A. R.; ANELLI, F.; BENGHI, D.; FRIBERG, A. Child-Computer interaction at the beginner stage of music learning: effects of reflexive interaction on children's musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, v. 8, n. 65, p. 1-21, 2017.
- ADDESSI, A. R.; BONFIGLIOLI, L. Interação reflexiva como paradigma transversal para a criatividade, educação musical e musicoterapia (Tradução: Rosane Cardoso de Araújo). *Orfeu*, v. 2, n. 2, p. 175-199, 2017.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BANTON, L. J. The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology of Music*, v. 23, n. 1, p. 3-16, 1995.
- BEINEKE, V. Composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHEKE, L.; SOUZA, J. (orgs.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.
- BEINEKE, V. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas. *Revista da Abem*. Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, 2011.
- BRAA, K.; VIDGEN, R. Interpretation, intervention, and reduction in the organizational laboratory: a framework for in-context information system research. *Accounting, Management and Information Technologies*, v. 9, n. 1, p. 25-47, 1999.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2008.
- BURWELL, K. *Instrumental teaching and learning in Higher Education*. Thesis (PhD) – University of Kent, Canterbury, 2010.
- CERNEV, F. K. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais:

uma perspectiva metodológica para o ensino de música. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 23-40, 2018.

CHRISTENSEN, L. *A survey of the importance of functional piano skills as reported by band, choral, orchestra, and general music teachers*. Dissertation (Doctor of Philosophy) – University of Oklahoma, Norman, 2000.

COSTA, C. W. *The Teaching of Secondary Piano Skills in Brazilian Universities*. Dissertation (Doctoral) – University of Florida, Florida, 2003.

DUCATTI, R. H. *A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de Licenciatura em Artes/Música*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FINNEY, S. A.; PALMER, C. Auditory feedback and memory for music performance: sound evidence for an encoding effect. *Memory & Cognition*, v. 31, n. 1, p. 51-64, 2003.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GLASER, S.; FONTEERRADA, M. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GUBA, E. G. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, v. 29, n. 2, p. 75-91, 1981.

HAMOND, L. F. *The pedagogical use of technology-mediated feedback in a higher education piano studio: an exploratory action case study*. Thesis (PhD) – Institute of Education, University College London, London, 2017. (Unpublished)

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HIMONIDES, E. The misunderstanding of music-technology-education: a meta perspective. In: MCPHERSON, G.; WELCH, G. (eds.). *The Oxford Handbook of Music Education*, v. 2, p. 433-456, Oxford: Oxford University Press, 2012.

KING, A. Collaborative learning in the music studio. *Music Education Research*, v. 10, n. 3, p. 423-438, 2008.

MACHADO, S. G. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. *Revista Orfeu*, v. 1, n. 1, p. 132-155, jan./junho 2016.

OLIVEIRA, M. A. W.; CERESER, C. M. I.; HENTSCHKE, L. Tecnologias de informação e comunicação na educação musical: um estudo de crenças de auto eficácia de professores de música no Brasil. *Percepta: Revista de Cognição Musical*, v. 3, n. 2, p. 81-99, 2016.

PACHET, F. Enhancing individual creativity with interactive musical reflexive systems. *In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. (eds.). Musical creativity: current research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 359-375.

PIKE, P. *Dynamic group-piano teaching: transforming group theory into teaching practice*. New York, London: Routledge, 2017.

PSCHEIDT, J. F.; ARAÚJO, R. C.; ADDESSI, A. R. Interação reflexiva e criatividade musical empática. *In: ARAÚJO, R. (org.) Educação musical: criatividade e motivação*. Curitiba: Appris, 2019. p. 132-149.

ROCHA, J. L. S. *Aprendizagem criativa de piano em grupo*. São Paulo: Blucher, 2016.

SAVAGE, J. Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, v. 78, n. 1, p. 65-77, 2007.

SIEBENALER, D. J. Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education*, v. 45, n. 1, p. 6-20, 1997.

SPEER, D. R. An analysis of sequential patterns of instruction in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, n. 1, p. 14-26, 1994.

WEBSTER, P. R. Key research in music technology and music teaching and learning. *Journal of Music, Technology and Education*, v. 4, n. 2/3, p. 115-130, 2011.

WELCH, G. F. Os equívocos a respeito da música. Trad. Silvia Sobreira e Marcelo Almeida Sampaio. *In: SOBREIRA, S (org.). Se você disser que eu desafino*. Rio de Janeiro: UNIRIO, Instituto Villa-Lobos, 2017. p. 13-62.

WELCH, G. F.; HOWARD, F. M.; HIMONIDES, E.; BRERETON, J. Real-time feedback in the singing studio: an innovatory action-research project using new voice technology. *Music Education Research*, v. 7, n. 2, p. 225-249, 2005.

WÖLLNER, C.; WILLIAMON, A. An exploratory study of the role of performance feedback and musical imagery in piano playing. *Research Studies in Music Education*, v. 29, n. 1, p. 39-54, 2007.

PESQUISAS COLABORATIVAS INTERNACIONAIS NO CAMPO DA PSICOLOGIA DA MÚSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Rosane Cardoso de Araújo¹
Universidade Federal do Paraná
rosanecardoso@ufpr.br

Submetido em 03/10/2019
Aprovado em 08/12/2019

Resumo

Ações de internacionalização têm sido cada vez mais incentivadas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. O presente artigo traz como foco a apresentação de duas pesquisas internacionais, realizadas colaborativamente entre pesquisadores da Universidade de Bolonha (Itália) e da Universidade Federal do Paraná (Brasil). Os estudos apresentados foram conduzidos por meio de um estudo sobre representações sociais, com base na psicologia social, e de um estudo fundamentado na psicologia cognitiva/Psicologia, com foco na criatividade e na Teoria do Fluxo. Ambas as investigações trouxeram consequências relevantes para o programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, gerando publicações colaborativas e desdobramentos em estudos posteriores que ampliaram as possibilidades investigativas para a linha de pesquisa cognição/educação musical.

Palavras-chave: Internacionalização; Pesquisa em Música; Representações Sociais, MIROR Project.

Abstract

Internationalization actions have been increasingly encouraged under the Graduate Programs in Brazil. This article focuses on the presentation of two international researches, carried out collaboratively between researchers from the University of Bologna (Italy) and the Federal University of Paraná (Brazil). The studies presented were conducted through a study on Social Representations, based on Social Psychology, and a study based on Cognitive Psychology / Psychology, focusing on Creativity and Flow Theory. Both investigations brought relevant consequences for the UFPR Graduate Program in Music, generating collaborative publications and developments in subsequent studies that expanded the investigative possibilities for the Cognition / Music Education research line.

Keywords: Internationalization; Music research; Social Representations, MIROR Project.

1 Professora associada da Universidade Federal do Paraná (Departamento de Artes). Atua nos cursos de Graduação em Música e Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado). É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, vice-presidente da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais e bolsista de produtividade em pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Possui Doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutorado em Música pela Universidade de Bolonha (Itália).

A internacionalização das instituições de ensino superior, segundo Miranda e Stallivieri (2017), tem sido cada vez mais foco de discussão no Brasil. Segundo os autores, a internacionalização é atualmente um dos propósitos que causa maior impacto na definição dos novos rumos para a educação superior no país. Por este motivo, a internacionalização da pós-graduação no Brasil tem passado por um momento de grande incentivo por parte das universidades e agências de fomento, fazendo com que projetos de pesquisa realizados com parcerias internacionais sejam cada vez mais incentivados e valorizados no meio acadêmico.

Para os autores Miranda e Stallivieri (2017, p.590) uma das primeiras iniciativas na busca pela internacionalização passa, justamente, pelo apoio às pesquisas colaborativas que propiciam ações conjuntas e recíprocas entre instituições envolvidas: "Historicamente, esse tema tem sido conduzido por algumas universidades brasileiras e o governo, no esforço de buscar projetos de colaboração em pesquisa e intercâmbio de estudantes com outros países [...]". Neste sentido, o presente artigo tem como escopo trazer o relato de duas experiências de pesquisas colaborativas internacionais realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa cognição/educação musical. Estas duas experiências foram pioneiras na aproximação entre professores e alunos da Universidade Federal do Paraná e da Universidade de Bolonha, trazendo desdobramentos até o momento atual. Os estudos que seguem apresentados neste artigo foram as primeiras atividades de parceria que ocorreram entre as pesquisadoras Anna Rita Addessi e Rosane Cardoso de Araújo e foram vinculadas a projetos desenvolvidos no campo da psicologia da música.

O primeiro projeto, intitulado "*A Comparative Research about Social Representations of music ou Il Sapere Musicale come Rappresentazione Sociale*",² foi realizado em colaboração entre a Università di Bologna (Itália), Universidade Federal do Paraná (Brasil), Autonomy University of Barcelona (Espanha) e Levinsky College of Education (Israel).³ Neste artigo será apresentado especificamente o estudo comparativo desenvolvido entre Brasil e Itália (ADDESSI; ARAÚJO, 2011). Já o segundo projeto foi o MIRROR Project (Musical Interaction Relying on Reflexion), que foi desenvolvido no âmbito do 7º Programa de Pesquisa e Desenvolvimento da União Europeia (Commission's Seventh Framework Programme) sob a coordenação geral da professora pesquisadora Anna Rita Addessi, da Universidade de Bolonha, com a participação das seguintes instituições: Università degli Studi di Genova; Goeteborgs Universitet; National and Kapodistrian University of Athens; The University of Exeter; Sony France (SONY FRANCE S.A.) e Compendia Software & Hardware LTD (ADDESSI, 2011). No presente artigo será apresentado um dos primeiros estudos desenvolvidos em colaboração entre a Universidade de Bolonha e a Universidade Federal do Paraná (ARAÚJO; ADDESSI, 2013, 2014).

2 Tradução: "Um estudo comparativo sobre representações sociais da música" - "Os saberes musicais como representação social".

3 Estudo realizado colaborativamente com as professoras/pesquisadoras Anna Rita Addessi (Itália), Rosane Cardoso de Araújo (Brasil), Assunta Valls (Espanha) e Claudia Gluschkoff (Israel).

1. Pesquisa comparativa sobre representações sociais em música

O primeiro projeto de pesquisa teve como foco a realização de um grande levantamento teórico-empírico sobre o conhecimento musical de professores, investigado à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2007). A pesquisa, aqui relatada, foi concentrada na investigação dos conceitos implícitos de música, musicalidade, criança musical e professor de música, de estudantes universitários de cursos de formação de professores, bem como nas correlações entre esses conhecimentos implícitos e as práticas de educação musical. A investigação foi realizada com estudantes de Pedagogia que frequentavam a disciplina de Didática da Música (*Educazione al Sonoro*), na Itália, e com alunos de Licenciatura em Música, no Brasil⁴.

O estudo foi realizado com base na hipótese de que os conceitos de música e musicalidade podem estar relacionados a uma representação, isto é baseado numa construção psicológica e social. Para Moscovici (2007), as representações sociais podem ser definidas como um conjunto de afirmações, explicações e conceitos, que possui origem na vida cotidiana e sobre os qual o sujeito constrói suas inter-relações. São processos simbólicos que guiam as decisões e os comportamentos individuais na construção da realidade (ADDESSI; ARAÚJO, 2011). Assim, futuros professores de música, por meio de seus conhecimentos implícitos e suas concepções, poderiam ter diferentes impressões sobre o que é musicalidade e o que é música, a ponto de afetar sua identidade profissional, bem como sua forma de ensinar e de aprender. O foco deste estudo, portanto, foi o levantamento de diferentes conhecimentos implícitos, de professores de música que influenciam suas próprias práticas didáticas, e não somente uma investigação dos diferentes significados que as palavras musicalidade e música podem ter (ADDESSI; ARAÚJO, 2011).

Os conhecimentos construídos pelos alunos de Licenciatura em Música sobre musicalidade, música, musicalidade infantil e as características do professor de música trazem a função primordial das representações sociais, que, segundo Ramos (2019, p.55), é "ser veículo de coesão social [...] na medida em que elas produzem familiaridade através do estabelecimento do senso comum, entendido aqui em sua literalidade de sensibilidade compartilhada". Assim, as representações sociais envolvem combinação de ideias complexa, estereótipos, conceitos que nascem e se desenvolvem ao longo das dinâmicas psicossociais vivenciadas. No campo da psicologia social, observa-se um particular interesse de pesquisadores no estudo sobre representações sociais no ensino da música, como nos trabalhos de Ramos (2019), Rauski e Rosso (2017), Rauski (2015), Soares (2015), dentre outros, bem como sobre os conhecimentos implícitos dos professores, como é possível observar nos trabalhos de Hargreaves et al. (2007), Marshall e Hargreaves (2007), Araújo, Santos e Hentschke (2010), Forester (2017) etc.

Sobre o conceito de musicalidade, vários autores têm discorrido no sentido de compreender o termo, no entanto não existe um consenso. Para Hallam (2016), musicalidade é um termo associado ao "ser musical", definido como gostar ou ter habilidade

⁴ O artigo completo sobre esta pesquisa foi publicado em Addessi e Araújo (2011).

com a música. A autora também chama atenção para outros significados do termo recorrentes na literatura musical, como “habilidade musical”, “atitude musical”, “potencial musical” e “talento”. Para Maffioletti (2001), o conceito de musicalidade traz repercussões sobre a forma como os professores de música concebem suas práticas de ensino.

Para esta pesquisa, portanto, o objetivo foi a verificação das concepções de licenciandos em Música sobre o que é música, musicalidade, sobre as características da musicalidade infantil, bem como a identificação das características (habilidades necessárias) do professor de música e do significado da educação musical em diferentes fases escolares. A pesquisa foi desenvolvida em duas grandes etapas: uma etapa inicial, de aplicação de um estudo-piloto realizado na Itália e apresentada por Addessi, Carugati, Selleri (2007) e Addessi e Carugati (2010), e uma etapa final, de aplicação do questionário em outros países, a saber: Brasil, Espanha e Israel (ADDESSI *et al.*, 2010). Os resultados dos polos Brasil e Itália, acerca das concepções de música, musicalidade e características da musicalidade infantil, seguem apresentados neste texto.

O estudo de levantamento teve como instrumento de coleta de dados um questionário aberto apresentado a estudantes universitários que se encontravam no final de um curso de Licenciatura em Música (no Brasil) e a alunos que se encontravam no início e no final de um curso de formação de professores e que frequentavam uma disciplina de didática da música (Itália). No questionário, os participantes foram solicitados a completar algumas frases, como: “Música é...”, “A musicalidade é...”, além de perguntas sobre “musicalidade infantil”, o conceito de educação musical e o perfil profissional dos professores de música. As questões apresentadas no questionário foram divididas em dados de caracterização dos respondentes (idade, sexo, formação musical, experiência em docência); concepções sobre música, musicalidade, características da musicalidade infantil em diferentes fases etárias; graus de musicalidade; e características do professor e significado da educação musical. Neste texto são trazidas as sínteses dos resultados obtidos para o conceito de música, musicalidade e as características da musicalidade infantil.

No Brasil foram coletados 50 questionários com alunos que se encontravam nos últimos anos do curso de Licenciatura em Música (terceiro e quarto anos). A pesquisa foi realizada no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba. Os participantes, ao responderem sobre o que é música, indicaram as categorias mais citadas no estudo-piloto realizado na Itália, isto é, citaram a música como “estrutura”, a música como “comunicação e expressão” e a música como “emoção”. Estes resultados, portanto, coincidiram com o resultado alcançado com os estudantes italianos. Além destas três categorias, também foram citados outros termos para definição de música, como cultura, estilo, experiência estética, intencionalidade, dentre outros. Também foram indicados outros termos na categoria “outros”, na qual a definição do conceito de música foi aproximado à ideia de uma produção essencialmente humana.

Sobre a perspectiva do conceito da “criança musical”, a maioria dos participantes brasileiros acreditava que existiam crianças com mais musicalidade que outras (70%). Os que negaram esta constatação (30%) justificaram acreditar que não existiam crianças mais musicais, mas que crianças se tornam mais ou menos musicais de acordo com o

contexto em que se desenvolvem. Sobre as características da musicalidade infantil, isto é, os aspectos que destacam as crianças com maior musicalidade, os estudantes brasileiros indicaram: 1) *presença de habilidades musicais específicas*; 2) *atração pela música*; 3) *forma de executar as atividades musicais*. Também foram citadas outras categorias, com menos ênfase, como a *alegria*, a *criatividade* da criança ao fazer música. Na categoria "outros" foi incluída a questão da *expressividade infantil*.

Na Itália participaram do estudo 447 alunos em início de curso e 352 alunos em final do curso de Ciências da Educação, que cursavam uma disciplina de didática da música (*Educazione al Sonoro*) na Universidade de Bolonha (Bolonha/Itália). Para o conceito de música (música é...), foram indicadas 17 categorias de respostas, dentre as quais os conceitos mais citados foram: 1) *Estrutura*, 2) *Comunicação*, 3) *Emoção*.

Sobre a "musicalidade infantil", as respostas dos participantes italianos foram diversas, mas a maioria dos participantes, assim como os participantes brasileiros, afirmou que *"existem crianças mais musicais"*. Também foram destacadas algumas categorias de respostas para identificar características da musicalidade infantil. Dentre as categorias mais indicadas pelos futuros professores italianos, foi possível observar que eles percebem a musicalidade das crianças por meio da presença de *habilidades musicais específicas* (como facilidade rítmica, afinação, aspectos motores, dentre outras); pela forma *como as crianças se sentem atraídas pelas atividades musicais*; pela forma *como executam as atividades musicais*; e também *como percebem a música*, ou seja, como escutam e apreciam a música.

Ao reconhecer os conhecimentos implícitos dos estudantes universitários, interpretados por meio da Teoria das Representações Sociais, foi possível compreender as concepções dos participantes nos dois polos (Brasil e Itália) sobre música e musicalidade e compará-las. De acordo com Moscovici (2007), frequentemente pode-se considerar os conhecimentos originários da representação social como contrários ao pensamento científico. Neste sentido, a busca por estas concepções e a compreensão dos pensamentos que frequentemente guiam as ações dos estudantes, futuros professores de música, pode ser de grande valia para os educadores que atuam no ensino superior, no sentido de auxiliar os estudantes a reconhecerem, avaliarem e revalidarem conceitos, preconceitos e ideias acerca da educação musical.

Embora a coleta de dados deste estudo seja relativa a grupos de estudantes de contextos distintos, os resultados foram muito semelhantes. Os dados obtidos junto aos estudantes brasileiros e italianos sugerem que as representações sociais sobre música e musicalidade infantil estão associadas às experiências individuais e a crenças partilhadas. De acordo com Moscovici (2002), as representações sociais apresentam crenças nucleares (crenças básicas) sobre as quais os sujeitos integram suas experiências particulares. Estas experiências, segundo o autor, quando partilhadas no espaço da representação, podem produzir transformações. Campos e Rouquette (2003), ao abordar as diferentes dimensões das representações sociais, por sua vez, destacam que estas são permeadas por elementos cognitivos e afetivos. Neste sentido, as opiniões sobre música e musicalidade dos estudantes puderam ser compreendidas como "impressões permeadas de elementos cognitivos e afetivos, construídas em momentos distintos de

suas vidas, seja no contexto familiar, acadêmico, enfim, em diferentes circunstâncias” (ADDESSI; ARAÚJO, 2011, p.363). Em síntese, as principais conclusões obtidas com o presente estudo foram:

1. A maioria dos estudantes – futuros professores –, tanto os italianos quanto os brasileiros, acreditam que existem *crianças mais musicais* que outras e para comprovar esta afirmação conseguem identificar elementos que foram categorizados nesta pesquisa.
2. Ambos os grupos – de estudantes italianos e brasileiros – percebem a musicalidade das crianças por meio da observação de *habilidades específicas* no fazer musical.
3. A forma como as crianças se *sentem atraídas pelas atividades musicais* é um elemento significativo para os futuros professores observarem elementos de musicalidade infantil.
4. Também o modo como as crianças *executam as atividades musicais*, bem como elas *percebem a música*, são dados relevados pelos estudantes como elementos que indicam musicalidade.
5. Já o conceito de música, ou seja, a definição de o que é a música, trouxe especialmente três categorias específicas nos dados dos alunos italianos e brasileiros, isto é, a música foi considerada como uma forma 1) de *comunicação*, 2) de *estrutura* e 3) de *emoção*, dentre outras categorias citadas. (ADDESSI; ARAÚJO, 2011, p.364).

2. MIROR Project: um estudo sobre criatividade em contexto interativo-reflexivo

O MIROR Project (*Musical Interaction Relying on Reflexion*)⁵ teve como escopo o desenvolvimento de uma plataforma tecnológica que contém três sistemas tecnológicos interativos/reflexivos: MIROR Impro (MIROR improvisação), MIROR Compo (MIROR composição) e MIROR *Body-gesture* (MIROR gesto-corporal), que permitem à criança participar de atividades de composição, improvisação e de criatividade motora, por meio da utilização do movimento corporal. Segundo Addessi e Bonfiglioli (2017), os Sistemas Musicais Interativos/Reflexivos (SMIRs) foram concebidos pela SONY Computer Science Laboratory em Paris e caracterizam-se pela habilidade de responder ao sujeito durante a interação. Os SMIRs são percebidos pelo executante como uma espécie de “espelho” de suas ações e, segundo Addessi e Bonfigliolo (2017), seguem o paradigma da interação reflexiva, podendo ser aplicado ao campo da criatividade musical. Neste sentido, segue a apresentação de um estudo realizado em parceria (Brasil-Itália) e divulgado no Brasil por Araújo e Addessi (2014).⁶

O presente estudo foi parte dos experimentos psicológicos aplicados à interface do MIROR Impro. O MIROR Impro prevê a interação reflexiva por meio da improvisação musical. Enquanto a criança toca o teclado acoplado à Plataforma MIROR, ele ouve a resposta de sua improvisação, isto é, o teclado “responde” a sua execução, com um estilo semelhante ao dela. Esta interação cria uma espécie de “diálogo” musical compartilhado.

5 *Musical Interaction Relying on Reflexion*: Interação Musical Baseada na Reflexão.

6 O estudo completo foi divulgado em Araújo e Addessi (2014).

O estudo foi conduzido como estudo de caso, realizado a partir da análise de um vídeo sobre a interação de duas crianças com o sistema MIROR Impro. O objetivo geral foi investigar os processos criativos das crianças observando a construção das ideias musicais por meio da interação sem e com o sistema MIROR Impro, confrontando elementos que podem gerar a experiência de fluxo. Foram utilizadas as categorias de Torrance e Ball (1990) sobre criatividade e os estudos sobre “Teoria do Fluxo” (*Flow theory*) de Csikszentmihalyi (2003, 1999, 1996, 1992, 1990). De acordo com este autor, o fluxo (ou estado de fluxo) é gerado por componentes afetivos da motivação, incluindo emoção e concentração, que orientam a execução de uma atividade com grande envolvimento. O indivíduo, quando se encontra no “fluxo”, encontra-se imerso, concertado e totalmente focado na atividade, a ponto de perder até mesmo a noção de tempo.

No estudo de caso, foram considerados os processos criativos a partir da interação das crianças individualmente e coletivamente durante as atividades de improvisação musical com o teclado sem e com o sistema MIROR Impro. Para as análises, foram consideradas cinco indicadores (do total de onze) de Torrance e Ball (1990) de avaliação da criatividade:⁷ presença da emoção; fantasia, movimento, combinação de ideias e perspectiva interna.

Os dados para realização deste estudo de caso foram coletados em uma escola de ensino fundamental da cidade de Casalecchio (Itália). Foram analisados vídeos de uma sessão de interação musical realizada com duas meninas de oito anos, dividida em quatro partes, ou quatro *tasks* (tarefas): (1) *Task 1*: a criança sozinha, tocando num teclado simples; (2) *Task 2*: a criança sozinha, tocando com MIROR Impro; (3) *Task 3*: a criança com a colega, tocando no teclado simples; (4) *Task 4*: a criança com a colega, tocando com o MIROR Impro.

A “emoção” foi o primeiro indicador de criatividade analisado com base em Torrance e Ball (1990). A emoção também é destacada por Csikszentmihalyi (1999) como um elemento significativo para a motivação e o envolvimento prazeroso da criança na atividade. No estudo de caso, foi possível identificar diversos momentos em que a emoção (euforia, alegria na execução da atividade) estava presente durante a prática da improvisação, especialmente quando as crianças estavam interagindo com o sistema reflexivo MIROR Impro. Tal entusiasmo, observado com as duas meninas na interação com o sistema reflexivo, também foi apontado em estudos anteriores por Addessi e Pachet (2005, 2007). O resultado, portanto, reforçou estudos precedentes.

O segundo indicativo de criatividade analisado foi a “fantasia”, que foi alcançada pelas crianças durante todas as sessões de interação, tanto com o teclado simples quanto com o sistema reflexivo MIROR Impro:

Um exemplo desta constatação foi verificado após um período mais longo de exploração coletiva, onde as crianças participantes, depois de várias experiências de criação musical, encontraram um modelo sonoro que identificaram como uma característica de “filme de terror”. Ambas as meninas compartilharam desta

⁷ Estes autores apontam 11 indicadores de criatividade: a presença da emoção, fantasia, movimento, combinações de ideias, resistência ao fechamento, perspectiva incomum, perspectiva interna, humor, riqueza de imagens, colorido de imagens e títulos expressivos.

ideia e seguiram por um determinado período buscando combinações diversas para a construção da ideia do “filme de terror”. Na sequência da atividade de improvisação, elas por fim encontram também um padrão de “filme para crianças”, mudando, portanto a imagem (fantasia). (ARAÚJO; ADDESSI, 2014, p.86).

O terceiro indicador analisado foi o “movimento”. Neste estudo, o movimento foi considerado a partir da abordagem do gesto criativo. Para Godoy e Leman (2012), as experiências musicais frequentemente estão conectadas com experiências de movimento. Assim, os autores propõem a expressão *musical gestures* para identificar a combinação entre som e movimento. Para os autores, o estudo do gesto musical pode remodelar nossos conceitos de música e som.

Assim, o elemento criativo “movimento” foi visualizado no estudo de caso a partir da análise do gesto musical das crianças. O gesto foi avaliado por meio da intencionalidade, utilizado pelas crianças “para criar efeitos expressivos e musicais e controlar as sonoridades particulares produzidas” (ARAÚJO; ADDESSI, 2014, p.84). Os gestos foram analisados tanto na execução individual (*tasks 1 e 2*) como na execução coletiva (*tasks 3 e 4*) e foram particularmente observados na interação com o sistema MIRROR Impro.

O indicador de criatividade “combinação de ideias” foi observado igualmente nas atividades de improvisação desenvolvidas com o teclado simples e com o sistema MIRROR Impro. Durante o ciclo de interação, a exploração musical das crianças seguiu um padrão anteriormente estudado por AddeSSI e Pachet (2005) sobre o ciclo de vida da interação musical com sistemas interativos/reflexivos. O desenvolvimento das atividades de improvisação trouxe elementos criativos gerados por combinações realizadas seja na prática individual, conforme apontam Torrance e Ball na categoria “perspectivas internas”, seja na prática coletiva. Foram observados os seguintes elementos: a) Elementos iniciais de exploração livre (em cada etapa), como escalas, glissandos e *clusters*; e b) Elementos combinados, como busca de padrões, exploração harmônica, criação de frases pentatônicas, criação de frases pentatônicas associadas a elementos rítmicos e harmônicos e criação de ostinatos.

Por fim, uma análise quantitativa do estudo de caso foi realizada para mensurar a duração média de cada indicador de criatividade. A Tabela 1 apresenta o resultado dos dados descritivos desta análise:

	TASK 1 (tarefa 1) – A criança toca sozinha (2'20")	TASK 2 (tarefa 2) - A criança toca sozinha com o MIRROR Impro (2'34")	TASK 3 (tarefa 3) - A criança toca com um companheiro (23"23")	TASK 4 (tarefa 4) - A criança toca com um companheiro e com o MIRROR Impro (6'21")
EMOÇÃO	0'06" = 4 %	1'17" = 50%	1'06" = 5%	2'36" = 41%
FANTASIA	-----	-----	0'24" = 2%	-----
MOVIMENTO	0'17" = 12%	-----	1'27" = 6%	1'34" = 25%
COMBINAÇÃO DE IDEIAS	0'29" = 21%	1'03" = 40%	5'54" = 21%	2'32" = 40%

Tabela 1: Análise quantitativa dos elementos de criatividade.
Fonte: Araújo e AddeSSI (2014, p.86).

Os dados quantitativos proporcionam uma base para análise dos dados qualitativos, revelando que os elementos de criatividade “emoção” e “combinação de ideias”, aqui descritos, foram observados de forma mais enfática quando as crianças tocavam interagindo com o sistema MIROR Impro.

Por fim, também foram verificadas algumas relações possíveis entre o estado de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999) e a criatividade, encontradas neste estudo a partir da observação do processo de improvisação das crianças com e sem o sistema MIROR Impro, como:

- a) A estruturação da prática, ou seja, a construção de padrões musicais baseados nas categorias de Torrance e Ball (1984) “combinações de ideias” e na “perspectiva interna”, demonstra um processo que Csikszentmihalyi (1999), na teoria do fluxo, associa ao estabelecimento de metas claras.
- b) A emoção – estado de alegria, entusiasmo –, definida por Torrance e Ball (1984) como um componente do processo criativo, também é descrita por Csikszentmihalyi (1999) como um elemento constituinte da experiência do fluxo.
- c) Por fim, as categorias de Torrance e Ball (1984) analisadas neste texto como “movimento” e “fantasia” podem ser associadas a um processo mental que envolve especialmente uma situação de grande concentração. Um processo onde a energia psíquica do indivíduo está focalizada totalmente na atividade a ponto de manter uma intensa concentração, que, de acordo com Csikszentmihalyi, é um elemento-chave para gerar o estado do fluxo. (ARAÚJO; ADDESSI, 2014, p.86-87).

As análises qualitativa e quantitativa dos dados, portanto, indicaram que os comportamentos criativos eram mais evidentes quando as crianças executavam o sistema MIROR Impro, corroborando a hipótese de que a interação reflexiva possibilita a criatividade musical. Também foi explorada a hipótese de que os indicadores de criatividade analisados poderiam estar relacionados com os indicadores de fluxo descritos por Csikszentmihalyi (1999). Esta relação explorada por meio da pesquisa reforçou a ideia de que as crianças envolvidas em ambientes interativos/reflexivos possuem uma oportunidade particular para a realização de uma prática musical criativa. Posteriormente, muitos outros estudos foram realizados colaborativamente com pesquisadores da Itália e do Brasil com base nas análises psicológicas sobre a interação reflexiva a partir do sistema MIROR. O tipo particular de tecnologia baseada sob o paradigma de interação reflexiva, avaliada por meio das pesquisas realizadas, se revelou um modelo eficaz no âmbito da aprendizagem musical e seguiu sendo sistematicamente investigado. Os estudos realizados têm trazido resultados que demonstram que os modelos interativos/reflexivos “são um modelo viável para o desenvolvimento musical da criança, especialmente pelo caráter lúdico e criativo que esse processo de interação permite” (ARAÚJO; ADDESSI, 2014, p.78).

3. Contribuições dos dois estudos apresentados para ações de internacionalização na UFPR

Os dois estudos apresentados, resultantes dos projetos internacionais, tiveram como foco a área da Psicologia/psicologia da música. O primeiro estudo, sobre representações sociais, entra no campo dos estudos sobre psicologia social, área que ainda demanda muitas investigações no contexto nacional. O referido estudo, por sua vez, propiciou a continuidade das investigações na área da psicologia social em outros estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Música posteriormente, a saber: Ramos (2019), Araújo *et al.* (2018), Opiechon e Araújo (2017), Araújo (2017, 2015a). Estes estudos posteriores, por sua vez, ampliaram as pesquisas sobre representações sociais em contextos distintos, como no campo do ensino instrumental, das práticas em contexto de música popular, bem como reforçaram os estudos sobre o pensamento do professor de música.

Da mesma forma, estudos sobre o MIROR Project tiveram muitos desdobramentos. Estudos posteriores, envolvendo a Universidade de Bolonha e a Universidade Federal do Paraná, foram aprofundados, gerando muitas publicações, como os estudos de Araújo, Pscheidt e Addressi (2019), Addressi, Pscheidt e Araújo (2019 e 2017), Figueiredo, Lüders e Santos (2019), Pscheidt e Araújo (2017), Araújo (2015b), Araújo e Addressi (2013), Addressi e Araújo (2013). Nestes estudos foram incluídos novos contextos de investigação e novos objetos na interface com o sistema MIROR, como a didática musical em sistema interativo/reflexivo, práticas musicais envolvendo alunos e professores, práticas de ensino no contexto da educação especial, dentre outras abordagens.

4. Considerações finais

Os relatos de pesquisas apresentados, resultantes de projetos internacionais colaborativos entre Brasil e Itália, foram considerados estudos pioneiros para os processos de internacionalização das pesquisas na área da cognição/educação musical no contexto do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. A execução destes estudos propiciou a aproximação de pesquisadores da Universidade de Bolonha e da Universidade Federal do Paraná, trazendo, como consequência, o posterior envolvimento de outros estudantes e professores nas ações colaborativas internacionais. Neste sentido, a professora Anna Rita Addressi, da Universidade de Bolonha, passou a ser professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR em 2012, atuando cada vez mais como professora, pesquisadora e orientadora e abrindo espaço para que atualmente se tenha, como fruto desta colaboração, o primeiro processo de cotutela entre UFPR e Unibo, processo este que permite a dupla titulação no curso de doutorado, isto é, uma titulação que é recebida no Brasil, pela Universidade Federal do Paraná, e na Itália, pela Universidade de Bolonha. No momento, encontra-se em formação para obtenção do primeiro título de cotutela uma estudante de Doutorado em Música da UFPR.

Os processos de internacionalização, portanto, são notoriamente um caminho de desenvolvimento para as pesquisas da área da Música no Brasil e propiciam ricas expe-

riências de crescimento acadêmico para as partes envolvidas. No campo da educação musical, por exemplo, tais estudos permitem adentrar tanto no campo educação musical comparada quanto em estudos mais universais, voltados, por exemplo, para os campos da Psicologia ou da cognição. Espera-se, portanto, com o relato dos estudos acima descritos, motivar cada vez mais professores e estudantes a investirem nas ações de internacionalização por meio de novas e desafiadoras pesquisas, desenvolvidas em colaboração com pesquisadores estrangeiros, envolvendo de forma integrada professores e estudantes de Música de todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADDESSI, A. R.; ARAÚJO, R. C. Um estudo sobre representações sociais de alunos de graduação sobre os conceitos de. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 7., 2011, Brasília. Anais [...].* Brasília: Fundação Darcy Ribeiro, 2011. V. 1. p. 355-365.
- ADDESSI, A. R.; ARAÚJO, R. C. Designing the Mirror-Body Gesture Framework for Music and Dance Creativity. *In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 9., 2013, Belém. Anais [...].* Belém: UFPA, 2013. V. 1. p. 74-94.
- ADDESSI A. R.; ARAÚJO, R. C.; VALLS, A.; GLUSCHANKOF C. A comparative research about social representations of music held by university students. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION PROCEEDINGS, 11., 2010, Seattle. Proceedings [...].* Seattle: University of Washington, 2010. p. 28-35.
- ADDESSI, A. R.; BONFIGLIOLI, L. Interação Reflexiva como paradigma transversal para a criatividade, educação musical e musicoterapia. *Orfeu, v. 2, n. 2, p. 175-199, 2017.*
- ADDESSI, A. R.; CARUGATI, F.; SELLERI, P. Music teachers' knowledge and social representations of music. *In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL, 3., 2007, Salvador. Anais [...].* Salvador: UFBA, 2007, p. 138-151.
- ADDESSI, A. R.; CARUGATI, F. Social representations of "musical child" held by university students: an empirical investigation on implicit music knowledge in Higher Teacher Education. *Music Education Research, v. 3, n. 12, 2010.*
- ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Experiments with a musical machine: musical style replication in 3/5 year old children. *British Journal of Music Education, v. 22, p. 21-46, 2005.*
- ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. *Cognição e Artes Musicais, Curitiba: DeArtes, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2007.*

ADDESSI, A. R.; PSCHEIDT, J.; ARAÚJO, R. C. Stili e identità musicali nell'infanzia in ambienti riflessivi. *Rivista Infanzia (Firenze)*, v. 3, p. 218-224, 2017.

ADDESSI, A. R.; PSCHEIDT, J.; ARAÚJO, R. C. Arts and childhood: children's musical styles in a "reflexive" environment. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades (Dreh-España)*, v. 16, p. 109-127, 2019.

ARAÚJO, R. C. Representações sociais na prática de ensino de professores de instrumento. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 25., 2015, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: ANPPOM, 2015a. V. 1. p. 1-6.

ARAÚJO, R. C. Improvisazioni con la piattaforma MIROR. In: ADDESSI, Anna Rita (org.). *La creatività musicale e motoria dei bambini in ambienti riflessivi*. 1. ed. Bolonha/Itália: Bononia University Press, 2015b. V. 1, p. 79-86.

ARAÚJO, R. C.; ADDESSI, A. R. Children's musical improvisation in an interactive/reflexive musical context: a study. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 9., 2013, Belém. *Anais [...]*. Belém: UFPA, 2013. V. 1, p. 95-105.

ARAÚJO, R. C.; ADDESSI, A. R. Um estudo sobre a improvisação musical de crianças num contexto musical interativo/reflexivo. *Música em Contexto (UnB)*, v. 1/2014, p. 76-91, 2014.

ARAÚJO, R. C.; OPIECHON, S. S.; ARAÚJO, C. B.; ALONSO, M. V. Perspectivas de estudantes/professores de música sobre o conceito de criatividade musical e características do comportamento musical criativo. *Percepta: Revista de Cognição Musical*, v. 5, p. 39-50, 2018.

ARAÚJO, R. C.; PSCHEIDT, J.; ADDESSI, A. R. Interação reflexiva e a criatividade musical empática. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de (org.). *Educação musical: criatividade e motivação*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. V. 1, p. 161-182.

ARAÚJO, R. C.; SANTOS, E. A.; HENTSCHKE, L. The development of piano teachers knowledge: three case studies from Brazil. *Visions of Research in Music Education*, n. 13, p. 1-19, 2010.

CAMPOS, P. H. F.; ROUQUETTE, M. L. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 435-445, 2003.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo*. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Good business: flow, leadership and making of meaning*. New York: Viking, 2003.

FIGUEIREDO, C. F.; LUDERS, V.; SANTOS, A. P. A interação musical do estudante com transtorno do espectro do autismo em um ambiente digital. *In: TECNOLOGIA, MÚSICA E DIVERSIDADES*, Recife. *Anais [...]*. Recife: NICS Reports Núcleo Interdisciplinar de comunicação sonora, 2019. V. 1. p. 29-38.

FORESTER, S. Music teacher knowledge: an examination of the intersections between instrumental music teaching and conducting. *Journal of Research in Music Education*, v. 65, n. 4, p. 461-482, 2017.

GODOY, Rolf; LEMAN, Marc. *Musical gestures: sound, movement and meaning*. London: Routledge, 2012.

HALLAM, S. Musicality. *In: MCPHERSON, G. (ed.). The child as musician: a handbook of musical development*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 67-80.

HARGREAVES, D. J.; PURVES, R. M.; WELCH, G.; MARSHALL, N. A. Developing identities and attitudes in musicians and music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, v. 3, n. 77, p. 665- 682, 2007.

MARSHALL, N.; HARGREAVES, D. J. Crossing the humpback bridge: Primary-secondary school transition in music education. *Music Education Research*, v. 9, p. 65-80, 2007.

MIRANDA, A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Revista Avaliação*, v. 22, n. 3, p. 589-613, nov. 2017

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. Pourquoi l'étude des représentations sociales em psychologie? *Psychologie et Société*, n.4, p. 7-24, 2002.

OPIECHON, S. S.; ARAÚJO, R. C. Representações sociais sobre a criatividade musical das crianças. *In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 13., 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: UFPR, 2017. V. 1. p. 1-7.*

PSCHEIDT, J.; ARAÚJO, R. C. Interação reflexiva e criatividade: uma experiência com alunos iniciantes em bateria. *In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 13., 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: UFPR, 2017. p. 1-7.*

RAMOS, C. E. A. S. *A música da Folia do Divino e a Festa do Divino no município de Guaratuba, Estado do Paraná: um estudo de caso sob a perspectiva da teoria das Representações Sociais.* 334 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RAUSKI, R. D. *Representações sociais sobre Música: estilos musicais e aula de música: uma problematização necessária.* 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RAUSKI, R.; ROSSO, A. Representações sociais da aula de música no nono ano do ensino fundamental: fruição e aprendizagem. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v. 17, n. 2, p. 335-352, 2017.

SOARES, G. D. B. *A orquestra vai à escola: os significados de um concerto didático para alunos da educação básica.* 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Resenha do livro

GLOBALIZING MUSIC EDUCATION: A FRAMEWORK, ALEXANDRA KERTZ-WELZEL (2018). E-Book.
Indiana: Indiana University Press, 168p.
ISBN: 978-0253032584

Andréia Veber¹
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
andreiaveber@gmail.com

Submetido em 30/09/2019
Aprovado em 08/12/2019

Resumo

Este texto apresenta a resenha do livro *Globalizing music education: a framework*, da professora e pesquisadora alemã Alexandra Kertz-Welzel (2018), da Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). O livro tem como tema a globalização e internacionalização no campo da educação musical, trazendo reflexões sobre práticas, políticas e investigações para a proposição de um campo conceitual com vistas ao fortalecimento de uma comunidade internacional de educação musical culturalmente sensível.

Palavras-chave: globalização; internacionalização; Educação Musical.

Abstract

This text presents the review of the book "Globalizing music education: a framework" by German researcher Alexandra Kertz-Welzel (2018), professor at Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). The book's main subject is the globalization and internationalization in the field of Music Education, bringing reflections on practices, policies and research to propose a conceptual field aimed at strengthening an international community of culturally sensitive musical education.

Keywords: globalization; internationalization; Music Education.

1 Professora do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM) desde 2011, onde atua como docente no curso de Licenciatura em Música e coordena projetos ligados à música de culturas populares em projetos formativos de música. Doutoranda em Educação pela UEM, mestra em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduada em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Introdução

A quebra de fronteiras, ocasionada pelos avanços tecnológicos dos meios de produção ligados à indústria, ao comércio e às facilidades no acesso à informação, vem gerando novas relações de espaço e tempo, tornando o mundo mais interconectado em termos de realidade e experiência, como aponta Hall (2005).

Neste cenário, cabe a cada área construir fundamentos e bases teóricas que deem suporte ao seu campo, em especial atentando às mudanças, estejam elas no próprio objeto de estudo, nos ambientes ou na relação dos sujeitos com o objeto.

A obra *Globalizing music education: a framework*, de autoria da professora e pesquisadora alemã da Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Alexandra Kertz-Welzel (2018), vai ao encontro desta demanda. Nela, a autora apresenta um caminho teórico conceitual no qual trata da globalização e da internacionalização na educação musical, com vistas à construção do que ela denomina de “comunidade global de educação musical culturalmente sensível” (KERTZ-WELZEL, 2018, p.3).²

O livro está estruturado em uma parte introdutória, três capítulos e conclusões.

Globalizando a educação musical: um marco

Kertz-Welzel inicia a obra tratando dos efeitos da globalização e da internacionalização, que passaram a moldar a vida da sociedade contemporânea. De um lado, a facilidade de acesso a bens, informações e conhecimento. De outro, a violência e o terrorismo que ameaçam a ordem mundial, a exploração de pessoas e recursos naturais, e as ameaças impostas pela economia global. Estes são aspectos que, segundo a autora, contribuem para a compreensão da globalização e internacionalização enquanto multifacetadas e desafiadoras.

A autora fundamenta seus princípios trazendo autores como Nikolas Coupland, Thomas Eriksen e Arjun Appadurai – este último, em especial, por seus trabalhos sobre modernidade e globalização. Na busca por aproximações conceituais, ela trata das formas pelas quais a globalização vem sendo compreendida na contemporaneidade.

Tendo em vista desde o senso comum até reflexões respaldadas em estudos de aprofundamento sobre o tema, a autora propõe discussões como: globalização e libertação econômica, globalização e desenvolvimento tecnológico, quebra de fronteiras, padronização, vulnerabilidade, movimento acelerado, dentre outros.

Em uma seção que trata especificamente dos impactos e da presença da globalização e da internacionalização na educação musical, Kertz-Welzel alerta para a necessidade de abertura mundial e atenção à descentralização das pesquisas, para que as trocas e os intercâmbios sejam considerados de maneira igualitária, superando, assim, a hegemonia até então presente em relação às pesquisas desenvolvidas em países europeus ou norte-americanos.

² Original: “A culturally sensitive global music education community”.

Sua defesa está na ampliação dos olhares e na abertura de focos de interesse, compreendendo que este seja o caminho para o fortalecimento de uma comunidade global de educação musical que seja culturalmente sensível. Como afirma, precisamos reconsiderar quem somos enquanto comunidade internacional de educação musical, descobrir quem queremos ser e quais significados queremos construir para nossa área, em termos globais.

Para ela, há distintas formas de atuar frente aos processos de globalização e internacionalização, em esferas pessoais ou públicas. Na esfera pública, a autora cita organizações que trabalharam pela ordem mundial e pelo aproveitamento de recursos e ideias. No campo da educação musical, está a International Society for Music Education (Isme), que tem como princípio desenvolver ações em favor do fortalecimento da comunidade mundial relacionada à área. Na esfera pessoal, a autora cita sua experiência como estudante de pós-doutorado nos Estados Unidos da América, quando teve a oportunidade de conhecer outra realidade de educação musical, distinta da alemã. Tal experiência foi uma das motivadoras para a escrita da presente obra.

Com isso, a autora defende a construção de referências que permitam entender, avaliar e moldar a educação musical em face à globalização e internacionalização, com vistas a uma comunidade global de educação musical culturalmente sensível. Nesse sentido, introduz em seu discurso elementos conceituais compreendidos como necessários na construção desta comunidade, bem como os pressupostos teóricos que devem regê-la.

Para respaldar suas argumentações, a autora apresenta uma série de estudos, ressaltando a importância da realização de investigações focadas, em especial, na internacionalização da educação musical. Ela descreve três elementos conceituais que considera necessários para que a área se torne internacional: a) construir políticas internacionais de educação musical; b) abrir olhares para a construção de ambientes de aprendizagem musical globais; c) atentar para a construção de um "ser global".

No capítulo um, "*Globalization and internationalization*", a questão central está nos impactos da globalização e internacionalização nas áreas envolvidas com a educação. A autora parte do aprofundamento das discussões em âmbito histórico e conceitual.

Na perspectiva de Daly (2006) – um dos autores citados por Kertz-Welzel –, a globalização e internacionalização têm como ponto comum o estabelecimento de relações de aproximação entre nações. Porém, com objetivos distintos a partir destas aproximações. A globalização tem como foco a quebra de fronteiras. Em especial, as fronteiras econômicas com vistas a uma economia global, que acabam por incidir também na quebra de fronteiras sociais e/ou culturais. A internacionalização enquanto conceito central trata da relação entre nações. Ela tem como prerrogativa não a quebra de fronteiras, mas, sim, a aproximação entre as distintas nações por meio de acordos, alianças, tratados etc.

O pensamento de Herman Daly sobre globalização é compreendido pela autora como de maior sentido para a educação musical, uma vez que se associa à formação de uma comunidade mundial que possa ir além da identificação de países e/ou da de-

terminação de fronteiras, estando em constante adaptação e mudança, em busca da formação de identidades.

Assim, para a autora, em uma perspectiva ampla – mas sem desconsiderar os conflitos e dilemas que estão no entorno destes conceitos –, a “internacionalização” está associada às relações estabelecidas entre nações e organismos internacionais. Já a “globalização” está relacionada à criação de comunidades mundiais, associada à construção de identidades locais e globais.

Voltando-se para o universo da música, Kertz-Welzel apresenta as influências da globalização e da internacionalização, revelando pontos de discussão. Dentre eles, destaca-se a relação de poder que está intrínseca tanto no mercantilismo da música (em especial, relacionado à difusão da música popular anglo-americana) quanto no imperialismo da música clássica ocidental. Junto a estes temas, a autora destaca a necessária atuação de um movimento mundial da música que seja capaz de combater as forças econômicas impostas pelo mercado – isso “como forma de superar o domínio das narrativas ocidentais no ensino e pesquisa sobre música” (KERTZ-WELZEL, 2018, p.22).

O modo como a autora propõe a absorção da globalização no campo da educação musical vai ao encontro do pensamento de Santos (2002) quando sugere um olhar para a globalização que favoreça a coexistência de culturas diversas que lutem contra o “monoculturalismo” autoritário e o mercantilismo das culturas locais – o que, para Kertz-Welzel, significa considerar a presença e a participação ativa de sujeitos representativos das diversas culturas e nações, com suas especificidades e formas de pensar distintas, valorizando a alteridade e a diversidade cultural.

Como caminho para tratar da valorização e da presença das diversas culturas na formação de uma comunidade internacional de educação musical, a autora traz para a discussão, ainda neste capítulo, o imperialismo das línguas globais. A autora atenta para a hegemonia política e cultural que, junto das forças econômicas e militares mundiais, estabeleceram relações de poder e dominância de uma língua/cultura em relação a outras ao longo da história. Porém, ela concorda com a necessidade de uma língua franca que permita o compartilhamento de conhecimento de forma global. Ou seja, ao passo que compreende a necessidade de uma língua franca como forma de facilitar a comunicação e a difusão dos conhecimentos, ela argumenta a necessidade de abertura para outras línguas, considerando sua valorização, historicidade e contexto do uso de terminologias e conceitos que nem sempre podem ser traduzidos de forma direta e simples para um idioma único. Com isso, ela aponta que o fortalecimento de uma comunidade de educação musical que tenha como prerrogativa ser internacional e, ao mesmo tempo, culturalmente sensível passa, também, pela atenção às formas de expressão linguística de cada cultura e suas possibilidades de compreensão.

No capítulo dois, “*Thinking globally in music education research*”, a autora discute a importância da internacionalização, identificando o campo das pesquisas comparativas e internacionais como emergentes e necessárias para a construção da identidade da área e constituição da comunidade de educação musical que seja realmente representativa de mundo. Nesse ponto, entendendo a globalização como algo que venha a permitir a compreensão mútua e a coparticipação de todos.

Porém, há de se ter olhares atentos à relação local/global. Tal relação vem sendo tema de discussão há pelo menos duas décadas. Hall (2005) trata do local/global pela relação entre interconexão e homogeneização, que levam ao envolvimento de comunidades de todos os cantos do mundo, em realidade e experiências. Com ênfase nos processos de mercantilização das culturas, o autor acrescenta às discussões a mercantilização da etnia e da alteridade, apontando que, “[...] ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade” (HALL, 2005, p.77). Diante disto, ele propõe que sejam construídos caminhos que promovam a articulação entre o local e o global.

A proposição apresentada por Kertz-Welzel (2018) em sua obra vai ao encontro disso. Para a autora, olhar de forma mais crítica para o conhecimento considerado como global é essencial. Há algum tipo de conhecimento que mereça obter lugar de destaque em detrimento a outros? Por exemplo, a autora trata da hegemonia da cultura anglo-americana em detrimento de culturas como a latino-americana. Ela questiona o significado do conhecimento local/global e propõe atenção especial às vozes de pesquisadores de distintas partes do mundo. Ao encontro deste tema, a autora compreende que a Isme desempenha o papel de congregar demandas e conhecimentos, servindo como ponto de encontro e centralidade de uma comunidade global que trata de educação musical.

O reconhecimento da diversidade da educação musical enquanto campo de estudos e as distintas perspectivas de pesquisa que o compõem em termos mundiais são componentes essenciais para tratar da relação local/global – em especial, tendo como objetivo a constituição de uma comunidade internacional de educação musical culturalmente sensível.

Neste capítulo, Kertz-Welzel trata de possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas futuras em educação musical a partir da oferta de modelos, teorias e perspectivas que ofereçam caminhos abertos a essa maneira de pensar a globalização em relação à música, em especial à educação musical. A autora apresenta um conjunto de ferramentas que pode, potencialmente, servir como ponto de partida para investigações e projetos de estudo de diversas matrizes, sejam elas práticas ou de fundo teórico, que tratem da relação entre globalização, internacionalização e comunidade de educação musical.

No terceiro capítulo, *“Developing a global mindset”*, a autora discute o significado do “ser global” apresentando três elementos conceituais que considera centrais: a política internacional de educação musical, a sala de aula global de música e a mentalidade global. Para a autora, envolver-se nas políticas internacionais é parte essencial na construção de uma estrutura conceitual que venha a facilitar a globalização da educação musical. Ela sugere caminhos para o desenvolvimento de estratégias comunicacionais que levem a uma participação fortalecida junto aos processos de criação, validação e avaliação das políticas públicas para a educação musical. Para isso, propõe um conjunto de orientações para o engajamento nas políticas, focando na organização da área por meio de uma comunidade global de educação musical.

Quando trata da “sala de aula global de música”, a autora considera as mudanças que estão associadas desde os processos migratórios por causas diversas à presença de outros grupos sociais: minorias religiosas, povos originários, pessoas de diferentes orientações sexuais, entre outros. Juntos, são fatores que transformam a sala de aula em um cenário global, demarcados pela diversidade cultural.

Outro ponto ressaltado pela autora são as transformações provocadas pelos avanços tecnológicos, que vão influenciar na relação que as pessoas estabelecem com a própria música, constituindo cenários distintos em termos de espaços de aprendizagem musical. Desta forma, este se torna um espaço por excelência para as discussões sobre educação musical multicultural, tirando a ênfase do repertório e levando-a para o contexto. Sobre este assunto, a autora defende que educadores musicais sejam sensíveis aos diversos contextos culturais; olhem para a globalização e internacionalização como forma de conhecer abordagens das mais diversas culturas; mantenham seu foco de atenção no aproveitamento dos benefícios da diversidade cultural para o fortalecimento da comunidade global de educação musical, que venha a ser internacionalmente reconhecida por sua atuação e solidez. A construção de uma mentalidade global, segundo a autora, passa pelo engajamento com as políticas públicas locais e globais e pela atuação junto aos diversos campos de trabalho.

Na parte final do terceiro capítulo, a autora trata da constituição do “ser global”. Ela aponta que há uma diversidade de termos pelos quais podemos descrever os tipos de conhecimentos e habilidades que são essenciais a uma pessoa culturalmente sensível. A autora foca em três termos que podem ser aplicados e benéficos à educação musical. São eles: mentalidade global, que seria a consciência e a abertura para a diversidade cultural; a competência transcultural, que trata da capacidade de resolução de problemas que envolvam diferentes culturas em ambientes diversos; e agilidade cultural, que envolve a superação de estereótipos culturais e o reconhecimento de um processo de aprendizagem cultural ao longo da vida. Estes três tópicos são aprofundados na obra.

Nas conclusões, Kertz-Welzel reforça a necessidade de superação de uma visão simplista de globalização e internacionalização. Ela reforça o desenvolvimento de uma mentalidade global centrada na necessidade de conhecimentos e competências que sejam interculturais e que reconhece a multiplicidade de culturas, desde as práticas educativas até a pesquisa. Com isso, propõe uma abordagem humanística global que considere ideias de várias tradições educacionais e filosóficas.

A autora defende que é vital, para uma educação musical globalizada e internacional, considerar os impactos da produção de conhecimentos, fatores geográficos, políticos ou linguísticos de forma global e local, considerando terminologias, línguas, regionalidades. Ou seja, ao tempo que o inglês é mantido como língua internacional, é necessário o reconhecimento de que terminologias locais (ou em outros idiomas) e formas de fazer e pensar a pesquisa de diversas culturas contribuem para enriquecer e fortalecer a comunidade global internacional.

A ideia de romper com culturas hierárquicas está presente no pensamento da autora. Ela conclui a obra com a proposta de criação de comunidades investigativas que, ao mesmo tempo em que destaquem o que nos une, também apontem para as diversi-

dades e diferenças. Essas, por sua vez, essenciais na constituição e no fortalecimento de uma comunidade global de educação musical que esteja atenta às demandas do mundo, com seu olhar sensível para a diversidade de culturas e de mudanças na sociedade atual.

Considerações finais sobre a obra

Este livro apresenta um quadro conceitual que busca fundamentar o desenvolvimento de uma comunidade internacional de educação musical.

Trata-se de uma obra atual e de relevância mundial, na qual a autora, considerando as complexidades relacionadas ao tema, apresenta uma estrutura teórica ordenada em categorias e elementos conceituais que permitem subsidiar discussões e investigações. Para o contexto da educação musical brasileira, se considerarmos os processos de expansão da produção científica e internacionalização universitária que vêm em uma crescente nas últimas décadas, trata-se de uma obra de conhecimento essencial que permite questionar o lugar, os sentidos e as contribuições da educação musical brasileira em termos de práticas e pesquisas para a consolidação de – como defende a autora – uma comunidade internacional de educação musical que seja culturalmente sensível.

Referências

DALY, Herman E. Population, migration, and globalization. *Ecological Economics*, n. 59, p. 187-190, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0921800906000516>. Acesso em: 10 set. 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

Resenha do Livro

MUSIC EDUCATION IN AN AGE OF VIRTUALITY AND POST-TRUTH, PAUL G. WOODFORD (2019). E-Book.
Nova Iorque: Routledge, 142p.
ISBN: 978-0-429-45177-5

Brunno Rossetti Ogibowski¹
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
rossettibrunno@gmail.com

Submetido em 20/11/2019
Aprovado em 08/12/2019

Resumo

Este texto apresenta a resenha do livro Music education in an age of virtuality and post-truth, do professor canadense da Western University, Paul G. Woodford. O livro costura o pragmatismo de John Dewey com as ideias de George Orwell sobre as sociedades de massa em busca de compreender o impacto que determinadas ações de políticos do século XXI podem causar no campo da Educação, da Arte e das Humanidades. Como conclusão, são oferecidos exemplos similares de políticos do Brasil e da América Latina, com o suporte das ideias de Newton Duarte,² que ele chamou de *O currículo em tempos de obscurantismo beligerante* (2018).

Palavras-chave: Educação Musical, Virtual, Pós-verdade, Artes, Newton Duarte, Trump

Abstract

This text presents a review of the book Music Education in an Age of Virtuality and Post-Truth, by Canadian University Professor Paul G. Woodford (2019). The book stitches John Dewey's pragmatism with George Orwell's ideas about mass societies in order to understand the impact that certain actions of 21st century politicians can have on the field of Education, the Arts and the Humanities. In conclusion, similar examples of politicians from Brazil and Latin America are offered, supported by the ideas of Newton Duarte and what he called The Curriculum in times of Beligerent Obscurantism.

Keywords: Music Education, Virtual, Post Truth, Arts, Newton Duarte, Trump

1 Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina.

2 Professor titular do Departamento de Psicologia da Educação (Unesp, campus de Araraquara).

Introdução

*Por que eu escrevo?*³ Esta pergunta se refere ao título do primeiro capítulo do livro *Music education in an age of virtuality and post-truth*, extraída do título de um texto de George Orwell de 1946. De autoria de Paul G. Woodford, professor na Don Wright Faculty of Music da Western University, no Canadá, o livro aqui resenhado traz um posicionamento político que também está presente em outras obras do autor, como o conhecido *Democracy and music education*, publicado em 2005.

Para responder à questão inicial do título, o autor retoma os quatro motivos principais que Orwell descreve em seu texto. São eles: “1) puro egoísmo, 2) entusiasmo estético, 3) impulso histórico e 4) propósito político” (s.p.).

Por focar principalmente no último motivo, que tem intenções políticas no seu discurso, seu texto não deve ser encarado como neutro, pois nem mesmo as escolas são, como o autor confrontará ao longo do livro. Woodford cita Orwell para justificar que concentra seu pensamento e escrita no quarto motivo, pois é onde estariam mais evidentes as relações de significado, justiça e verdade.

O livro está estruturado em uma parte introdutória e dividido em oito capítulos subdivididos em pequenas seções com subtítulos próprios.

Educação musical em tempos de virtualidade e pós-verdade

A falta de pensamento crítico dentro das escolas norte-americanas é o tema central da introdução e do capítulo 1, que também conta com três seções que buscam contextualizar o cenário da educação musical e o papel do profissional atuante dentro de instituições de ensino no século XXI. Na primeira seção há uma espécie de chamado para que os professores se sintam motivados e se engajem politicamente para desafiar o neoliberalismo crescente dentro de instituições de ensino que focam em resultados mais do que em processos de ensino-aprendizagem. Dispositivos digitais, cursos virtuais e na modalidade EaD já são modelos de ensino onde há menos necessidade de acompanhamento presencial ao estudante, e esse fato é uma das críticas que o autor faz ao ensino de música focado na *performance*, ou execução técnica, especialmente em tempos de virtualidade e pós-verdade.

Então, nos é apresentado um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),⁴ instituição que é também popularmente conhecida como “Grupo dos Ricos”, porque envolve as nações mais ricas do mundo e está diretamente relacionada à criação de índices de qualidade de ensino nas escolas e universidades destes países que participam. Neste estudo, há uma desvalorização da música como atividade curricular, pois se mostrou inconclusiva a contribuição que as artes oferecem às demais áreas do conhecimento, consideradas mais úteis e economicamente relevantes. O autor levanta uma questão sobre o ensino que predomina em muitas instituições, onde técnica e repertório são estudados exaustivamente, em contraponto à pouca ati-

3 ORWELL, 1946.

4 OECD. Disponível em: www.oecd.org.

vidade reflexiva sobre o poder de persuasão que há na música e como ele pode moldar nossa percepção de mundo. Confrontando o senso comum que considera o campo da Arte e das Humanidades como pouco lucrativo e economicamente desinteressante, Woodford apresenta um estudo de 2013 onde foram analisadas 702 profissões e sua suscetibilidade à substituição por máquinas num futuro próximo. As profissões de artista, professor e músico são relativamente baixas em probabilidade de substituição, pois todas envolvem inteligência social e persuasão, o que, segundo o autor sugere, dificilmente conseguiria ser adaptado a algoritmos complexos.

Nossa capacidade de nos importarmos com o outro e seus problemas é o que nos diferencia das máquinas, então a educação musical deve envolver os estudantes em atividades significativas, éticas e moralmente justificáveis, para que, de acordo com as ideias citadas de John Dewey, sirvam para aprimorar a condição humana em uma experiência comovente emocional e intelectualmente. O final do primeiro capítulo utiliza-se de uma metáfora que relaciona a profissão de professor de música com um toque de infantaria usado pelo exército britânico no século XVII para se comunicar com as tropas no campo, intitulado "The Last Post". Este toque originalmente servia para comunicar às tropas que o acampamento estava seguro para a noite e que no dia seguinte voltariam a se comunicar, mas mais recentemente o mesmo toque tem sido usado em cerimônias funerárias, e a analogia funciona como uma brincadeira sobre o que é atuar neste campo hoje em dia. Alguns usariam a metáfora no contexto dos funerários, mas Woodford prefere provocar o leitor e dizer que a profissão de músico está segura em um futuro de transformações, mas somente se houver um engajamento político sobre o quanto a música representa em nossa sociedade e pode ajudar a promover a "segurança do acampamento".

No segundo capítulo há uma maior explanação sobre esta percepção errônea da importância da Arte tanto para a economia como para o desenvolvimento social de uma nação. Para isso, o autor se utiliza de argumentos que investigarão desde a participação econômica da Arte no PIB do Canadá até as estruturas neoliberais que regem o modelo de cidadão democrático formado nas escolas do século XXI. Com o suporte de um estudo que mostra que a indústria da cultura representou mais de 3% da economia canadense de 2014, o autor confronta quem ainda considera que a Arte é menos relevante economicamente que outras áreas e reforça demonstrando que os trabalhos na área da música flutuaram em períodos de crise tanto quanto outras profissões citadas no mesmo documento. Reforçado o propósito econômico da música, o autor segue uma linha bastante orwelliana para questionar que tipo de estudante estamos a formar nesta sociedade, que, a partir da última grande crise do capital, em 2008, passou a coordenar as instituições para a mensuração e concepção da educação a partir de termos econômicos prioritariamente. Novamente as ideias de John Dewey se entrecruzam com Orwell para compreender como uma determinada ideologia, que geralmente tem interesses prioritariamente econômicos por trás de determinadas estruturas de currículo, pode influenciar uma sociedade e sua concepção de realidade e do que é aceitável. Como exemplo, é citado o uso do ensino de música nas escolas da Alemanha nazista como

ferramenta de doutrinação e controle do que é valorizado como cultura. Dessa maneira, a extensão da crítica ao modelo de ensino focado na *performance*, aliada à compreensão de que toda arte está acompanhada de valores ideológicos, faz o autor recorrer novamente a Orwell, que adverte que uma sociedade que estreite seu pensamento resultará em uma cidadania deformada, que é incapaz de protesto ou resistência.

Para responder sobre a que modelo de cidadania o autor se refere, o terceiro capítulo traz uma das seções intitulada “Três modelos de cidadania democrática”, onde o primeiro modelo é baseado na disciplina e no trabalho árduo e, de maneira alguma, questiona o *status quo*, mas, ao invés, ajuda a sustentar as estruturas de poder vigentes na sociedade capitalista democrática. O segundo modelo tem uma concepção conservadora de cidadania, aquela em que o cidadão, ao invés de voluntariamente distribuir alimento para os sem-teto, preocupa-se em ser alguém socialmente engajado, do tipo que organiza uma distribuição coletiva de alimentos em sua comunidade, por exemplo. Já o terceiro modelo de cidadania democrática, mais orientado à justiça social e, por esse motivo, menos frequente em escolas, assemelha-se ao segundo, pois entende as raízes históricas da falta de distribuição de renda. Todavia, este modelo pretende se posicionar de modo a promover debates políticos para garantir a liberdade, a inclusão e a responsabilidade social. O autor ainda explora como a falta de definição do termo “democracia” pode ser algo proposital, pois todo sistema que o diz ser teme que terá que parar de usar o termo caso este esteja amarrado a algum significado. Como uma conclusão do capítulo, Woodford confronta novamente as salas de aula de educação musical, mas desta vez critica até mesmo os métodos tidos como mais participativos e focados no estudante, como nos casos do uso da improvisação e da composição. Estes, segundo o autor, além de mal interpretados pela sociedade onde estão aplicados, pois não carregam os valores dos cânones tradicionais da música clássica ocidental, reforçam estereótipos de privilégio e da chamada cultura de timidez, que o autor diz existir sobre o campo da educação musical. Woodford encerra citando Dewey novamente, quando este discorre sobre o propósito da educação, que é o de formar cidadãos preparados para enfrentar o aparato de propaganda do Estado e da plutocracia dos ricos.

No quarto capítulo do livro, podemos verificar uma retrospectiva das políticas de estado canadenses, como aquela que o ex-primeiro-ministro Stephen Harper chamou de guinada ao conservadorismo durante o período de 2006 até 2015, além de continuar descrevendo um pouco da personalidade deste tipo de político que joga com a opinião pública e a propaganda para construir sua forma de ação governamental. Um exemplo de como a opinião pública pode ser moldada ao interesse particular de determinados políticos é o que Woodford chamou de esteticização da política, onde estes representantes, como Harper, usam de algumas características de influência que são capazes de exibir, ou ocultar, para driblar e moldar a opinião pública em seu favor. Harper, como descrito pelo autor, se utiliza de um posicionamento político de crítica ao setor artístico, por argumentar que este não dialoga com o cidadão comum pagador de impostos, fato que podemos verificar de forma bastante similar em outros governos nas Américas. Com esse posicionamento, os políticos se colocam como se fossem pessoas comuns, e

não pessoas privilegiadas que tiveram acesso a uma educação diferenciada, no mínimo, em contraste com os ditos cidadãos comuns. Dessa forma, o autor revela que o real interesse em criticar as artes e mesmo os especialistas em diversas áreas, como faz este tipo de político descrito pelo autor, esconde a vontade de domá-las, pois elas são capazes de traduzir ou produzir grande parte do imaginário popular sobre o que significam os símbolos de uma nação. O autor complementa ainda que muitas vezes as artes são interpretadas como perigosas e, assim sendo, dispensáveis em sistemas educacionais neoliberais focados em geração de resultados. Segundo Woodford, a sociedade ocidental tem adotado a standardização do currículo como ferramenta de geração de resultados para justificar o financiamento pelas instituições financeiras mantenedoras e escreve sobre uma aliança entre universidades e suas fundações mantenedoras, outrora interessadas no conhecimento sendo produzido e agora focadas nos resultados econômicos como principal meta. Criticando este tipo de educação focada na padronização dos estudantes, tornando-os meros adultos em treinamento, adquirindo competências e habilidades para usar no mundo moderno, Woodford conclui que estamos contribuindo para a criação de graduandos de 22 anos de idade altamente competentes e habilidosos, mas sem o mínimo de senso de propósito ou significado na vida, ou até mesmo sobre como buscar algum. Antigamente associada à contestação do modelo vigente, muitas vezes impulsionada pelos conhecimentos adquiridos nesta fase da vida, nossa juventude, segundo o autor, se reduz a uma convivência com o sistema democrático capitalista e à inserção no mesmo, de preferência o mais rápido possível.

Explorando ainda mais o termo “virtualidade” dentro do contexto da sociedade do século XXI, o autor traz o conceito da “morte da realidade como a conhecemos” (s.p), pois agora não mais existimos apenas nesta realidade palpável aqui e agora. Ao mesmo tempo em que praticamos nossa existência, possuímos representações que coexistem em realidades virtuais que têm suas próprias regras, como as redes sociais, por exemplo. Conseguimos verificar muita similaridade entre as ideias propostas pelo autor e os romances de Orwell, seja 1984, A Revolução dos Bichos ou até O conto da Aia.⁵ Este último, citado também por Woodford, é uma ficção escrita por Margaret Atwood em 1985, sobre uma sociedade onde algumas mulheres foram escravizadas para gerar filhos para as classes mais abastadas, em nome de Deus e do bem econômico daquela civilização.

Por fim, o autor termina o livro com dois últimos capítulos que se debruçam mais sobre a teoria neoliberal e desafiam um dos principais argumentos feitos por Francis Fukuyama no livro *O fim da história e o Último Homem*, de 1992, onde defende que a democracia neoliberal seria o último estado de todas as civilizações ainda em desenvolvimento. Woodford ressalta que Fukuyama não previa acontecimentos como a recessão de 2008 e o surgimento de figuras como Donald Trump, que, por meio de um reality-show, ganha notoriedade para o grande público e, a partir daí, começa a trilhar um caminho que tem como destino a Casa Branca. Ele argumenta novamente que Trump chega até a presidência utilizando-se de argumentos tais como os de que a educação estava pouco rígida, que seu país estava dominado por imigrantes e outras formas de

5 ATWOOD, Margaret. *O Conto da Aia*. Trad. Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017. (Original: The Handmaid's Tale).

discurso violento que, de certa forma, são representações de opiniões populares nos EUA. Segundo o autor, estaríamos em um momento de mudança crucial, especialmente em tempos de raiva, que ignoram a capacidade de diálogo do campo da Arte e das Humanidades com as demais disciplinas e, assim sendo, as demonizam.

Considerações finais

Utilizando-se de exemplos sobre como a cultura tem o *soft power* de moldar uma sociedade, o autor cita alguns políticos que têm usado isso em benefício próprio no século XXI. Muito embora sejam citados profissionais da área de diversas partes do mundo manifestando suas opiniões, pouca atenção é dedicada ao crescente neoconservadorismo pautado na agenda neoliberal da América Latina. Neste contexto, deve-se saber que esta resenha foi submetida previamente ao autor do livro antes de suas considerações finais, durante sua recente presença no XXIV Congresso Nacional da Abem, em Campo Grande/MS, de 11 a 14 de novembro de 2019. Graças a esta troca de informações via e-mail e acatando críticas e sugestões do autor, alguns episódios similares aos descritos no livro serão relatados, mas agora em relação às representações políticas da América Latina e em especial do Brasil, que é de onde escrevo.

Algo muito similar ao que Woodford relata sobre a popularidade de Trump e como ela foi impulsionada por um reality-show vem acontecendo no Brasil com o atual presidente e suas muitas aparições polêmicas em veículos de mídia de massa, principalmente após o impeachment⁶ da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Naquela ocasião, o atual presidente do Brasil, que então era deputado e participava daquela votação polêmica e histórica, exaltou em seu discurso a figura de um dos maiores torturadores do regime militar que havia torturado inclusive a presidente prestes a ser destituída. Ao que se verificou na sequência, este episódio apenas valorizou a figura deste político, que, a partir de então, passou a ser visto como o porta-voz do discurso de uma pessoa comum, indignada com as políticas do país mergulhado em escândalos de corrupção e numa profunda crise financeira. A partir deste período, os demais governos ditos de esquerda da América Latina passam a viver um aumento das suas crises políticas. Podemos trazer alguns exemplos, como a eleição do governo declaradamente neoliberal de Mauricio Macri, na Argentina; os crescentes embargos que o governo venezuelano enfrenta; a intensificação extrema da crise que se tornou revolta popular na Bolívia no momento da escrita deste texto; além da falência completa do dito “laboratório neoliberal” chileno, que também presencia momentos de forte tensão e luta popular para recuperar uma parcela daquilo que foi entregue à iniciativa privada.

Por fim, o professor Newton Duarte, pensador da Educação no Brasil, em seu artigo “O currículo em tempos de obscurantismo beligerante”, traz reflexões que se assemelham muito ao panorama descrito por Woodford. Especificamente sobre o modelo da Base Nacional Comum Curricular, prestes a ser implantado no Brasil, Duarte cita que

⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vota%C3%A7%C3%B5es_no_processo_de_impeachment_de_Dilma_Rousseff Acesso em: 7 dez. 2019.

a suposta liberdade que este modelo oferece aos jovens os leva “a aceitarem como natural e indiscutível que vivemos no único tipo possível e desejável de sociedade” (2018, p.143). Com este tipo de currículo, seguiremos formando jovens que seguem obedecendo aos projetos de vida fornecidos pelo sistema educacional, pois, segundo Duarte (2018, p.143), “os projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para sonhar com uma vida de fartura e para lutar com unhas e dentes para vir a fazer parte do seleto grupo dos bem-sucedidos”.

Referências

WOODFORD, Paul G. *Democracy and Music Education*. Bloomington, IN. Indiana University Press, 2004

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, maio/ago. 2018.

FRANKFURT, Harry G. *Sobre falar merda*. 1. ed. Trad. Ricardo Gomes Quintana. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2005.

ORWELL, George. *Why I Write*. *Gangrel Magazine Summer*, Londres, Reino Unido. Disponível em: http://orwell.ru/library/essays/wiw/english/e_wiw Acesso em: 12 dez. 2019.

Book Review

MUSIC EDUCATION IN AN AGE OF VIRTUALITY AND POST-TRUTH, PAUL G. WOODFORD (2019). E-Book.
New York: Routledge, 142p.
ISBN: 978-0-429-45177-5

Brunno Rossetti Ogibowski¹
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
rossettibrunno@gmail.com

Submetido em 20/11/2019
Aprovado em 08/12/2019

Abstract

This text presents a review of the book *Music Education in an Age of Virtuality and Post-Truth*, by Canadian University Professor Paul G. Woodford (2019). The book stitches John Dewey's pragmatism together with George Orwell's ideas about mass societies, in order to understand the impact that certain actions of 21st century politicians can have on the field of Education, the Arts and the Humanities. In conclusion, similar examples of politicians from Brazil and Latin America are offered, supported by the ideas of Newton Duarte² and what he called *The Curriculum in times of Belligerent Obscurantism* (2018).

Keywords: Music Education, Virtual, Post Truth, Arts, Newton Duarte, Trump

1 Student of the Graduate Program in Music of the State University of Santa Catarina.

2 Full Professor, Department of Educational Psychology, UNESP, Araraquara Campus.

Introduction

Why I write?³ This question refers to the title of the first chapter of the book *Music Education in an Age of Virtuality and Post-Truth*, taken from the title of a 1946 text by George Orwell. Authored by Paul G. Woodford, Professor at Don Wright Faculty of Music from Western University, Canada, the book reviewed here has a political stance that is also present in other works by the author, such as the well-known *Democracy and music education*, published in 2005.

To answer the initial question of the title, the author takes up the four main motives Orwell describes in his text. They are: "1) sheer egoism, 2) aesthetic enthusiasm, 3) historical impulse and 4) political purpose" (n.p.).

By focusing mainly on the last motive, which has political intentions in his discourse, his text should not be regarded as neutral, since not even the schools are, as the author will confront throughout the book. Woodford cites Orwell to justify concentrating his thinking and writing on the fourth motive, for that is where the relationships of meaning, justice, and truth would be most evident.

The book is structured in an introductory part and divided into eight chapters subdivided into short sections with their own subtitles.

Music education in times of virtuality and post-truth

Lack of critical thinking within US schools is the central theme of the introduction and chapter 1, which also has three sections that seek to contextualize the music education landscape and the role of the professional working within 21st century educational institutions. In the first section there is a kind of call for teachers to be motivated and politically engaged to challenge growing neoliberalism within educational institutions that focus on outcomes rather than teaching-learning processes. Digital devices, virtual courses and distance education are already teaching models where there is less need for face-to-face student monitoring, and this fact is one of the criticisms that the author makes to the teaching of music focused on performance, or technical execution, especially at times of virtuality and post-truth.

We are then presented with a study by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD),⁴ an institution that is also popularly known as the "Rich Group," because it involves the richest nations in the world and is directly related to the creation of quality indexes in schools and universities in these participating countries. In this study, there is a devaluation of music as a curricular activity, because it proved inconclusive the contribution that the arts make to other areas of knowledge, considered more useful and economically relevant. The author raises a question about teaching that predominates in many institutions, where technique and repertoire are studied exhaustively, in contrast to the little reflective activity on the persuasive power of music

3 ORWELL, 1946.

4 OECD: www.oecd.org

and how it can shape our perception of the world. Confronting the common sense that regards the field of Art and Humanities as unprofitable and economically uninteresting, Woodford presents a 2013 study that analyzed 702 professions and their susceptibility to replacement by machines in the near future. The professions of artist, teacher, and musician are relatively low in probability of substitution, since they all involve social intelligence and persuasion, which, the author suggests, could hardly be adapted to complex algorithms.

Our ability to care about each other and their problems is what sets us apart from machines, so music education should engage students in meaningful, ethical and morally justifiable activities, so that, according to John Dewey's ideas, they serve to enhance the human condition in an emotionally and intellectually moving experience. The end of the first chapter uses a metaphor that links the profession of music teacher to an infantry music used by the British army in the seventeenth century to communicate with troops in the field, entitled "The Last Post." This originally served to communicate to the troops that the camp was safe for the night and that the next day they would communicate again, but more recently the same music has been used in funeral ceremonies, and the analogy acts as a joke about what it is to work in this field today. Some would use the metaphor in the context of funerals, but Woodford prefers to tease the reader and say that the profession of musician is secure in a future of transformation, but only if there is a political engagement about how much music represents in our society and can help promote "camp safety".

In the second chapter there is a further explanation of this misperception of the importance of art for both the economy and the social development of a nation. For this, the author uses arguments that will investigate from the economic participation of Art in Canada's GDP to the neoliberal structures that govern the model of democratic citizen formed in 21st century schools. Supported by a study showing that the culture industry accounted for more than 3% of the Canadian economy in 2014, the author confronts those who still consider art to be less economically relevant than other areas and reinforces by demonstrating that jobs in the music field fluctuated in times of crisis as much as other professions cited in the same document. Reinforcing the economic purpose of music, the author follows a rather Orwellian line to question what kind of student we are forming in this society, which, from the last major capital crisis in 2008, began to coordinate institutions for measurement and design of education from economic terms primarily. Again John Dewey's ideas intersect with Orwell to understand how a particular ideology, which usually has primarily economic interests behind certain curriculum structures, can influence a society and its conception of reality and what is acceptable. As an example, the use of music teaching in schools in Nazi Germany is cited as a tool for indoctrination and control of what is valued as culture. Thus, the extension of criticism to the performance-focused teaching model, coupled with the understanding that all art is accompanied by ideological values, makes the author resort again to Orwell, who warns that a society that narrows his thinking will result in a deformed citizenship, which is incapable of protest or resistance.

To answer which model of citizenship the author refers to, the third chapter features one of the sections entitled "Three Models of Democratic Citizenship," where the first model is based on discipline and hard work and in no way questions the status quo, but instead, helps to sustain the prevailing power structures in democratic capitalist society. The second model has a conservative conception of citizenship, where the citizen, instead of voluntarily distributing food to the homeless, is concerned with being someone socially engaged, the kind that organizes a collective distribution of food in their community, for example. The third model of democratic citizenship, more oriented to social justice and, therefore, less frequent in schools, is similar to the second, because it understands the historical roots of the lack of income distribution. However, this model aims to position itself in order to promote political debates to guarantee freedom, inclusion and social responsibility. The author further explores how the lack of definition of the term "democracy" can be purposeful, since every system that affirms itself as democratic, is afraid will have to stop using the term if it is tied to some meaning. As a conclusion of the chapter, Woodford confronts the music education classrooms again, but this time criticizes even the more participatory and student-focused methods, such as the use of improvisation and composition. These, according to the author, besides being misinterpreted by the society where they are applied, as they do not carry the values of the traditional canons of western classical music, reinforce stereotypes of privilege and the so-called culture of shyness, which the author says exists about the field of music education. Woodford concludes by quoting Dewey again when he discusses the purpose of education, which is to educate citizens prepared to face the state propaganda apparatus and the plutocracy of the rich.

In the fourth chapter of the book, we can look back over Canadian state policies, such as what former Prime Minister Stephen Harper called conservatism during the 2006-2015 period, as well as continuing to describe this type of personality of politicians who play with public opinion and propaganda to construct their form of government action. An example of how public opinion can be shaped by the particular interest of certain politicians is what Woodford called the aestheticization of politics, where these representatives, like Harper, use some of the influential features they are able to display, or conceal, to dribble and shape public opinion in their favor. Harper, as described by the author, uses a political stance of criticism of the art sector, arguing that it does not dialogue with the ordinary taxpayer, a fact that we can verify quite similarly in other governments in the Americas. With this position, politicians stand as if they were ordinary people, not privileged people who had access to a differentiated education, at least, in contrast to the so-called ordinary citizens. Thus, the author reveals that the real interest in criticizing the arts and even the specialists in various areas, as this type of politician described by the author, conceals the desire to tame them, since they are capable of translating or producing much of the popular imagination about what the symbols of a nation really mean. The author further complements that the arts are often interpreted as dangerous and thus dispensable in neoliberal educational systems focused on generating results. According to Woodford, Western society has adopted standardization of

the curriculum as a profit-generating tool to justify funding by the financial institutions that maintain it and writes about an alliance between universities and their supporting foundations, once interested in the knowledge being produced and now focused on economic outcomes as the main goal. Criticizing this kind of education focused on standardizing students, making them mere adults in training, acquiring skills and abilities to use in the modern world, Woodford concludes that we are contributing to the creation of highly competent and skilled 22-year-old students without the slightest sense of purpose or meaning in life, or even how to look for one. Formerly associated with the contestation of the current model, often driven by the knowledge acquired at this stage of life, our youth, according to the author, is reduced to collusion with and insertion into the capitalist democratic system, preferably as soon as possible.

Further exploring the term “virtuality” within the context of 21st century society, the author brings the concept of the “death of reality as we know it” (n.p), for now we no longer exist only in this tangible reality here and now. At the same time as we practice our existence, we have representations that coexist in virtual realities that have their own rules, such as social networks, for example. We can see a lot of similarity between the ideas proposed by the author and Orwell’s novels, be it 1984, Animal Farm or even *The Handmaid’s Tale*⁵. The latter, also cited by Woodford, is a fiction written by Margaret Atwood in 1985 about a society where some women were enslaved to bear children for the wealthier classes in the name of God and the economic good of that civilization.

Finally, the author concludes the book with two final chapters that focus more on neoliberal theory and challenge one of the main arguments made by Francis Fukuyama in the book *The End of History and the Last Man*, from 1992, where he argues that neoliberal democracy would be the last state of all civilizations still in development. Woodford points out that Fukuyama did not foresee events such as the 2008 recession and the emergence of figures such as Donald Trump, who, through a reality show, gained notoriety for the general public and, from there, began to walk a path that has led him to The White House. He argues again that Trump comes to the presidency using arguments such as that education was loosely rigid, that his country was dominated by immigrants and other forms of violent discourse that are in some ways representations of popular opinion in the United States. According to the author, we would be in a moment of crucial change, especially in times of anger, which ignore the ability of the Art and Humanities field to dialogue with other disciplines and, therefore, demonize them.

Final considerations

Using examples of how culture has the soft power to shape a society, the author cites some politicians who have used it to their advantage in the 21st century. Although professionals from different parts of the world are cited expressing their opinions, little attention is paid to the growing neoconservatism of Latin America’s neoliberal agenda. In this context, it should be noted that this review was previously submitted to the au-

5 ATWOOD, Margaret, *The Handmaid’s Tale*. Toronto: McClelland and Stewart, 1985.

thor of the book prior to his final remarks, during his recent presence at the XXIV National Congress of Abem, in Campo Grande/MS, from November 11 to 14, 2019. Thanks To this exchange of information via e-mail and accepting criticism and suggestions from the author, some episodes similar to those described in the book will be reported, but now in relation to the political representations of Latin America and especially of Brazil, where I write from.

Something very similar to what Woodford reports about Trump's popularity and how it was driven by a reality show has been happening in Brazil with the current president and his many controversial appearances in mass media vehicles, especially after the impeachment of President Dilma Rousseff, in 2016. At that time, the current president of Brazil, who was then a deputy and took part in that controversial and historic vote, praised in his speech the figure of one of the greatest torturers of the military regime who had tortured even the president about to be ousted. As it turned out, this episode only valued the figure of this politician, who, from then on, came to be seen as the carrier of ordinary citizen's speech, outraged by the country's policies plunged into corruption scandals and in a deep financial crisis. From this period, the other so-called left-wing governments in Latin America began to experience an increase in their political crises. We can bring some examples, such as the election of the declared neoliberal government of Mauricio Macri, in Argentina; the growing embargoes facing the Venezuelan government; the extreme intensification of the crisis that became popular revolt in Bolivia at the time of writing this text; In addition to the complete bankruptcy of the so-called Chilean "neoliberal laboratory", which also witnesses moments of strong tension and popular struggle to recover a portion of what was given to private enterprise.

Finally, Professor Newton Duarte, thinker of Education in Brazil, in his article "The curriculum in times of belligerent obscurantism", brings reflections that closely resemble the panorama described by Woodford. Specifically about the model of the Common National Curriculum Base, about to be implemented in Brazil, Duarte mentions that the supposed freedom that this model offers to young people leads them to "accept as natural and indisputable that we live in the only possible and desirable type of society" (2018, p.143). With this type of curriculum, we will continue to train young people who continue to obey the life projects provided by the educational system, because, according to Duarte (2018, p.143), "society projects are forbidden, but individuals are free to dream about an abundant life and to fight tooth and nail to be part of the successful group."

Bibliography

WOODFORD, Paul G. *Democracy and Music Education*. Bloomington, IN. Indiana University Press, 2004

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, may/ago. 2018.

FRANKFURT, Harry G. *Sobre falar merda*. 1. ed. Trad. Ricardo Gomes Quintana. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2005. (Original: On Bullshit)

ORWELL, George. *Why I Write*. Gangrel Magazine Summer, Londres, Reino Unido. Disponível em: http://orwell.ru/library/essays/wiw/english/e_wiw Acesso em: 12 dez. 2019.

**A “HAVANA” DE CAMILA CABELLO: UM
ESTUDO DA CANÇÃO, VIDEOCLÍPE E
REPRESENTAÇÕES LATINO-AMERICANAS**
CAMILA CABELLO’S HAVANA (FT. YOUNG THUG) SONG AND
ITS REPRESENTATIONS

Igor Lemos Moreira¹
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
igorlemoreira@gmail.com

Submetido em 01/08/2019
Aprovado em 02/10/2019

Resumo

O artigo discute, a partir de referenciais sobre o estudo da canção na História e da História do Tempo Presente, a música "Havana" (ft. Young Thug), da cantora Camila Cabello, lançada em 2017. Através da articulação entre canção e videoclipe, pretende-se discutir e abordar a música enquanto um processo fluido e relacional em determinados contextos (GONZALEZ, 2016), assim como articuladora de representações em torno da questão latina nos Estados Unidos, a partir das relações com as temporalidades. Como pressuposto teórico-metodológico, parte-se da perspectiva da análise de narrativas para compreender os processos de elaboração de histórias, intrigas e representações por meio de construções simbólicas e da ordenação de temporalidades na canção e em seu clipe. O estudo realizado possibilitou perceber algumas características que envolvem fenômenos da história da música *pop*, contribuindo para a discussão a respeito da música na indústria cultural contemporânea.

Palavras-chave: Camila Cabello; Canção; Representações; História do Tempo Presente.

Abstract

Based on references to the study of the song in the History and the History of the Present Time, the article discusses the song Camila Cabello's Havana (ft. Young Thug), released in 2017. Through the articulation between song and music video, to discuss approaching music as a fluid and relational process in certain contexts (GONZALEZ, 2016), as well as articulating representations around the Latin issue in the United States, based on relationships with temporalities. As a theoretical-methodological assumption, we start from the perspective of narrative analysis to understand the processes of story making, intrigue and representation through symbolic constructions and the ordering of temporalities in the song and its clip. The study made it possible to understand some characteristics that involve phenomena of the history of pop music contributing to the discussion about the song in the contemporary cultural industry.

Keywords: Camila Cabello; Song; Representations; History of the Present Time.

1 Doutorando em História pelo programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGH-Udesc). Mestre e graduado em História (Licenciatura) pela mesma instituição. Integrante do Laboratório de Imagem e Som (LIS/Udesc) e associado à ANPUH-SC e ao IASPM-AL. Tem experiência na área de História, com ênfase em História das Américas, Teoria da História, História Moderna e Contemporânea.

Notas iniciais

A canção "Havana" (ft. Young Thug) foi, até o momento de escrita deste artigo, o maior hit da cantora Camila Cabello, que, apesar de ter iniciado na indústria fonográfica estadunidense em 2013, passou a figurar nas paradas musicais como artista solo apenas em 2016². Lançada em um contexto de *revival* das sonoridades e estilos latinos no campo da música *pop*³, a canção possui inspiração no reggaeton, assim como elabora uma série de representações e narrativas acerca das relações entre Cuba e Estados Unidos por meio de uma história romântica. Seu videoclipe, lançado no mesmo ano, atualizou a narrativa, contribuindo para repensar a música a partir da performance gravada e da relação entre imagem e som (SOARES, 2004; HANSON, 2006), reforçando a noção de canção enquanto processo (GONZALEZ, 2016).

O presente trabalho realiza um estudo sobre "Havana" (ft. Young Thug) a partir da canção e de seu videoclipe, procurando compreender as narrativas e as representações latinas envolvidas, levantando enquanto problemas algumas questões: a figura feminina associada à cantora; as representações de Cuba e dos Estados Unidos; as articulações com as temporalidades, e a construção da intriga que baseia a história e a justifica. A partir destes eixos, são abordadas as múltiplas dimensões que envolvem a música *pop* e os artistas que se inserem neste campo, considerando que, para além da relação mercadológica, existem outras tensões e processos que envolvem tais produções (MARTÍNEZ CANO, 2017), sendo a relação temporal e de usos do passado uma das vias possíveis.

Através da interseção entre história, comunicação e música, pretende-se analisar o material a partir da metodologia de estudos de narrativas, partindo de referenciais como Paul Ricoeur (1991, 1994, 2008) e Luiz Gonzaga Motta (2007, 2013). Do ponto de vista dos estudos sobre canção, adota-se como principal referencial os estudos de Juan Pablo Gonzalez (2016), Márcia Ramos de Oliveira (2002) e Luiz Tatit (2002, 2014, 2016a, 2016b). Em função dos poucos estudos sobre Camila Cabello, que possui uma trajetória relativamente recente, o que impossibilitou uma revisão da literatura sobre a cantora, optou-se por privilegiar o trabalho documental articulado ao uso de estudos anteriores sobre a música e/ou a cultura *pop*.

Vale destacar que, apesar das possibilidades de análises musicológicas, esse traba-

2 Entre os anos de 2013 e 2016, Camila Cabello integrou o *girl group* de música pop Fifth Harmony, formado nos Estados Unidos a partir do *reality show* The X-Factor, sendo empresariado pelo produtor musical Simon Cowell. Apesar do relativo "sucesso" do grupo, tendo alcançado as principais paradas musicais estadunidenses e sendo considerado pela revista *Billboard* como um dos principais grupos de seu segmento, Camila Cabello comunicou oficialmente seu desligamento do grupo em dezembro de 2016, iniciando então sua carreira solo. A respeito do rompimento entre a cantora e seu ex-grupo, recomenda-se a leitura de "Uma estrela em ascensão: o portal *popline* e a rápida ascensão na carreira multimídia da cantora Camila Cabello" (MOREIRA, 2017).

3 Apesar da complexidade em definir a música pop enquanto gênero, tendo em vista que este seria um mecanismo voltado, principalmente, a definir a música em seu mercado, assim como definir o próprio mercado dessa música (FRITH, 1998) e que seria homogeneizador e limitador, parte-se de um entendimento em que a música pop estaria diretamente associada à noção de popular-midiático. Nesse sentido, como destaca Thiago Soares (2015), a música pop não pode ser confundida com a música tradicional e/ou popular, apesar de existir a possibilidade de intercâmbio entre elas. Para o autor, "a 'música pop', como um gênero, opera sob a égide do ecletismo, mas aponta para lugares comuns na sua formação: as canções de curta e média duração, de estrutura versos-pontes, bem como do emprego comum de refrãos e estruturas melódicas em consonância com um certo senso sonoro preestabelecido" (SOARES, 2015, p.24)". Além disso, como se perceberá no decorrer deste artigo e que é um elemento citado por Soares (2004) e Cook (1998), essa canção, vista enquanto pop, está diretamente associada à mídia, em especial em sua circulação, consumo e hibridismo, através, por exemplo, dos videoclipes, que são característicos entre os artistas que constituem seu campo desde 1980.

lho adota uma perspectiva de estudo cultural sobre "Havana" (ft. Young Thug), partindo do olhar da história do tempo presente e do estudo da canção enquanto fonte para o(a) historiador(a) (NAPOLITANO, 2016). Neste sentido, entende-se que "Havana", enquanto canção, "é uma peça musical feita para ser cantada que não implica em uma demasiada especialização musical, podendo ser criada e executada de forma mais simples e que é um instrumento de expressão utilizado por todas as culturas ao longo da história" (OLIVEIRA, 2002, p.92). Como destaca Luiz Tatit (2014), apesar das possibilidades de análise da sua forma, estrutura e percurso harmônico, por exemplo, discute-se a canção a partir de sua relação entre letra, performance e melodia, o que permitirá discutir a construção da narrativa envolvida. Deste modo, parte-se da vinculação entre a imagem e o som (videoclipe e canção), procurando expandir estas discussões, mas, principalmente, problematizar as narrativas e representações.

1. A canção "Havana" (ft. Young Thug)

Apesar do lançamento de "Hey Ma", juntamente a J. Balvin e Pitbull em abril de 2017, ter promovido certo reconhecimento a Camila Cabello no segmento da música *pop* latina, a cantora, no decorrer do primeiro semestre de 2017, continuou lançando canções que não destacavam sua latinidade. Enquanto divulgava as faixas "Crying in the club" e "I have questions", realizando performances em premiações, como no *iHeartRadio Much Music Video Awards* de 2017, e lançando o videoclipe oficial que articulou ambas as canções, a cantora passou a integrar a *24k of Magic Tour*, do cantor Bruno Mars, como atração de abertura (CIRISANO, 2017). Nesse momento, a artista já estava compondo seu primeiro álbum individual, divulgando que o mesmo seria intitulado *The Hurting. The Healing. The Loving*, e apresentando parte das canções nos shows.

A participação na turnê foi fundamental para Camila Cabello, pois fez com que a cantora continuasse em circulação, realizando aparições/apresentações públicas e permanecendo na mídia. Ao mesmo tempo, tinha a oportunidade, enquanto ainda gravava seu álbum, de realizar testes com suas composições frente aos públicos. Esse foi o caso de algumas de suas músicas que só foram amplamente conhecidas posteriormente, por integrarem seu álbum e/ou serem lançadas como *singles*, entre elas: "OMG", "Havana" e "Inside out". Nessa primeira fase, as três composições ainda apresentavam formatos experimentais, sem a presença de *feat's* (parcerias) e com arranjos simples. Porém, percebe-se em ambas a influência de ritmos latinos, demonstrando a importância da participação em "Hey Ma".

Uma versão de composição de "Havana", por exemplo, foi apresentada durante o *B96 Summer Bash* realizado em junho de 2017, ainda sem a participação de Young Thug. Nesse momento, a canção possuía uma ponte extra antes do refrão, além de estar em grande parte sem letra, o que se percebe pelo fato da cantora substituir o canto por uma performance de dança enquanto o instrumental permaneceu tocando. Conseguir mapear esse processo e observar a dimensão de uma composição, que foi acompanhada pelos ouvintes e frequentadores dos shows, permite construir uma base da própria

história da canção antes de seu lançamento oficial. Como destacou Juan Pablo González (2016), observar esse desenvolvimento significa entender a música como processo criativo, em que múltiplos sujeitos interagem. Compreender as canções enquanto processo permite pensar que elas são objetos móveis, que dependem sempre de um outro (seja esse o ouvinte, o produtor, a gravadora), estando em constante ressignificação e alteração, e que por isso possuem uma relação direta com a subjetividade e com o sentimento.

A apresentação das canções, ainda em fase de composição, levou Camila Cabello a intensificar suas produções, procurando finalizar rapidamente as faixas. Ao mesmo tempo, a circulação de versões não concluídas nos meios digitais certamente passou a preocupar a artista, sua equipe e, em especial, a Syco e a Epic Records. Esse foi, provavelmente, um dos principais motivos para o lançamento de duas das canções citadas nas plataformas digitais em 3 de agosto de 2017. Nesse dia foram liberadas as versões oficiais de "OMG", que ganhou a participação do *rapper* Quavo, com quem a cantora já havia colaborado anteriormente para o disco do grupo Major Lazer, e uma versão finalizada de "Havana", que recebeu alguns cortes se comparada com a versão apresentada durante o *B96 Summer Bash*. Em sua versão final, a canção teve retirada a ponte que antecedia o refrão, além de contar com a presença do *rapper* Young Thug e do produtor musical Pharrell Williams, este último colaborando apenas no "coro".

Ambas as produções foram rapidamente identificadas pelo público e pela mídia especializada com produções que possuíam a influência de ritmos latinos e/ou urbanos. Como escreveu a jornalista Sadie Bell (2017) em matéria produzida para o portal da revista *Billboard*, "Enquanto 'Havana' irradia um toque latino, 'OMG' parece a primeira música pesada de hip-hop de Cabello, desacelerada com um baixo atmosférico sob um som suave e parecido com o rap do toque mágico de Cabello e Quavo" (BELL, 2017, tradução minha).⁴ A identificação com gêneros latinos e urbanos, destacada pela jornalista, possivelmente foi um dos motivos que levaram a artista e sua equipe a não lançarem oficialmente uma das duas canções como *single*. Não tendo sido lançadas como *singles* ou músicas de trabalho, a artista e sua gravadora estavam liberadas de criarem planos de divulgação, como aparições em programas televisivos e o envio das canções para as rádios (BELL, 2017). Essa estratégia é comum na indústria⁵ da música *pop*, especialmente quando o(a) artista ainda não está consolidado(a) no campo, que esperaria pela reação do público antes de optar por investir massivamente nem divulgação.

Parte dessa decisão esteve associada a uma nova expansão da música latina na in-

4 Versão na língua original: "While 'Havana' radiates a Latin flare, 'OMG' feels like Cabello's first hip-hop heavy song, slowed down with an atmospheric bass beneath a smooth, rap-like croon from Cabello and Quavo's magic touch" (BELL, 2017).

5 Neste trabalho compreende-se a noção de indústria fonográfica enquanto parte da indústria cultural, consolidada a partir do século XX, compreendendo que, para além das relações com as políticas de massas atentadas pelos teóricos de Frankfurt, ela deve ser compreendida enquanto um campo construído por diferentes sujeitos e que tem, em seu cerne, a relação com a formação e significação de identidades e representações (CANCLINI, 2015). Deste modo, a indústria fonográfica é compreendida neste artigo, para além da sua relação mercadológica, como um campo artístico perpassado por conflitos, embates políticos, projetos culturais e tensões sociais, que existe, ecoa e colabora na constituição das sociedades contemporâneas (BOURDIEU, 1998), sendo deste modo múltipla. Nesta perspectiva, sempre que se estiver fazendo menção à ideia de "indústria", se está fazendo referência a esse campo no qual a própria cantora Camila Cabello está situada e no qual suas produções também são desenvolvidas, o que implica determinadas características, mas também potencialidades e atuações.

dústria fonográfica anglófona em 2017. Neste ano em questão, ocorreu o crescimento do gênero caribenho urbano reggaeton no *mainstream* estadunidense, a partir, principalmente, do lançamento do *remix* da canção "Despacito" (Luis Fonsi e Daddy Yankee) com o cantor canadense Justin Bieber. Apesar da grande repercussão nos países falantes de língua espanhola, a nova versão da faixa e, por consequência, o gênero musical alcançaram grandes picos nas paradas internacionais, ocupando inclusive o primeiro lugar no *ranking* de músicas da *Billboard*.

A popularização do reggaeton, enquanto gênero musical no Caribe e nos países da América do Sul, ocorreu a partir dos anos 2000. Antes disso, "O reggaeton era um ritmo clandestino e, embora na realidade não haja consenso quanto à origem desse gênero musical, geralmente se diz que surgiu do intercâmbio cultural e musical que ocorreu nos anos 80 entre Panamá, Porto Rico e República Dominicana"⁶ (ROJAS, 2012, p. 294, tradução minha). Conhecido especialmente pelo ritmo dançante e pelas letras com exaltação ao corpo feminino e ao romance, o reggaeton foi rapidamente incorporado pela indústria da música *pop* em um contexto de crise e de busca por novas sonoridades. Essa prática não foi nova no mercado, tendo em vista que o campo funciona de maneira cíclica (REYNOLDS, 2011; SOARES, 2015), a partir da retomada de referenciais anteriores em diálogo com aquilo que é mais "popular", em seu sentido midiático, naquele momento. Em outras fases da música *pop* produzida nos países anglófonos, a indústria já havia se aproximado e se apropriado de gêneros latinos urbanos (GONZÁLEZ, 2016), através do lançamento de artistas como Rihanna e Jennifer Lopez, ou ainda Gloria Estefan e Ricky Martin.

A partir de 2017, ocorreu o *revival* da música latina dentro da indústria fonográfica da música *pop*, com o lançamento de parcerias entre artistas latinos e estadunidenses, como Beyoncé e J. Balvin, Demi Lovato e Luis Fonsi, CNCO e Little Mix. Nestes lançamentos, ocorria geralmente a incorporação de temáticas e sonoridades ditas como associadas ao reggaeton, com destaque ao uso da percussão, juntamente ao uso de bases eletrônicas próprias da música *pop*. Apesar de certo diálogo entre os campos artísticos, materializado na sensualidade e no apelo emocional das letras, percebe-se, nestas, a predominância do inglês, como no caso de "Havana" (ft. Young Thug) e "OMG" (ft. Quavo), o que é demonstrativo dos processos híbridos da globalização contemporânea e da reafirmação do imperialismo estadunidense (CANCLINI, 2015).

Após o lançamento de ambas as canções, os serviços de *streaming* começaram a contabilizar um rápido crescimento nas reproduções de ambas, com maior destaque para "Havana" (ft. Young Thug). Esse crescimento demonstrou para a indústria e para a cantora uma possibilidade de divulgação da canção, tornando-a *single*, o que foi anunciado no final do mesmo mês. Daquele momento em diante, "Havana" (ft. Young Thug) recebeu uma nova forma de tratamento por parte de Camila Cabello, sua gravadora e equipe, com o envio da música para as rádios, a produção de um videoclipe e apresen-

⁶ Versão na língua original: "El reggaetón era un ritmo clandestino y, aunque en realidad no existe consenso pleno en cuanto al origen de este género musical, suele afirmarse que surgió del intercambio cultural y musical que tuvo lugar en los años ochenta entre Panamá, Puerto Rico y República Dominicana" (ROJAS, 2012, p.294).

tações ao vivo em programas televisivos e premiações.

Como já mencionado, em sua nova versão, considerada como oficial, a canção passou por algumas alterações, tendo a ponte que antecedia o refrão removida, além da participação do *rapper* Young Thug. Inserida no gênero da canção romântica (PEREIRA, 2016), a composição assinada por Adam Feeney, Ali Tamposi, Andrew Watt, Brian Lee, Brittany Hazzard, Camila Cabello, Kaan Gunesberk, Louis Bell e Pharrell Williams narra a história de amor heterossexual entre dois personagens, sendo um estadunidense e uma cubana. Iniciada com uma batida eletrônica, com a participação de Pharell Williams no coro, e *riffs* que remontam a influência jazzística, a canção parte diretamente do refrão, sendo seguida pela primeira parte de Camila Cabello.

Havana, ooh na-na (ayy)
 Half of my heart is in Havana, ooh na-na (ayy, ayy)
 He took me back to East Atlanta, na-na-na, ah
 Oh, but my heart is in Havana (ayy)
 There's somethin' 'bout his manners (uh huh)
 Havana, ooh na-na (uh)

He didn't walk up with that "how you doin'?" (uh)
 When he came in the room
 He said there's a lot of girls I can do with (uh)
 But I can't without you
 I knew him forever in a minute (hey)
 That summer night in June
 And papa says he got malo in him (uh)
 He got me feelin' like. (CABELLO; YOUNG THUG, 2017).⁷

Na abertura, a temática da canção é apresentada. Apesar de retratar uma relação amorosa, sua narrativa assume um caráter metafórico para referir à identificação latina da cantora. Elaborada a partir de uma composição de simples comunicação (TATIT, 2002, 2016a; SOARES, 2015), a história dos dois personagens é narrada pela própria protagonista, que seria Camila Cabello. O tema da canção, assim como a construção de uma personagem "cubana" pela letra, é trabalhado no refrão e no título, assim como em outros espaços, como no primeiro verso, quando foi utilizada a palavra *malo*. De maneira rápida, para alguns ouvintes imperceptível, o uso de uma palavra em espanhol que significaria "mal", dizendo que o garoto teria algo ruim em si ou seria uma má influência, reforça uma estratégia que perpassa a canção: a reafirmação da identificação latina da cantora por meio de elementos diretos ou sutis.

Esse recurso faz parte dos processos de construção narrativa, que lhe atribuem sentido e estruturam a relação entre passado/presente e futuro no que se refere à história narrada. Como destaca Luiz Gonzaga Motta (2007, 2013), um dos processos de elaboração da narrativa se refere à criação de personagens e/ou sujeitos através dos quais a intriga se desenvolverá, podendo estes ocuparem ou não o lugar de narradores. Por meio desse processo, "o narrador imprime no texto marcas com as quais pretende

⁷ Em função do próprio processo de análise e dos parâmetros poéticos da canção, optou-se por não realizar a tradução da letra, mantendo assim a narrativa original sem a perda ou adaptação da mensagem.

construir a personagem na mente dos leitores/ouvintes" (MOTTA, 2007, p.152). A construção das personagens, como se verá posteriormente, relaciona-se com elementos sociais e políticos. O que cabe aqui destacar é que, por meio das marcas deixadas na composição, que fazem referência à cantora, operacionalizam-se processos nos quais os ouvintes conseguem associar artista-trajetória-tema na canção.

Por meio dessa composição, foi possível que os ouvintes construíssem uma imagem acerca da personagem que estaria narrando a história: latina,⁸ com uma relação especial com Cuba, apaixonada por um homem que seria reprovado por sua família. O laço emocional e a paixão como tema central seguem a narrativa até chegar ao refrão, quando a menção a Havana e à cidade de Atlanta aparecem novamente. Em entrevista concedida ao programa radiofônico *Zach Sang Show*, a cantora afirmou que a estrutura do refrão, que confere a principal identidade da canção (HERMETO, 2014; TATIT, 2016b), foi pensada a partir de dois elementos:

Basicamente, East Atlanta, primeiro: rimava. Segundo: Eu sinto que essa música decolou nessa coisa teatral, e, de repente, ficamos tipo "Ooh, e se você conhecesse esse cara, esse era o garoto mau por quem eu me apaixonei em Havana e ele me levou para a América e estamos nos apressando ... sinto falta de Havana". (CABELLO, 2018).⁹

Articulando a canção com a entrevista acima, publicada no canal do programa *Zach Sang Show* no dia 18 de janeiro de 2018, observa-se que a intriga narrativa (RICOUER, 1994) foi elaborada a partir de uma história romântica, que possibilitasse também tratar da trajetória de uma mulher migrante. A utilização desse elemento como tema para o refrão demonstrou um esforço dos compositores em reafirmar essa proposta, reorientando o ouvinte repetidamente ao foco da história após a entrada dos outros versos. Além disso, percebe-se na fala da cantora que esse processo em parte teve ligação com a construção da letra, pois um dos dois motivos listados foi a questão da rima. Apesar da cidade escolhida, no restante da fala de Camila Cabello é possível perceber que o interesse maior na composição estava em narrar a história de uma cubana que migrou para os Estados Unidos, e não necessariamente para o estado da Geórgia.

Essa observação aponta para um processo de identificação ampliada com a canção, especialmente por parte dos ouvintes migrantes. A menção à cidade de Atlanta é retomada logo após a primeira repetição do refrão, quando ocorre a entrada de Young Thug. Conhecido na indústria fonográfica pelos seus versos livres e suas composições metafóricas dotadas de críticas sociais e políticas, o *rapper* foi convidado, em parte, a participar da canção por ser natural da capital do estado da Geórgia (EUA), como destaca a cantora na entrevista. Juntamente a essa relação, elementos da trajetória pessoal

8 Vale destacar que a concepção do ser "latino", nessa perspectiva, parte de uma compreensão do olhar estadunidense sobre estes sujeitos, que são vistos enquanto migrantes, indivíduos "não brancos" e nascidos no país. Deste modo, o ser latino é não apenas uma construção simbólica em contextos migrantes, mas também uma visão sobre um outro, visto como "diferente", a partir do olhar dos Estados Unidos.

9 Versão na língua original: "*Basically, East Atlanta, one: it rhymed. Two: I feel like this song took off on this theatrical thing and all of the sudden we were like "Ooh, what if there was ya know this guy, that was ya know this bad boy that I fell in love with in Havana and he took me to America and we're hustling... I miss Havana"*" (CABELLO, 2018).

do artista, assim como a de Camila Cabello, são parcialmente retomados no rap, permitindo pensar que a narrativa, nesse caso a palavra cantada, e não a canção (MOLINA, 2018),¹⁰ opera entre o lembrar, o representar e o esquecer/suprimir (NORA, 1993).

Jeffery, just graduated, fresh on campus, mmm
 Fresh out East Atlanta with no manners, damn (fresh out East Atlanta)
 Bump on her bumper like a traffic jam
 Hey, I was quick to pay that girl like Uncle Sam (here you go, ayy)
 Back it on me
 Shawty cravin' on me, get to eatin' on me (on me)
 She waited on me (then what?)
 Shawty cakin' on me, got the bacon on me (wait up)
 This is history in the makin', on me (on me)
 Point blank, close range, that B
 If it cost a million, that's me (that's me)
 I was getting' mula, baby. (CABELLO; YOUNG THUG, 2017).

A menção ao personagem chamado Jeffery, logo na entrada do *rapper*, marca o processo de construção por meio da referenciação. Apesar de ser artisticamente conhecido como Young Thug, o nome do *rapper* é Jeffery Lamar Williams, o que, juntamente à sua relação com a capital da Geórgia, foi utilizado como recurso para a construção dos personagens na canção. Articulado a esse elemento existe a relação direta com a formação educacional do artista, mencionada em seguida, que foi enviado para um centro de detenção após quebrar o braço de sua professora na sexta série (VOZICK-LEVINSON, 2014). Ao contrário da relação anterior, percebe-se que a inversão na trajetória de vida do artista é o que exprime marcas no texto e constrói parte da narrativa (MOTTA, 2013), o que prescinde uma liberdade poética e certa projeção de um futuro-passado que não se cumpriu (KOSELLECK, 2006).

O rap como gênero musical possui semelhanças e aproximações com o reggaeton no Caribe e o funk no Brasil. Segundo Ricardo Teperman (2015), esse gênero emergiu dentro da cultura negra dos Estados Unidos, sob influência do soul, assim como da presença migrante latina, em especial caribenha, nas regiões de "periferia" dos EUA, sendo uma forma de denúncia das realidades sociais marcadas pela violência e exclusão. Parte das temáticas tratadas pelo rap faz denúncias diretas ao tempo presente por meio da exaltação de práticas ou da violência como forma de fala e expressão (TEPERMAN, 2015).

Entre os assuntos mais abordados, que é retomado na canção "Havana (ft. Young Thug)" e serve de ponto de contato entre o rap e o reggaeton, está a hiperssexualização feminina. Muitas destas narrativas promovem a inversão de valores considerados como "tradicionais" das classes médias, ademais "a transgressão de códigos sociais, incita o

10 Apesar de estar inserido em uma canção, vale destacar que o rap está muito mais associado à palavra cantada – que remonta à própria noção da oralidade e da expressão poética pela voz (OLIVEIRA, 2002) – do que à canção, como destaca Sergio Molina (2018). Nesse caso, apesar de parte integrante de "Havana", a letra de Young Thug é dotada de uma outra estrutura narrativa e de reflexão, permeada por outros processos de composição que articulam rima, fluidez e improviso.

sexo e converte a mulher em um instrumento sexual"¹¹ (ROJAS, 2012, p.295). Esse processo ocorreu parcialmente em "Havana", como estratégia para fazer menção à política estadunidense para os países latino-americanos, como Cuba.

No trecho "*I was quick to pay that girl like Uncle Sam*", o rapper faz referência a uma representação da mulher como fraca e vulnerável para fazer uma crítica aos Estados Unidos, através da analogia ao *Uncle Sam*. Por meio desse processo, é elaborada uma representação da América Latina como frágil e desprotegida, além de aberta ao capital estadunidense, enquanto os Estados Unidos são apresentados como o elemento "masculino", visto como forte e protetor. Essa construção em si é histórica e é em parte baseada nas representações e nos discursos políticos do país em diferentes momentos, como na política do *Big Stick* ou na charge de William Allen Rogers (1904), onde o presidente Theodore Roosevelt aparece segurando um grande porrete enquanto circula o mar do Caribe. Lars Schoultz (2000) associa esse processo a projetos que visavam à submissão por meio do exercício do poder, da propaganda e do imperialismo no qual o país desenvolveu ações de controle e criação de dependência dos países latino-americanos.

Apesar de poder incutir em uma perspectiva que considere a comparação como um reforço de um preconceito/machismo acerca da figura feminina, é possível pensar no uso da metáfora, que materializou a representação como um elemento que procurou utilizar de estereótipos de gênero na tessitura de críticas sociais e políticas, próprias do rap (TEPERMAN, 2015) e do reggaeton (ROJAS, 2012). Essa possibilidade é atendida em estudos recentes sobre a representação do feminino nas produções da música *pop* e/ou latinas (GONZÁLEZ, 2016; MARTÍNEZ CANO, 2017), o que caminhará para uma forma de leitura a contrapelo. Em suas discussões, a pesquisadora Silvia Martínez Cano (2017) atenta que, dentro do campo da música *pop*, é possível mapear esforços de artistas que utilizam estereótipos, ou mesmo os inflam, para abordar estas temáticas e procurar criar novas rupturas sociais.

Ao mesmo tempo, tais esforços têm se materializado em movimentos que utilizam a hiperssexualização, o que acontece em parte na canção, como estratégias para reafirmação da mulher enquanto autônoma, independente e empoderada. Na construção destes processos, "música, corpo e sexo, tradições canônicas machistas se impõem novamente no *mainstream*" (MARTINEZ CANO, 2017, p.487).¹² A apropriação temática da história, assim como seu enquadramento no gênero da música romântica (PEREIRA, 2016), permite a visualização da canção como uma composição entrecruzada por elementos sociais, políticos, econômicos e culturais que atuam sobre seu tempo, resignificando práticas e atuando no meio social no qual circulam. Enquanto categoria de análise histórica e marcador social, o gênero, nesse caso, é não apenas um campo de lutas simbólicas, mas igualmente espaço de relações de poder, de tensões sociais e construções de identificações por meio das representações.

Associado à performance, à representação e à constituição de si, é preciso compre-

11 Versão Original: "*la trasgresión de códigos sociales, incita al sexo y convierte a la mujer en un instrumento sexual*" (ROJAS, 2012, p.295).

12 Versão na língua original: "*música, cuerpo y sexo, tradicionales cánones machistas se imponen de nuevo en el mainstream*" (MARTINEZ, 2017, p.487).

ender que o ponto de vista interseccional expande os horizontes de estudos e colabora para uma pluralidade do campo. Como destaca María Palacios (2013), até aproximadamente as décadas de 1970 e 1980, a musicologia histórica havia construído análises globalizantes das produções artísticas voltadas em torno da figura masculina e/ou de uma subordinação feminina ao homem. Esse processo fez parte das produções artísticas e representa a construção de um espaço misógino na música popular latino-americana nesse mesmo contexto, com a presença feminina tendo destaque apenas em contextos específicos (GONZÁLEZ, 2016).

Outra abordagem recente vem destacando não apenas a presença das mulheres no campo, mas a necessidade de articulação entre corpo, canção e gênero onde a perspectiva interseccional expande os horizontes e traz para discussão outros elementos, como raça, religião e classe (PALACIOS, 2013). Partindo de tais leituras, o corpo feminino torna-se parte integralizadora da artista, transformando através da performance parte da voz e do ser artístico onde o espaço de enunciação ou lugar de fala do artista torna-se um corpo expandido de si e da canção (NOGUEIRA, 2017). Integrante do ser da artista, marcadores sociais como gênero e identificação "latina" se tornam não apenas um dos elementos definidores de Camila Cabello como sujeito, mas também "demarcador deste lugar, estabelecendo fronteiras e diálogos" (NOGUEIRA, 2017. p.6).

No caso específico de Camila Cabello, o gênero é entrecruzado por outros marcadores sociais e categorias sócio-históricas em uma perspectiva interseccional, sendo indissociável de suas diferentes representações e narrativas sobre a latinidade marcadas por processos históricos de dominação e colonialidade (LUGONES, 2008; MIGNOLO, 2017). Aliado a isso, o modo de representação e de performance da cantora está situado dentro deste contexto marcado por embates de poder e cruzamento de experiências articuladas nos marcadores sociais. Percebe-se parte desse processo pela inserção da cantora dentro de reafirmações do corpo feminino por meio da canção. Compreender a identificação cubana e, por consequência, latina, atravessa a constituição da cantora enquanto mulher, ao mesmo tempo que as diferentes latinidades observadas em si são perpassadas pelas diversas narrativas sobre o feminino. Esses elementos, apesar de superficiais no exame da canção, podem ser melhor visualizados na sua resignificação a partir do videoclipe lançado em 24 de outubro de 2017,¹³ reforçando a necessidade de articulação entre clipe e canção na compreensão da música *pop*.

13 Visando um melhor adensamento do problema de pesquisa, e partindo da importância dos videoclipes para a música pop (SOARES, 2015), a discussão sobre canção a partir deste momento será realizada aliada à narrativa do clipe, interpretando que parte dos sentidos da canção é mais bem interpretado na articulação entre o visual e o sonoro.

2. O videoclipe de "Havana": questões entre imagem e som

Com 6 minutos e 43 segundos de duração, o videoclipe de "Havana" (ft. Young Thug)¹⁴ foi elaborado partindo de uma narrativa que atravessou diversas histórias paralelas, jogando com diferentes personagens, espaços e representações. Logo de início a tela preta é substituída por uma porta aberta bruscamente por Camila Cabello, trazendo um vestido amarelo e cabelos cacheados. Nessa primeira cena, a personagem interpretada pela cantora, que logo foi identificada apenas como "Camila", depara-se com aquele que acreditava ser seu amado, chamado Ruan, nu na cama acompanhado pela melhor amiga da personagem, que recebeu o nome de Maria, e a empregada, que estava escondida em cobertores ao chão. A cena possui um sentido humorístico e se tornou ainda mais cômica quando um outro personagem aparece saindo de um armário, afirmando ser o verdadeiro Ruan.

Nesse momento, o irmão gêmeo que aparece fala que estava escondido no armário, sendo questionado por Camila: "Mas então agora você está fora do armário?". A pergunta foi utilizada como estratégia para manter o humor da historieta, pois a frase brincou com a clássica analogia sobre o momento em que homens homossexuais assumem sua sexualidade para conhecidos e/ou familiares. Em seguida, Ruan explica que estava fora do armário por Camila, que o homem na cama era na verdade Rodrigo, seu irmão gêmeo, para em seguida se ajoelhar e pedir a personagem em casamento.

A cena é progressivamente desacelerada, sendo reduzida para caber em uma tela de televisão que era assistida por Camila Cabello em uma sala de estar de um apartamento, usando óculos e o cabelo amarrado, enquanto segurava um lenço para sinalizar emoção com a cena. Em seguida, a televisão é inesperadamente desligada por um homem travestido de senhora de idade (interpretando uma avó) na cozinha, o que deixa a cantora agitada, questionando a sua *abuelita* se ela saberia o que aconteceu com a televisão. A personagem afirma, em espanhol, que não sabia e nem teria tocado no controle.

O diálogo é interrompido pela entrada da *digital influencer* colombiana Lele Pons, responsável no videoclipe por interpretar a personagem Bella, que adentra na cozinha e é questionada pela *abuelita* sobre o porquê de não levar a irmã, interpretada por Camila Cabello, para dançar. A personagem e a cantora iniciam então uma discussão em inglês, sobre ela não querer levar a irmã para dançar, mandando-a ficar em casa assistindo às suas *telenovelas*. Após a discussão, que envolveu gritos e correrias pela cozinha, a *abuelita* ordena que ambas se sentem na mesa da cozinha para então começar a brigar com as garotas, afirmando que ela não estaria viva para sempre e que elas precisariam aprender a viver suas vidas.

¹⁴ O videoclipe completo pode ser acessado no canal oficial da artista do *youtube* através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=BQ0mx-QXmLsk>.



Figura 1: Videoclipe "Havana" (ft. Young Thug) – Cena 1
 Fonte: Videoclipe de Havana (ft. Young Thug) disponível no canal *Camila Cabello*

Nesse momento, percebem-se dois fatos interessantes, sendo um deles a confirmação de um elemento fundamental na narrativa. Em primeiro lugar, existe uma troca fluida entre o inglês e o espanhol nas falas das personagens, sendo um elemento fundamental para a representação das comunidades latinas viventes nos Estados Unidos (CANCLINI, 2015, 2008; CHOMSKY, 2015), demonstrativo da hibridez das culturas¹⁵ e de sua fluidez. Tal fato é complementado e reforçado também pois, nos momentos das falas em espanhol, a edição disponibilizou uma legenda em inglês fixa, o que não ocorre nas falas em inglês.

De acordo com Nestor Garcia Canclini (2015), o videoclipe é uma forma de produção da contemporaneidade representativa da hibridização cultural que marcaria uma ruptura entre as artes populares, o meio urbano e a "alta cultura". Enquanto produções culturais, videoclipes são formas de representação do tempo vivido e de como esse se relaciona com as temporalidades e com as diferentes identificações, rompendo com as barreiras do real e o ficcional (SOARES, 2004). Ao mesmo tempo, tais narrativas audiovisuais são também características fundamentais da música *pop*, associada à ideia de música popular-midiática, desde os anos 1980 (COOK, 1998), contexto no qual se consolidou a ideia da performance gravada associada aos artistas do gênero.

Em segundo lugar, nesse momento é mencionado pela primeira vez o nome da personagem interpretada por Camila Cabello nessa parte do vídeo, chamada Karla. A escolha dos nomes das duas personagens representadas pela cantora até aquele momento é reveladora de uma estratégia narrativa que parte não apenas da representação das comunidades e culturas latinas, como no uso do espanhol, na presença da *abuelita* ou das *telenovelas*, mas também de uma reinvenção de si (ARTIÉRES, 1998) por meio de referências da trajetória da cantora. Enquanto a personagem nas telas foi chamada "Camila", o mesmo nome artístico utilizado pela cantora e que é seu segundo nome, a

15 Vale destacar que, conforme pontua Canclini (2015), observar a hibridização dos processos contemporâneos significa uma análise que engessa as culturas ou as compara procurando observar a existência de um elemento superior ou inferior. Para o pesquisador, "se falarmos de hibridização como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual podem subordinar, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais" (CANCLINI, 2015. P. XXV).

personagem "comum" é nomeada de Karla, revelando uma dualidade do ser e do que é ser uma cantora dentro do segmento *pop*.

Para Thiago Soares (2004), o uso de tal estratégia é característico da montagem de alguns videoclipes, que possuem uma preocupação com a elaboração de personagens e histórias aprofundadas, como modo de construção da trama, o que é fundamental, do ponto de vista metodológico, para um melhor entendimento de tais produções. Brincando com os dois nomes, a narrativa jogou com a pluralidade da artista e seus múltiplos lados, ao mesmo tempo que reafirmou a cantora e suas origens a partir de uma construção biográfica onde o nome próprio é revelador da identidade do sujeito (BOURDIEU, 2006). Ao mesmo tempo, esse recurso utilizou do reforço e da reinvenção da cantora, que se apresentava a novos públicos e conectou-se com seus fãs a partir de uma construção narrativa que reestruturou suas experiências e trajetória, processo enquadrado na *ipseidade* (RICOUER, 1991), selecionando aquilo que se pretendia representar.

Na cena seguinte, Karla foi apresentada assistindo televisão sentada no sofá enquanto sua *abuelita* dormia ao seu lado. Após aproximadamente 2 minutos e 30 segundos sem música, a canção "Havana" (ft. Young Thug) começa a tocar, entrando discretamente como trilha e atuando na construção da paisagem sonora¹⁶ (SCHAFER, 2011; SOARES, 2004) que anunciava ao espectador que uma performance estaria em vias de iniciar. Em seguida, a personagem apareceu caminhando na rua, indo em direção a um cinema *palace*, com letreiros em neon onde se lia "Camila In Havana". Ao entrar na sala de cinema, Karla está segurando um pote de pipocas enquanto, ao fundo, no telão, é projetado um mapa de Cuba em preto e branco, cruzado por letras em itálico que escrevem a palavra *Havana*.

16 O conceito de paisagem sonora, ou *soundscape*, discutido nas obras de R. Murray Schafer pode ser aplicado a um conjunto diverso de elementos e produções inseridos no campo de estudo acústico, segundo o próprio pesquisador. Uma composição, programas de rádio, *podcast*, ambientes como shows e/ou casas noturnas, podem ser analisados como dotados e elaboradores de paisagens sonoras, ou seja, a "paisagem sonora consiste em eventos *ouvidos* e não em objetos *vistos*" (SCHAFER, 2011, p.24). Segundo as análises do autor, propor um estudo da paisagem sonora refere-se a um processo de compreender como diferentes sonoridades em diferentes contextos compõem visões de mundo e imagens visuais/sonoras nos indivíduos de maneira que existe um ambiente projetado através do som. Nesse sentido, uma *soundscape* é variável e historicamente construída, sendo o ponto de partida para inclusive se compreender outras noções e diferentes conceitos do mundo contemporâneo, como a esquizofonia, ou seja, a presença massiva de sons que compõem e também destroem as paisagens sonoras.



Figura 2: Videoclipe "Havana" (ft. Young Thug) – Cena 2
 Fonte: Videoclipe de "Havana" (ft. Young Thug) disponível no canal *Camila Cabello*

A imagem utilizada como abertura é demonstrativa de um esforço para criar a ideia de um "filme de época", onde o espectador inferiria que o filme seria produzido em um contexto anterior ou que faria menção às produções do século XX. Nesse sentido, ampliam-se as questões apontadas por Nicholas Cook (1998) a respeito das relações entre música e contexto, em seus aspectos midiáticos, interpretando que o contexto passa a ser não apenas o momento de produção e circulação, mas também aquele que é referenciado e mobilizado na narrativa do presente da canção (NAPOLITANO, 2016). A opção pela estética utilizada diz muito sobre o imaginário, e as utilizações de referenciais históricos pelas produções audiovisuais têm em vista a construção de uma sensação de verossimilhança com o passado (HAGEMEYER, 2012). O modo como o mapa e as letras são apresentados indica uma possível inspiração nos modelos de cinedocumentários produzidos no decorrer das décadas de 1930 e 1950, com maior intensidade a partir de 1940, através da atuação do Office for Inter-American Affairs. Enquanto criadora de uma atmosfera que transporta o espectador a uma "Cuba" do século XX, a representação faz "ver o que não se vê, o que está debaixo do visível: um invisível que é, simplesmente, o que faz com que o visível exista" (RANCIÈRE, 2018, p.64).

Entre as funções do órgão criado por Nelson Rockefeller estava a produção de audiovisuais, com ênfase no gênero documentário, que apresentassem não apenas os EUA para a América Latina, mas que igualmente exibissem uma determinada visão dos países latinos para a população estadunidense (PRADO, 1995). Grande parte destas produções foi fundamental para a criação de determinadas visões da América Latina no país, inclusive no referente às representações de artistas nacionais, como Carmen Miranda (MACEDO, 2014). Articuladas a essa esfera, tais produções foram peças-chave para a constituição de identificações, em especial de latino-americanos em contextos de migração. A utilização da imagem, nesse caso, visa não apenas a uma representação, mas também explorar o elemento da identificação da cena e o potencial da arte para articular diferentes temporalidades (RANCIÈRE, 2018), expressando-as em um tempo que é o presente a partir de seus sentidos, funções e potencialidades.

Baseado nisso, o uso de uma imagem no presente, que associa uma estética con-

solidada no passado, dota seu sentido de uma nostalgia que transporta o espectador, mesmo que inconscientemente a uma sensação de mergulho temporal em um período do passado, que ele pode ou não saber discernir. Esse teria sido um dos fatores de uma estética *vintage* para o filme, porém cabe o questionamento sobre o cinema como elemento do videoclipe, sendo que a canção não o menciona. Sua utilização esteve associada à construção da narrativa, que precisava criar um modo de levar a artista a se envolver com a história elaborada na canção. Através do cinema, foi possível construir uma conexão entre as cenas anteriores e o romance descrito em "Havana" (ft. Young Thug), por meio de um recurso fundamental não só na indústria cultural, mas na cultura migrante estadunidense.

O cinema, assim como as produções audiovisuais, foi fundamental no estabelecimento de Camila Cabello nos Estados Unidos após sua migração. Segundo entrevistas para as revistas *Billboard* (2017) e *Glamour* (2017), a cantora, quando jovem, usou os filmes da Disney e da televisão como modo se ambientar no país, procurando aprender a língua enquanto não estava na escola. Essa utilização não é algo restrito apenas à cantora, tais produções "ajudaram os migrantes a aprender a viver e a expressar-se na cidade, a atualizar sua moralidade e seus mitos" (CANCLINI, 2015, p.262). Possivelmente, tendo em vista os elementos biográficos presentes no videoclipe, nota-se que esse foi um elemento levado em consideração na montagem do roteiro.

A cena seguinte, que se colore aos poucos, mostrava a personagem Camila sentada em um bar bebendo e dançando com figurantes, enquanto canta os primeiros versos da canção. Usando um vestido e uma boina vermelha, seus gestos, expressões e comportamentos permitem pensar na já citada inversão de papéis e controle feminino por meio da música, apesar da sua letra contribuir para um possível reforço de estereótipos. Ao beber mais que os homens na mesa, dançar com diferentes homens em passos sensuais, ou simplesmente os rejeitar, a cantora reafirmou uma tendência onde "mais que os suportes para materialização das composições, todas as técnicas utilizadas, a escolha dos instrumentos, os timbres, o uso da voz, o modo de produção e, principalmente, o corpo são reconhecidos como campo político e de reinvenção" (HOLLANDA; CUNTO; BOGADO, 2018, p.179).

Nesse sentido, a artista rompeu com padrões e representações do "feminino" consolidados na mídia, a partir da canção associada à performance (MARTÍNEZ CANO, 2017), contribuindo para um melhor entendimento das operações da música *pop*, distinguindo-se da imagem elaborada na canção "Hey Ma". Durante a execução da performance, o corpo da performer rompe com as barreiras prévias e com os limites impostos por padrões, discursos e políticas de controle do feminino possibilitados pelo envolvimento emocional (DOMENICI, 2013). Se até poucas décadas atrás a imagem feminina estava associada à voz, à delicadeza ou mesmo à sua subordinação ao homem (GONZÁLEZ, 2016; HOLLANDA; CUNTO; BOGADO, 2018), nas produções contemporâneas do gênero é observada a inversão de papéis, reafirmando o protagonismo e o papel da mulher.

Fundamentalmente, o filme no qual a cena se desenrolava estava situado em um contexto histórico do século XX. Esse elemento é demonstrativo de uma possível ressig-

nificação do destaque feminino na história. Mais do que ressignificar a canção por meio da corporeidade e da performance (ZUMTHOR, 2014), a cantora mobilizou seu corpo como parte da cena, transformando-o em elemento constitutivo da narrativa, ressignificando-a. Nesse caso, é interessante perceber que no campo da música *pop*, desde 1980, a corporeidade da cantora rompe com os padrões definidos tradicionalmente sobre o controle do corpo durante as performances. Cantoras como Camila Cabello jogam com uma noção geral onde "a desinibição do corpo na performance é frequentemente percebida como uma ameaça" (DOMENICI, 2013, p.103), como estratégia de reafirmação de uma reivindicação do corpo feminino. No caso da cantora, essa reinvidicação ainda convoca a dimensão da latinidade, que não se vê dissociada do gênero.

Essa possibilidade foi reforçada nas cenas seguintes, quando, por exemplo, a cantora se dirigiu ao palco montado no bar, deixando um de seus parceiros de dança nos braços de outro, ou, em seguida, quando o *rapper* Young Thug aparece no mesmo palco, enquanto a cantora desceu novamente em meio aos dançarinos, deixando o seu parceiro de música em destaque. Logo após a parte de Young Thug, que saiu de cena tão rapidamente quanto entrou, introduziu-se um novo personagem em forma de vulto que revelasse ser um homem de chapéu interpretado pelo ator estadunidense Noah Gregory Centineo. Enquanto cantava o refrão de "Havana", Camila se dirigiu ao vão da porta no qual o vulto masculino apareceu, sendo levada até um beco do lado de fora do bar. Nesse espaço, os personagens, dançando próximos a um carro "antigo", demonstraram estarem fisicamente apaixonados. A encenação leva o ouvinte e espectador a entender que o homem seria o mesmo rapaz citado na canção.

É nesse momento que o videoclipe fornece uma nova quebra com o que seria tipicamente esperado da cena, talvez uma das mais marcantes de sua montagem. A partir do momento em que os dois personagens estão juntos, a edição começou a mostrar novamente Karla, que assistia ao filme nitidamente envolvida. Nesse momento, as imagens se descolorem e o filme perde o som, buscando lembrar ao espectador do afastamento entre as duas histórias. Em meio ao diálogo rápido trocado entre Camila e o homem, a personagem afirmou que, apesar de amá-lo, o amor por si mesma era maior, sendo por isso que não poderiam ficar juntos. Se na narrativa da canção o sentimento de saudade de Cuba é percebido por meio do refrão que destacada "*Half of my heart is in Havana*", o videoclipe oferece um outro caminho para a história, onde a personagem que se apaixonou não deixa a cidade e prefere ficar na capital cubana.



Figura 3: Videoclipe "Havana" (ft. Young Thug) – Cena 3
 Fonte: Videoclipe de "Havana" (ft. Young Thug) disponível no canal *Camila Cabello*.

A quebra no roteiro "esperado" levou Karla a se manifestar contra a cena exibida em seguida, enquanto Camila observava o carro do amado saindo pela rua. Ao pedir que o filme pare, questionando seu final, a personagem foi surpreendida por Camila, que, através da quebra da barreira entre cinema e realidade, responde que, se não estava feliz, saísse para escrever sua própria história. Essa quebra na narrativa simboliza o momento em que Karla e Camila finalmente se cruzam, em que a personagem idealizada pela garota comum se comunica com ela e a incentiva diretamente a se tornar aquilo que ela projetava nas telas, o que simbolizaria a identificação entre fã e artista.

A cena seguinte, uma das últimas, apresentou Karla saindo do cinema tentando realizar alguns passos de dança no meio da rua, quando se depara com um homem caindo de bicicleta. Nesse exato momento, a câmera corta para a *abuelita*, que está em casa varrendo quando parece "sentir algo", em uma referência a possíveis ligações espirituais. De volta à cena externa, Karla foi retratada auxiliando o homem, que é interpretado por Noah Gregory Centineo, trazendo o personagem das telas para a "vida real", enquanto o refrão tem entrada progressiva ao fundo. A partir dessa ocasião, os dois personagens são representados trocando poucas palavras e começando a dançar juntos no meio da rua, em passos desengonçados, sendo encontrados por Bella, a irmã, que conclui o videoclipe mostrando para os amigos que a acompanhavam que aquela era sua irmã, em uma manifestação de orgulho por ela estar acompanhada. Por fim, a câmera mostra novamente a *abuelita* no apartamento, dançando com uma vassoura ao som do refrão da música, com as palavras *The End* aparecendo logo em seguida. Após o escurecimento da cena, ao final do videoclipe, uma última frase aparece escrita, onde se lê: "Isso é dedicado aos Dreamers".

O videoclipe de "Havana" (ft. Young Thug), ao contrário de muitos outros do segmento da música *pop*, está inserido em um tipo de produção contrário ao que destacou Canclini (2015) e Sarlo (2006) acerca da frieza e da impessoalidade de tais produções. Sua narrativa, ao invés de produzir um sentido descontextualizado da música ou um jogo de imagens frias e distorcidas do próprio original da música, encarna a história que tematiza a composição, valendo-se de referenciais contemporâneos e elementos

autobiográficos da cantora, o que em parte já era observado na letra e na sonoridade. Expandindo a própria narrativa da música, a visualidade e a performance em cena colocam novos sentidos e significados para a canção, midiaticizando-a a partir de um outro suporte para além do campo de análises exclusivo da teoria musical (COOK, 1998). Nesse tipo de produção, "o videoclipe agrega conceitos que regem a teoria do cinema, abordagens da própria natureza televisiva e ecos da retórica publicitária" (SOARES, 2004, p.48). Do ponto de vista narrativo, ocorre um processo de construção de uma articulação temporal e a formulação de uma estrutura que possui início, meio e fim, permeada pela elaboração da intriga e construção de personagens (RICOUER, 1994; MOTTA, 2013).

Parte destes elementos, como a construção de personagens, faz-se a partir de uma articulação entre a projeção dos artistas, suas trajetórias e a canção. Apesar de ser composta e gravada, na maioria dos casos, antes da produção de videoclipes, som e imagem tornam-se elos fundamentais (CHION, 2008) na história do fonograma, a partir de seu lançamento, demonstrando articulações e a história do artista e seu tempo. Nesse sentido, o videoclipe, enquanto representação da canção – e, nesse caso específico, da cantora –, atua de duas maneiras diferentes: "as relações entre o representado e as formas de sua representação, e outra, a relação entre essas formas e a matéria em que elas se realizam" (RANCIÈRE, 2018, p.64). Partindo das aproximações entre cinema, canção e videoclipe propostas por Soares (2004), observa-se que a elaboração destas narrativas e representações não se situa apenas no plano ficcional, por mais que grande parte de sua constituição o seja.

Pesquisadores como Robert Rosenstone (2010) e Rafael Rosa Hegemeyer (2012) destacam, a partir de contextos diferentes, que a produção audiovisual utiliza de referenciais do tempo vivido para tornar verossímilante a narrativa de suas produções. O mesmo processo ocorre com videoclipes, em especial aqueles que possuem uma preocupação em formular uma história organizada que extrapola os limites de tempo da canção. Por um lado, compreende-se que a canção existe sem o videoclipe, porém é indispensável ver imagem e som como produtos em diálogo constante após a produção do clipe. Atentando apenas para a canção, é possível pensar que ela é uma narrativa dotada de traços autobiográficos e ficcionais, através da qual a cantora se reinventou dentro da indústria sem romper com alguns elementos predefinidos, como a utilização predominante do inglês ou os recursos eletrônicos possibilitados pelos processos tecnológicos da indústria contemporânea (MOLINA, 2017).

Essa narrativa estruturada, que foi a primeira composição onde a cantora assumiu em sua própria produção a trajetória migrante e a relação com Cuba, parte de uma escrita de experiências permeada pela subjetividade, inclusive na escolha por uma canção romântica. Percebe-se nesse caso que as canções românticas, como no caso de "Havana" (ft. Young Thug), excedem os limites do puro romantismo, sendo produzidas "como artefatos ou sistemas peritos [...] que os indivíduos e grupos se utilizam para construir sentidos de si, identidades individuais e coletivas" (PEREIRA, 2016, p.30). A história construída pela canção, a partir de sua sonoridade e, principalmente, da letra,

possibilita pensar um processo de relação direta entre autoria e obra, apesar desta ser um processo de construção coletivo e constante (GONZÁLEZ, 2016).

Considerações finais

Seja na influência jazzística – da percussão no instrumental –, nos traços relativos à latinidade da cantora ou na trajetória do *rapper* Young Thug, é perceptível que a canção foi encarada como reveladora de um determinado lado da cantora que passou a ser explorado constantemente nas fases seguintes de sua carreira. Ao mesmo tempo, o videoclipe intensificou a música, incorporando novos elementos e criando uma nova teia narrativa com personagens através de jogos de câmera, fala e som.

A canção no videoclipe é encarada como base, roteiro e, principalmente, parte do processo, e não apenas enquanto único elemento fundamental. Retomando as discussões realizadas por Matt Hanson, o processo desenvolvido na relação imagem e som no caso de "Havana" esteve associado a uma característica na qual histórias, em especial aquelas tematizadas pelo amor com "início, meio e fim são universais. E se você pode gravá-lo em um videoclipe de quatro minutos, você está em muito boa forma" (HANSON, 2006, p.21).¹⁷ Nesse sentido, a canção foi ressignificada pelo videoclipe, que forneceu novas informações ao ouvinte por meio do audiovisual, com a reafirmação e a ressignificação de determinados elementos.

Nesse caso, ao analisar enquanto historiador do tempo presente essas produções, refletindo sobre os múltiplos usos das temporalidades no videoclipe, e principalmente sobre os processos de sua construção narrativa, é possível perceber a relação entre tempo, canção e audiovisual. De modo geral, considera-se que tais produções possuem não apenas um caráter presentista (HARTOG, 2013) em sua produção e circulação, mas no cerne de seus *status* como produto/fonte. Produzida em um "presente", a canção, assim como o videoclipe, parte de uma suspensão do tempo que é ressignificado a cada instante pelo ouvinte/espectador. Não sendo apenas um congelador do tempo, como alguns teóricos da imagem apontam (MAUAD, 1994), o videoclipe deve ser pensado como uma produção que encontra sentido no presente de quem o assiste.

Ao mesmo tempo que é produzido em um passado e um presente, representando e articulando diferentes camadas de temporalidade, o videoclipe e a canção encontram lugar de morada na experiência de quem o assiste e ouve, sendo uma constante, admitindo uma interconexão com os sujeitos que consomem essas produções (TATIT, 2016a, 2016b). Nesse sentido, a noção da canção enquanto processo (GONZÁLEZ, 2016) é fundamental e pode ser aplicada ao videoclipe, pois é sempre uma obra aberta à espera de um ouvinte e do espectador, que, naquele presente, a experiencia e significa, independentemente de ser a primeira ou a centésima vez que a ouve/assiste. Um dos fatores fundamentais nesse processo é a possibilidade da arte/música na era da reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1989), que contribui para a expansão de pontos de escuta e a

¹⁷ Versão na língua original: "*Beginning, middle, and end is universal. If you can pull it o in a four-minute music video, you are in pretty good shape*" (HANSON, 2006, p.21).

visualização de produções.

Retomando as considerações de Paul Ricoeur (2008), percebe-se que esse mesmo processo de construção das representações, articulando símbolos e referenciais ao século XX, faz parte de um processo de invenção da memória e construção de uma memória expandida de Camila Cabello. Nascida no final do século XX, a cantora teve contato muito posterior com essas produções audiovisuais e com a imagem representada de Cuba, através dos processos da indústria cultural e da cultura estadunidense. Ao mesmo tempo, a cantora cresceu em Miami, em uma comunidade emocional (SARDO, 2011) de cubanos – em sua maioria anticastristas –, o que a influenciou em sua constituição identitária e na ligação com o país de nascimento. Ao representar Havana e invocar uma memória acerca do país, convertida em usos e representações sobre o passado, a canção e o videoclipe criaram uma imagem acerca da ilha, da cultura latina e dos(as) latinos(as) que articula formas sociais de memória coletiva (RICOEUR, 2008).

Relacionada à experiência transmitida e à constituição das comunidades, partindo de Paul Ricoeur (2008), essa memória coletiva pode ser pensada como um conjunto de marcas e relações carregadas por uma determinada comunidade sem depender necessariamente da vivência direta, conferindo à cantora uma historicidade que reforça pertencimento à América Latina e aos Estados Unidos. Independentemente de ter vivenciado tal contexto ou não, os usos de imagens, sonoridades e práticas constroem uma narrativa em Camila Cabello que causa uma sensação ao ouvinte e ao expectador de memória expandida, em que sua representação reúne experiências comuns de gerações anteriores. Como uma espécie de memória forçada e projetada pela indústria, o objeto ausente (a história e a vivência cubana de contextos anteriores à cantora) se faz presente por meio da representação (CHARTIER, 1991), que transforma a performance e a canção em elementos representativos que buscam jogar com o esquecimento e a memória.

No videoclipe de "Havana" (ft. Young Thug), a passagem que levou o espectador e ouvinte para dentro do longa-metragem procura conferir justamente essa relação direta entre representação e memória coletiva. Naquela ocasião, a personagem Camila, que encarna uma função e parte da narrativa da cena (SOARES, 2004), torna-se a representação dessa mesma memória coletiva, sendo sua história elaborada por uma narrativa situada em uma tensão eterna entre memória e lembrança (RICOEUR, 2008), que provoca justamente a ideia de verossimilhança e identificação com a canção. Ao mesmo tempo, nessa produção, a cantora foi apresentada dentro de um cenário maior de identificações latinas, retomando a noção de pertencimento (RANCIÈRE, 2018) não apenas ao país, à comunidade latina ou à música, mas ao tempo e, principalmente, à história. Ao produzir essa relação, e no decorrer das construções observadas, uma outra dimensão emerge e merece atenção: a partir desses jogos, a cantora procurou se reafirmar como cantora latina, destacando sua herança cubana, o que reconfigurou sua vendagem de canções, seus posicionamentos políticos e, principalmente, a recepção às suas produções por parte do público e da indústria.

Referências

Fontes

BELL, Sadie. Camila Cabello releases new songs 'havana' featuring Young Thug & 'OMG' featuring Quavo. *Billboard*, 3 ago. 2017. Disponível em: <https://www.billboard.com/articles/columns/pop/7889755/camila-cabello-new-songs-havana-young-thug-omg-quavo>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CAMILA Cabello / Havana (HQ) / Legendado (PT/BR). Música: Havana. [S. l.]: Celebrrs, 2017. 1 vídeo. (2min18seg), son., color. Legendado. Publicado pelo canal do Youtube CELEBRRS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L7KekXndyW4>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CABELLO, Camila. *Camila Cabello Talks CAMILA, Demi Lovato & Havana*. United States: Zach Sang Show (4min35s). son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b6S-cVgx-Kc&feature=youtu.be&t=24m16s>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CIRISANO, Tatiana. Camila Cabello Will Hit the Road With Bruno Mars for 24K Magic Tour. *Billboard*, 27 jun. 2017. Disponível em: <https://www.billboard.com/articles/news/7849196/camila-cabello-bruno-mars-24k-magic-tour>. Acesso em: 13 jan. 2019

HAVANA. Intérpretes: Camila Cabello e Young Thug. *In*: CAMILA. US: Epic Records/Syco, 2017. 1 CD, Faixa 4 (3min37seg).

HAYASAKI, Erika. From Cuba, With Dreams. *Glamour*, Condé Nast Publications, p. 176-177, may 2017.

MARTINS, Chris. Gone Girl. *Billboard*, Nielsen Company, v. 129, n. 5, p. 44-51, 25 feb. 2017.

VOZICK-LEVINSON, Simon. Perma-Stoned Oddball Young Thug Is the Hottest Voice in Rap. *Rolling Stones Magazine*, 4 dec. 2014. Disponível em: <https://www.rollingstone.com/music/music-features/perma-stoned-oddball-young-thug-is-the-hottest-voice-in-rap-66515/>. Acesso em: 18 jan. 2019.

Bibliografia

- ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Revista Estudos Históricos*, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In: _____*. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.)*. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006. p. 183-191.
- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CANCLINI, Néstor García. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- _____. *Culturas Híbridas*. 4. ed., 7 reimp. São Paulo: Edusp, 2015.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.
- CHION, Michel. *A audiovisualização: som e imagem no cinema*. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.
- CHOMSKY, Aviva. *História da Revolução Cubana*. São Paulo: Veneta, 2015.
- COOK, Nicholas. *Analysing Musical Multimedia*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- DOMENICI, Catarina. A performance musical e o gênero feminino. *In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos*. *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia, Porto Alegre: ANPPOM, 2013.
- FRITH, Simon. *Performing rites: on the value of popular music*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1998.
- GONZÁLEZ, Juan Pablo. *Pensando a música a partir da América Latina: problemas e questões*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- HAGEMEYER, Rafael. *História & Audiovisual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- HANSON, Matt. *Reinventing music video*. Oxford, UK: Focal Press, 2006.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; CUNTO, Julia de; BOGADO, Maria. Na Música. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Contraponto, 2006.

_____. *Estratos do tempo: estudos sobre a História*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2014.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008.

MACEDO, Kárita Bernardo de. *Carmen Miranda em Hollywood: filmes para uma boa vizinhança*. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARTÍNEZ CANO, Silvia. Las divas del pop y la identidad feminista: reivindicación, contradicción y consumo cultural. *Revista Investigaciones Feministas*, v. 8, n. 2, p. 475-492, 2017.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-17, jun. 2017.

MOREIRA, Igor Lemos. Uma estrela em ascensão: o portal popline e a rápida ascensão na carreira multimídia da cantora Camila Cabello. *Revista Transversos*, v. 0, p. 81-91, 2017.

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

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise Crítica da Narrativa*. 1. ed. Brasília: Editora da UnB, 2013.

_____. Análise pragmática da narrativa jornalística. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Marcia (Orgs.). *Metodologia da pesquisa em jornalismo*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 144-167.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. 3. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, PUC-SP, n. 10, p. 1, 1993.

NOGUEIRA, Isabel Porto. Lugar de fala, lugar de escuta: criação sonora e performance em diálogo com a pesquisa artística e com as epistemologias feministas. *Revista Vórtex*, v. 5, p. 1-20, 2017.

OLIVEIRA, Márcia Ramos de. *Uma leitura histórica da produção de Lupcínio Rodrigues*. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

PALACIOS, María. Feminismos expandidos, queer y poscoloniales em la musicologia histórica. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (Orgs.). *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia, Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

PEREIRA, Simone Luci. Matrizes e mediações das canções românticas na América Latina. In: ULHOA, Martha; PEREIRA, Simone Luci (Orgs.). *Canção romântica: intimidade, mediação e identidade na América Latina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Folio Digital, Letra e Imagem, 2016. p. 25-46.

PRADO, Maria Ligia. Ser ou não ser um bom vizinho: América Latina e Estados Unidos durante a guerra. *Revista da USP*, São Paulo, p. 52-61, jun./ago. 1995.

RANCIÈRE, Jacques. *Figuras da história*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

REYNOLDS, Simon. *Retromania: pop culture's addiction to its own past*. New York: Macmillan, 2011.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *Tempo e Narrativa (Tomo I)*. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2008.

ROJAS, Yesid Penagos. Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el

- estilo de vida de los estudiantes. *Plumilla Educativa*, n. 10, p. 290-305, 2012.
- ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na história*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SARDO, Susana. *Guerras de Jasmim e Mogarim: música, identidade e emoções em Goa*. Alfragide: Texto Editores LDA, 2010.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pos-moderna: intelectuais, arte e video-cultura na Argentina*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.
- SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto de nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SCHOULTZ, Lars. *Estados Unidos: poder e submissão. Uma História da política norte-americana em relação a América Latina*. Bauru: Edusc, 1998.
- SOARES, Thiago. Percursos para estudos sobre música pop. In: SÁ, Simone Pereira de; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rogério (Orgs.). *Cultura Pop*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015.
- _____. *Videoclipe: o elogio da desarmonia*. Recife: Livro Rápido, 2004.
- TATIT, Luiz. *Estimar canções: estimativas íntimas na formação do sentido*. Ateliê Editorial: São Paulo, 2016a.
- _____. A arte de compor canções. *Revista USP*, v. 111, p. 11-20, 2016b.
- _____. O "cálculo" subjetivo dos cancionistas. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 59, p. 369-386, 2014.
- _____. Analysing popular songs. In: HESMONDHALGH, David; NEGUS, Keith (Orgs.). *Popular Music Studies*. London: Arnold, 2002. p. 33-50.
- TEPERMAN, Ricardo. *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*. São Paulo: Claroenigma, 2015.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

**PIANISTAS OU PIANEIROS?: DUAS
INTERPRETAÇÕES DO TANGO *FON-FON!*, DE
ERNESTO NAZARETH**
PIANISTAS OR PIANEIROS?: TWO RENDITIONS OF THE
TANGO FON-FON!, BY ERNESTO NAZARETH

Paula Zimbres¹
Escola de Música de Brasília
paulazimbres@gmail.com

Submetido em 08/08/2019
Aprovado em 21/10/2019

Resumo

Ernesto Nazareth ocupa posição exemplar nos debates em torno da dicotomia erudito-popular, que são cruciais para a compreensão da cultura brasileira ao longo dos séculos XIX/XX. Tendo vivido, segundo Elizabeth Travassos, “no limiar entre os dois mundos”, sua obra, que hoje é parte do repertório canônico tanto de músicos eruditos quanto populares, exemplifica a possibilidade da sobreposição de valores e procedimentos pertinentes a ambas as esferas. Este trabalho analisa duas gravações de sua peça *Fon-fon!* (uma de Eudóxia de Barros, datada de 1963, e outra de André Mehmari, de 2013), procurando detectar os recursos interpretativos por meio dos quais cada uma das gravações enfatiza os valores centrais de sua área de atuação – a fidelidade à partitura e à intenção do autor, pela *pianista* de formação erudita, e a liberdade de expressão pessoal característica do *pianeiro*, vinculado à música popular. Concluímos, entretanto, que, ao se pautar por um determinado conjunto de valores, cada um acaba por reforçar e expressar também valores pertinentes ao outro campo.

Palavras-chave: Ernesto Nazareth; piano; erudito e popular.

Abstract

Ernesto Nazareth holds an exemplary position in the debates surrounding the classical-popular dichotomy that are crucial for understanding Brazilian culture throughout the 20th century. Having lived, according to Elizabeth Travassos, “at the threshold between both worlds”, his work, which is now part of the canonic repertoire of both classical and popular musicians, exemplifies clearly the possibility of superposing values and procedures associated with each of these spheres. This paper analyses two recordings of his piece *Fon-fon!* (one by Eudóxia de Barros, dated 1963, and the other by André Mehmari, in 2014), with the aim of identifying the interpretive resources through which each artist emphasizes the central values pertaining to his or her field – fidelity to the score and to the composer’s intentions, in the case of the classically-trained *pianista*; and freedom of personal expression in the case of the *pianeiro* associated with popular music. Our conclusion, however, is that, by following a certain set of values, each interpreter ends up reinforcing and expressing also values pertaining to the other field.

Keywords: Ernesto Nazareth; piano; classical x popular.

1 Paula Zimbres é contra-baixista e compositora com foco na música popular instrumental brasileira e no jazz. Bacharela em Composição Musical e mestra em Musicologia pela Universidade de Brasília, onde realizou pesquisa sobre Egberto Gismonti e Hermeto Pascoal em suas relações com o ideal modernista, Paula leciona atualmente na Escola de Música de Brasília.

Introdução

Nas disputas intelectuais em torno da identidade nacional e da relação entre cultura de elite e cultura popular, que dominaram o início do século XX e culminaram no movimento modernista, Ernesto Nazareth (1863-1934) aparece como figura emblemática dos dilemas enfrentados pela cultura brasileira. “Pianeiro” da sala de espera do cinema Odeon, compositor de mais de 200 peças entre polcas, tangos, valsas e outros,² Nazareth passou a vida dividido entre o sucesso como compositor popular e o desejo de ser aceito nos meios “cultos”, de conseguir adentrar o panteão dos compositores eruditos de escola europeizante que então monopolizavam a legitimidade cultural. Embora louvado por Darius Milhaud durante sua estada no Brasil (1917-1918), para quem o francesismo dos compositores da elite brasileira era frustrante e que percebia muito mais vitalidade na riqueza rítmica de matriz popular de compositores como Nazareth e Marcelo Tupinambá (WISNIK, 1977, p. 44), e, embora reconhecido por modernistas como Mário de Andrade, para quem “a obra de Ernesto Nazaré [...] é mais artística do que a gente imagina pelo destino que teve, e deveria de estar no repertório dos nossos recitalistas” (ANDRADE, 2013, p.92), Nazareth nunca conseguiu se livrar da ambivalência em relação à sua própria posição no meio musical.

Alguns episódios de sua vida ilustram esse dilema. Quando, em 1920, Nazareth compõe a peça “de concerto” *Noturno*, ele a chama de *Opus 1*, como que desconsiderando a existência das mais de cem peças que já tinha publicadas. Em 1922, Luciano Gallet insere quatro peças suas no programa de um recital a ser apresentado na Escola Nacional de Música, provocando um tumulto que teve que ser contido pela polícia. Além disso, é sintomática de sua posição ambígua sua recusa em aceitar o rótulo de “maxixe” para suas peças, que preferia chamar de “tango brasileiro”, assim como sua relutância em permitir que suas músicas recebessem letras (o que fez por vontade própria uma única vez, em *Beija-Flor*) e em associar-se a manifestações populares de rua, como o carnaval ou as próprias rodas de chorões (TRAVASSOS, 2000; ALMEIDA, 1999; BLOES, 2006). Nisso ele contrastava fortemente com a outra “pianeira” de destaque, Chiquinha Gonzaga, que tinha, pelo contrário, uma postura desafiadora (possivelmente relacionada à sua posição social como mulher que subverteu os papéis convencionais de gênero), que se assumia “da lira”, da rua e do carnaval, e que “não se importava em nada com as críticas, afirmando que a sua música era mesmo destinada ao povo” (BLOES, 2006, p.74).

Nazareth, não. Nazareth nutria o sonho de ser aceito nos círculos aristocráticos da música erudita, de ser reconhecido como compositor “sério”. Porém, muito pouco coreográfico para ser realmente popular e muito próximo das formas e dos ambientes

2 A obra completa de Ernesto Nazareth (partituras e gravações) está disponível no site <http://ernestonazareth150anos.com.br>.

comerciais para ser realmente erudito, viveu constantemente “no limiar entre os dois mundos” (TRAVASSOS, 2000, p.17).

Mas o tempo passa, e hoje a obra de Nazareth é repertório básico tanto de pianistas de formação erudita quanto de músicos ligados ao choro, ao jazz, à música popular de forma geral. Este trabalho aborda a interpretação de uma peça sua – o “tango brasileiro” *Fon-fon!* (1913) – por um representante de cada esfera: Eudóxia de Barros (1937), em gravação de 1963, e André Mehmar (1977), em 2013 – portanto, uma cinquenta anos e a outra cem anos depois de sua composição. As duas gravações são faixas de álbuns homônimos (ambos intitulados *Ouro Sobre Azul*),³ dedicados integralmente à obra de Ernesto Nazareth. Enfatizam, no entanto, aspectos diferentes. Eudóxia, pianista erudita ligada à escola nacionalista, seguidora de Mário de Andrade, que, ao longo de sua carreira, buscou sempre privilegiar e valorizar compositores brasileiros,⁴ traz uma interpretação fiel à partitura, executando com especial atenção e precisão as síncopes características do gênero e remetendo à atmosfera alegre e dançante da *Belle Époque* carioca, que deu origem à composição. Já André, pianista atuante na música popular e forte improvisador, usa a partitura como base para uma improvisação em que os ritmos são constantemente alterados pelo deslocamento contumaz do pulso e por exageros de dinâmica e agógica, produzindo compassos irregulares e uma permanente sensação de instabilidade, que raras vezes faz lembrar o ambiente original.

São interpretações pautadas nos valores centrais de suas respectivas esferas de atuação. Se na área do erudito o maior mérito do intérprete é ser fiel ao compositor e expressar sua intenção imaginada da forma mais fidedigna possível, na área do popular, espera-se ouvir na interpretação a personalidade do instrumentista, seu próprio vigor criativo e sua capacidade de reinvenção (AYRES *apud* CIRINO, 2005, p.21-22). Porém, como veremos, cada um deles, ao partir dos princípios norteadores de um dos campos, acaba trazendo para sua interpretação valores que são caros ao outro campo – o elemento dançante, no caso de Eudóxia, e a complexidade, no caso de André –, problematizando, assim, a fronteira e a diferenciação entre erudito e popular, entre pianista e pianeiro.

1. Ernesto (Pestana) Nazareth

O dilema de Nazareth quanto ao seu pertencimento ao mundo erudito ou ao mundo popular apresenta paralelos evidentes com a personagem do conto de Machado de Assis “Um homem célebre”, escrito em 1896 (ASSIS, 198-, p.233-243). No conto, Pestana é um músico, compositor de polcas de grande sucesso comercial, mas que

3 Nome de outra composição de Nazareth, também incluída em ambos os discos.

4 As informações biográficas, bem como a gravação analisada, estão disponíveis em <http://www.eudoxiadebarros.com.br>.

sofre com suas aspirações frustradas de se tornar compositor de música “séria”, aos moldes do panteão europeu formado por Beethoven, Bach, Mozart, Haydn e outros que figuram nas paredes de sua sala de música, como santos em uma catedral. Todas as suas tentativas de compor segundo as formas clássicas, no entanto, acabam se revelando plágios inconscientes, ao passo que “polcas buliçosas” fluem de seus dedos com naturalidade e fluência:

Nenhuma repulsa da parte do compositor; os dedos iam arrancando as notas, ligando-as, meneando-as; dir-se-ia que a musa compunha e bailava a um tempo. [...] Compunha só, teclando ou escrevendo, sem os vãos esforços da véspera, sem exasperação, sem nada pedir ao céu, sem interrogar os olhos de Mozart. Nenhum tédio. Vida, graça, novidade, escorriam-lhe da alma como de uma fonte perene. (ASSIS, 198-, p. 238).

José Miguel Wisnik (2008) interpreta essa narrativa a partir de uma metáfora psicanalítica que é recorrente em sua obra: a do “recalque do popular”. De acordo com essa metáfora, o elemento popular, com suas associações culturais de mestiçagem, de prazer sensorial, de “dinamogenia” (para usar o termo de Mário de Andrade), seria um conteúdo psíquico a ser reprimido e domesticado, como um *id*, em oposição ao *ego* representado pela cultura europeia-erudita, associada à racionalidade, à intelectualização, à moralidade e ao autocontrole (ver também WISNIK, 1983, 2007). Como todo recalque, no entanto, o popular tende a emergir com mais violência quanto mais se tenta ocultá-lo, e é assim que Wisnik interpreta o conflito descrito no conto.

Para Wisnik, o dilema de Pestana representa não uma crítica à música ligeira ou ao mercado de massas, como poderia resultar de uma leitura superficial, mas um símbolo da própria condição de mestiçagem recalcada da sociedade brasileira, que se quer europeia, mas é, de fato, “mulata”, “bastarda” – como o próprio Pestana, sobre o qual paira o não dito de ser “filho de padre”, como o próprio Machado. Se, no inconsciente coletivo desta cultura híbrida, tudo o que é intelectual ou espiritual é associado ao elemento europeu, e tudo o que é físico ou funcional é associado ao “primitivo” – africano ou indígena –, então a crise de identidade de cada indivíduo pode ser vista como expressão do dilema que põe, de um lado, a cultura europeia “legítima” e a cultura popular/local “bastarda” em uma relação ambivalente de atração e repulsa.

Pestana chega a se casar com uma mulher tísica, na esperança de que o contato com o lúgubre lhe permitisse, enfim, compor música “séria” – mas em vão. Ele é um homem do Brasil, e o que flui de seus dedos são, irremediavelmente, “polcas buliçosas”. O pendor racional para a elaboração intelectual é, assim, sobrepujado por uma pulsão corporal, instintiva e telúrica que pede a rítmica, a dança, a síncope, a graça – “a musa compunha e bailava a um tempo” (ASSIS, 198-, p.238). A despeito das tentativas de moralização (representadas pelo legado do padre-pai-professor de música, que transmite os valores religiosos e civilizatórios europeus, mas que traz também o paradoxo da imoralidade e da vulgaridade na suspeita da paternidade

ilegítima), a inspiração mais autêntica, espontânea e vital de Pestana, e do Brasil, foge do âmbito do “respeitável” e se expressa na reelaboração de formas europeias a partir de um instinto popular – a exemplo das polcas europeias que se convertem aqui em maxixe ou “polcas amaxixadas”. Cria-se, assim, uma “tensão dialética [...] entre a vocação e a ambição, ou sucesso e glória” (MACHADO, 2007, p.67) – entre o que o ego de Pestana deseja realizar e o que o seu *id* realiza fluente e espontaneamente.

Mas isso não quer dizer que a lida de Pestana com a música erudita seja em vão. Pelo contrário: é o contato frutífero entre as duas esferas culturais, segundo Wisnik, que representa a particularidade cultural brasileira e que permite a expressão de suas melhores potencialidades. Pestana vira a madrugada tentando inutilmente compor uma Ave Maria, mas é de manhã cedo, ainda sonolento, em meio a uma conversa banal com seu escravo, que a inspiração surge, como um desrecalque de conteúdos inconscientes que foram potencializados pelas horas de contato consciente com o material musical:

Não é difícil pensar, dado o quadro, que a longa noite infrutífera, e o contato continuado com a resistência do objeto-música, que não se entrega, desencadeia uma elaboração não-consciente, e de efeito retardado. Nesse caso, é justamente quando a consciência desiste da luta acirrada com as “profundezas do inconsciente” que algo daquilo que se acumulou no processo ganha forma inesperada e mesmo involuntária. Nesse sentido, a meneada polca fluminense é, apesar de tudo, composta em diálogo com a longa viagem dentro dos clássicos. (WISNIK, 2008, p.62-63).

O próprio Pestana pode se achar fracassado por não conseguir se tornar um compositor erudito (como Ernesto Nazareth), mas, para Wisnik, seu sucesso (não apenas o sucesso comercial de que se ressentia, mas o sucesso na canalização de sua genialidade espontânea) se deve precisamente à justaposição eficaz do erudito com o popular.

Wisnik entende, portanto, que a reconciliação das duas tendências – europeia e nativa, intelectual e sensorial, densa e leve, apolínea e dionisíaca, erudita e popular – seria a chave para uma nova consciência em que as tensões e contradições não seriam simplesmente omitidas e escamoteadas, mas efetivamente tratadas e resolvidas; dando continuidade à metáfora psicanalítica, seria a “individuação” da pessoa madura descrita por Jung:

[...] a identidade atingida ao final de uma via tormentosa de divisões entre a máscara social dominante – que mostra a fisionomia do colonizador ocupante – e o rico repositório submerso de símbolos que habita o inconsciente coletivo – dividido na música popular rural. (WISNIK, 1983, p.145).

Assim, a obra de Pestana/Ernesto Nazareth, ao dialogar com ambos os sistemas de valores – a elaboração do erudito e a vitalidade do popular –, pode, num certo sentido, ser vista como exemplar de nossos dilemas enquanto cultura ao promover,

ao invés da eterna e infrutífera disputa entre erudito e popular, a possibilidade e a fecundidade de sua interação. Para Cacá Machado,

O eterno jogo de peteca entre a *ambição* e a *vocação* de Pestana encontra reverberações no complexo processo de decantação dos novos gêneros de música popular urbana no Brasil, que se configuraram singularmente nas últimas décadas do século XIX sob o signo da síncope⁵. [...] Ernesto Nazareth, até onde podemos constatar, também carrega na sua trajetória o “círculo vicioso” da *ambição* e *vocação* da personagem de Machado. Nesse sentido, o compositor não veio propriamente para resolver, mas para aprofundar a complexa trama paradoxal da cultura musical brasileira, em que o “complexo de Pestana” é reposto com novas formas, em outro nível, solucionando e recolocando os mesmos dilemas. (MACHADO, 2007, p.72).

Interessa-nos, portanto, investigar soluções encontradas por diferentes artistas para tais dilemas, e é o que buscaremos fazer nas análises a seguir.

2. Pianista ou pianeiro?

O neologismo “pianeiro” surge no Brasil do século XIX em referência a um tipo de músico intuitivo, de pouca instrução, que tocava “de ouvido” o repertório popular da época em ambientes comerciais como cinemas, bares, hotéis e lojas de partituras. Trata-se de um termo pejorativo usado em oposição a “pianista”, o músico culto, de formação erudita, que toca música “séria” (BLOES, 2006). Os dois termos se inserem numa tendência, que ainda hoje vigora, de hierarquizar as práticas instrumentais, de acordo com seu caráter mais “popular” ou mais “culto”, por meio dos sufixos usados para designar seu praticante. Assim, temos de um lado os “-eiros” – violeiro, sanfoneiro, rabequeiro, pianeiro – e de outro os “-istas” – violista, violonista, flautista, clarinetista, pianista.

Não por acaso, a dicotomia e a oposição entre “-istas” e “-eiros” é mais definida e explícita no caso do piano, tendo em vista as disputas históricas em torno desse instrumento: ora sacralizado nas salas de concerto da elite, ora domesticado nas salas de visita das famílias médias, ora vulgarizado nos espaços de entretenimento popular massivo, como cinemas e cabarés, o piano simbolizava, ao mesmo tempo, as tentativas de definir hierarquias de respeitabilidade e a impossibilidade de vigiar as fronteiras dessas mesmas hierarquias.

O piano traz consigo um fragmento prestigioso de Europa, constituindo-se nesse misto de metonímia de civilização moderna e ornamento do lar senhorial [...]. Mas antes de mais nada, o instrumento já supõe, na origem importada, dois mundos musicais muito distantes entre si, que estamos vendo se cruzar aqui o tempo todo: o repertório de salão e o repertório de concerto. (WISNIK, 2008, p.42-43).

5 A questão da “síncope” na música brasileira será discutida mais adiante.

Naves (1998, p. 25) aponta que “as distinções solidamente cristalizadas entre o erudito e o popular [...] correspondiam ao cultivo do piano ou do violão. Ao primeiro costumava-se reservar o teatro, enquanto o violão era confinado ao espaço circense”. Se o piano ousa sair do espaço “elevado” a que é “naturalmente” destinado e passa a ser utilizado de forma vulgar em lugares menores, isso representa uma subversão que só pode ser tratada com desprezo – daí a necessidade de um neologismo pejorativo para definir um músico que é um “quase” pianista, um “semipianista”.

O termo “pianeiro” foi ressignificado, no entanto, com a valorização, já no século XX, da obra de compositores como Ernesto Nazareth e Chiquinha Gonzaga, nascida nesses ambientes comerciais. Passou, então, a apontar para um gênero, uma linhagem musical que unia os elementos rítmicos de origem africana presentes nas danças populares a características melódicas e instrumentais que remetiam à *Belle Époque* europeia, passando a simbolizar um estágio da cultura nacional associado a uma certa “época de ouro” do Rio de Janeiro. Manteve-se, entretanto, ao longo do tempo, a dicotomia que coloca, de um lado, os músicos de tendência popular e improvisatória, e, do outro, os de formação tradicional, que primavam pelo respeito à partitura. É o que expressa o crítico Andrade Muricy ao resenhar, no *Jornal do Commercio* (Rio de Janeiro), o LP *Ouro Sobre Azul*, de Eudóxia de Barros, na ocasião de seu lançamento:

Eu vinha observando que os pianeiros, quase todos, não mais podiam executar Nazareth. [...] Eram os pianistas de classe, de há muito, que o faziam. [...] Na discografia nazarethiana, em que sobram os arranjos, e os acompanhamentos espúrios, este disco da Chantecler toma importância didática: é do Nazareth sem acréscimos, nem ornamentos banalizadores. (MURICY, 1963).

Assim, se Eudóxia de Barros é incluída por Muricy entre os “pianistas de classe”, André Mehmari provavelmente seria incluído pelo musicólogo entre os “pianeiros” dos “arranjos e acompanhamentos espúrios” – rótulo, porém, hoje já ressignificado a ponto de ser motivo de orgulho. Para Mehmari, músico de formação sólida e abrangente, assumir-se como “pianeiro” está longe de representar uma depreciação de seu próprio domínio da linguagem musical formal; pelo contrário, trata-se de realçar sua adesão, nas disputas culturais aqui discutidas (que contrapõem “pianistas” e “pianeiros” em estrita hierarquia), ao lado daqueles que defendem a abolição das fronteiras e a subversão das hierarquias.

Assim, no texto do encarte de seu próprio *Ouro Sobre Azul*, André afirma pretender

[...] homenagear com viva gratidão o pianeiro-mestre-inventor em sua contínua e necessária mestiçagem que receberá sempre novas cores e leituras. Essa Música (que não é nem nunca será objeto de museu) quer e pede claramente por isso. (MEHMARI, 2015).

Defende, portanto, que o essencial dessa obra está justamente na possibilidade de

reinvenção, de reinterpretação, fazendo jus à sua mestiçagem original e evitando transformá-la em “objeto de museu”. Defende que esta obra é, mesmo, coisa para “pianeiros”.

3. O tango brasileiro *Fon-fon!*: análise

De acordo com o site www.ernestonazareth150anos.com, *Fon-fon!* é um

[...] tango brasileiro publicado em 1913 pela Casa Arthur Napoleão (Sampaio, Araújo & Cia.), dedicado “ao distinto amigo Mario Baptista Martins Barata”. O título faz referência à popular revista *Fon-fon!*, que circulou entre 1907 e 1958 (o desenho em torno do título da 1ª página em edições antigas da partitura é justamente o logotipo da revista, presente em suas primeiras edições). É uma das peças mais populares de Nazareth, tanto no Brasil como no exterior, tendo recebido pelo menos 64 gravações até 2012.⁶

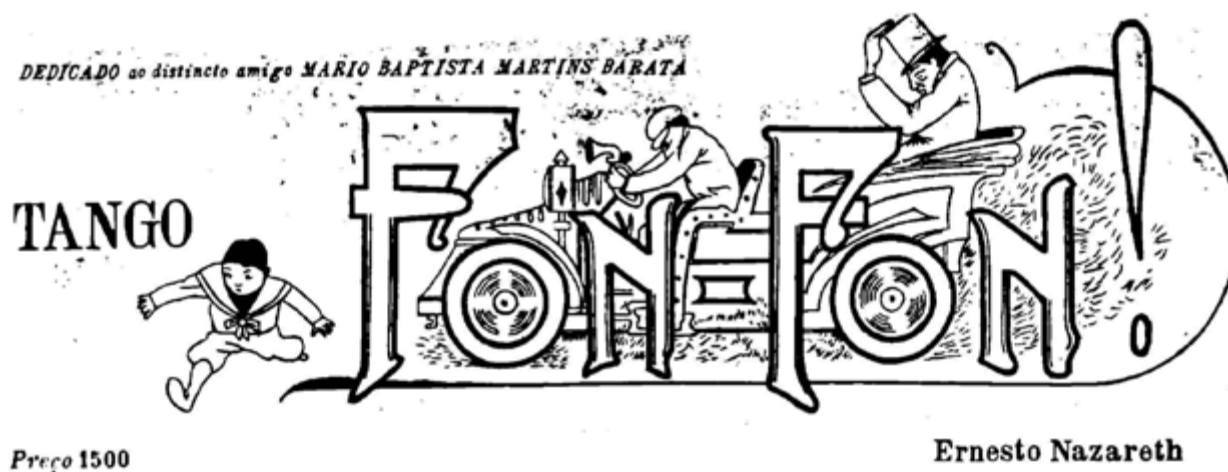


Fig. 1: Cabeçalho da primeira edição da partitura de *Fon-fon!*

Faremos aqui uma breve análise estrutural da peça, de forma a permitir uma discussão dos recursos interpretativos marcantes de cada uma das gravações em questão.

Estruturalmente, *Fon-fon!* segue a forma clássica do choro: um rondó em três partes, AA-BB-A-CC-A (Eudóxia segue este número de repetições; André repete cada parte mais vezes, criando espaço para variações). O tom principal é Sib maior, e as partes B e C seguem as modulações convencionais para a relativa menor (Sol menor) e para a subdominante (Mib maior), respectivamente.

A parte A é baseada no diálogo entre o baixo, em que uma anacruse cromática em semicolcheias dá início a um movimento constante na figura rítmica $\underline{\text{e}} \underline{\text{e}}$, delineando a harmonia, e a voz superior dos acordes, sempre iniciando após uma pausa de semicolcheia, de acordo com a figura $\overset{\text{9}}{\text{e}} \overset{\text{9}}{\text{e}} \overset{\text{9}}{\text{e}}$, complementando o baixo, respondendo com apojeturas prolongadas que resolvem na nota do acorde apenas na última semicolcheia do tempo:

⁶ Disponível em: <http://www.ernestonazareth150anos.com.br/Works/view/79>. Acesso em: 19 jan. 2017.



Fig. 2: Parte A.

A parte B já tem uma textura bem diferente: na mão esquerda, arpejos em semicolcheias com pedal grave na nota Sol, e, na mão direita, uma melodia cromática ascendente na voz intermediária, intercalada por um pedal agudo, oitavado, primeiro em Ré e, em seguida, em Dó. Somente nas cadências, que concluem cada quadratura das frases, o pedal agudo adquire sentido melódico, remetendo ao ritmo e à apojatura do motivo da parte A, e resolvendo em uma nota do acorde no tempo seguinte, como vemos no exemplo abaixo.



Fig. 3: Parte B

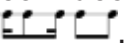
Na parte C, surge uma textura de melodia-acompanhamento mais convencional: a mão direita executa uma melodia extensa e entrecortada de arpejos e apojaturas, em semicolcheias, iniciando em uma anacruse cromática semelhante à do início da parte A, e a mão esquerda acompanha com acordes, ora em notas longas, ora em uma figura rítmica característica do gênero: .



Fig. 4: Parte C.

4. A interpretação de Eudóxia de Barros (1963)⁷

Desde o início do século XIX, de acordo com Lydia Goehr em *The Imaginary Museum of Musical Works* (1992), a prática da música erudita teve como diretriz central o conceito do *Werktreue*, o ideal da fidelidade à obra musical:

O ideal do *Werktreue* surgiu para capturar a nova relação entre obra e execução, bem como entre intérprete e compositor. A execução e seus intérpretes eram respectivamente subservientes às obras e aos seus compositores.

A relação era mediada pela presença de notação completa e adequada. O único dever dos compositores liberados era tornar possível aos intérpretes realizar seu papel; eles tinham a responsabilidade de tornar suas obras executáveis, e faziam isso oferecendo partituras completas. Esse dever correspondia à necessidade, expressa na teoria estética, de reconciliar o abstrato (as obras) ao concreto (as execuções). O dever comparável dos intérpretes era demonstrar lealdade às obras dos compositores. Para certificar que suas execuções eram de obras específicas, eles tinham que obedecer o mais perfeitamente possível às partituras fornecidas pelos compositores. Daí a sinonímia efetiva, no mundo musical, entre *Werktreue* e *Texttreue*: ser fiel a uma obra é ser fiel à sua partitura. (GOEHR, 1992, p.231-232, tradução nossa).⁸

Assim, apesar das muitas controvérsias levantadas em torno de tais conceitos nos debates contemporâneos, a exemplo dos argumentos desenvolvidos pela própria Goehr, ainda hoje persiste a noção de que o maior mérito de um instrumentista na esfera da música erudita é reproduzir, com a maior fidelidade possível, a intenção musical do compositor e, por extensão, transportar o ouvinte para o universo onde ele ou ela viveu e onde a música em questão pôde florescer.

Assim, apesar das muitas controvérsias levantadas em torno de tais conceitos nos debates contemporâneos, a exemplo dos argumentos desenvolvidos pela própria Goehr, ainda hoje persiste a noção de que o maior mérito de um instrumentista na esfera da música erudita é reproduzir, com a maior fidelidade possível, a intenção musical do compositor e, por extensão, transportar o ouvinte para o universo onde ele ou ela viveu e onde a música em questão pôde florescer.


A interpretação de Eudóxia de Barros faz isso com maestria⁹. A clareza, precisão e movimentação rítmica de sua execução remetem à vitalidade e à alegria de viver associada ao período conhecido como *Belle Époque* carioca. Foi nesse período, marcado

7 Os áudios de todos os exemplos musicais, inclusive ambas as gravações completas, encontram-se na *playlist* disponibilizada em <http://bit.ly/pianistasouplaneiros>.

8 Original: "The ideal of *Werktreue* emerged to capture the new relation between work and performance as well as that between performer and composer. Performances and their performers were respectively subservient to works and their composers. The relation was mediated by the presence of complete and adequate notation. The only duty of liberated composers was to make it possible for performers to fulfil their role; they had a responsibility to make their works performable, and they did this by providing complete scores. This duty corresponded to the need, captured in aesthetic theory, for reconciliation of the abstract (the works) with the concrete (the performances). The comparable duty of performers was to show allegiance to the works of the composers. To certify that their performances be of specific works, they had to comply as perfectly as possible with the scores composers provided. Thus, the effective synonymy in the musical world of *Werktreue* and *Texttreue*: to be true to a work is to be true to its score".

9 Disponível em: http://bit.ly/fonfon_eudoxia.

por um “estilo de vida mais alegre, repleto de luxos e requintes” (ALMEIDA, 1999, p.21), quando a sociabilidade urbana se concentrava em ambientes como cinemas, casas de chá e cabarés, que surgiram gêneros da música brasileira, como o choro, pautados na reinterpretação abrazeirada de danças europeias (polcas, schottisch, valsas). É nesse contexto que surge a música de Nazareth, representando, segundo Mário de Andrade, o “espevitamento chacoalhado e jovial do carioca” (ANDRADE, 2013, p.94).

Essa atmosfera está presente na gravação de Eudóxia. A figura rítmica , descrita por Mário de Andrade (*apud* SANDRONI, 2001, p.31) como a “síncope característica” da música brasileira, é considerada também por Egberto Gismonti (2014) a principal célula dessa música, usada como fundamento de sua constância rítmica. Para Gismonti, é a dificuldade de sua interpretação que gera os contrastes mais notáveis entre as orquestras de diferentes culturas. Segundo ele, como a música alemã é baseada no ritmo binário da marcha, e na marcha o acento tende a cair na nota mais longa, a interpretação desta célula por músicos alemães tende a acentuar a colcheia intermediária, gradualmente deslocando o tempo forte do compasso.¹⁰ Tal perspectiva vai ao encontro dos argumentos desenvolvidos por Sandroni (2001), que enfatiza a disjunção entre o conceito europeu de síncope, vista como desvio excepcional da regularidade rítmica, e a prática da música popular das Américas, fundada na presença constante de “frases rítmicas totalmente inusitadas para os padrões clássicos ocidentais, [cuja] principal característica [...] era a mistura do que pareciam ser unidades de tipo binário e ternário” (SANDRONI, 2001, p.26).

Figuras rítmicas do tipo descrito acima, embora possam eventualmente ocorrer na música erudita ocidental – em particular na chamada música contemporânea –, só o fazem a título de exceções e são consideradas de execução difícil. Na música da África Negra, ao contrário, elas pertencem, por assim dizer, ao senso comum musical, frequentando inclusive o repertório rítmico das crianças. [...] Quando, no século XIX, compositores de formação acadêmica começaram, por diferentes razões, a tentar reproduzir em suas partituras algo da vivacidade rítmica que sentiam na música dos africanos e afro-brasileiros, o fizeram, é claro, com os meios de que dispunha o sistema em que foram educados. Ora, como ficou dito acima, tal sistema não prevê (entre outras características da música africana) a interpolação de agrupamentos binários e ternários. O resultado é que os ritmos deste tipo apareceram nas partituras como deslocados, anormais, irregulares (exigindo, para sua correta execução, o recurso gráfico da ligadura e o recurso analítico da contagem) – em uma palavra, como síncofes. Assim, mesmo, se a noção de síncope inexistente na rítmica africana, é por síncofes que, no Brasil, elementos desta última vieram a se manifestar na música escrita, ou, se preferirmos, é por síncofes que a música escrita fez alusões ao que há de africano em nossa música de tradição oral (SANDRONI, 2001, p.27-28).

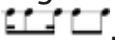
Assim, do encontro entre uma prática rítmica essencialmente “contramétrica” e um sistema de notação desenvolvido para registrar uma música basicamente “cométrica” (KOLINSKI *apud* SANDRONI, 2001, p.23), surgiu aquilo que concebemos como a “síncope brasileira”, a “síncopa nossa, entidade rítmica absoluta e, por assim dizer, in-subdivisível” (ANDRADE, 2013, p.95), que surge não como elemento de efeito especial,

¹⁰ Veremos logo adiante que esse é justamente um dos recursos que André Mehmari usa para subverter a rítmica da peça em sua improvisação.

mas como a base mesma do discurso musical, no qual a “não síncope” é que aparece como exceção ou quebra discursiva.

É o caso aqui. Sobre a chamada “síncope característica” está fundada toda a parte A da peça, e, na versão de Eudóxia¹¹, ela é executada com precisão e leveza admiráveis: embora apareça dividida entre as duas mãos à feição de pergunta e resposta, e conseqüentemente a célula da mão direita seja acéfala, reforçando o efeito de suspensão provocado pelas apojaturas que ocupam a maior parte de cada tempo, mantém-se a constância e a vivacidade do movimento que dá à música seu caráter de dança.

Esse movimento é interrompido apenas por um breve respiro na transição entre as partes A e B. Aqui, um ligeiro *rallentando* nos acordes da cadência final de A parece tomar fôlego para enfrentar o movimento crescente que vem a seguir. Em anacruse para o tema B¹², a subida cromática da voz intermediária começa na ponta final do *rallentando* e vai acelerando de volta, retomando o vigor rítmico e chegando a uma atmosfera dançante ainda mais intensa (para trazer uma impressão puramente pessoal, é como se a linha ascendente, pontuada pelo pedal superior, representasse o início do movimento das rodas de um veículo, que acelera até chegar à sua velocidade normal e aí se mantém; talvez essa imagem tenha alguma relação com o automóvel da ilustração acima).

Voltamos em seguida à parte A, em um andamento um pouco mais acelerado que da primeira vez, e daí para o C¹³, onde a melodia em semicolcheias é acompanhada alternadamente por notas longas e por uma outra célula sincopada, também característica das danças brasileiras: . A sensação aqui (novamente uma impressão pessoal) é de uma dançarina que alterna jocosamente entre movimentos de balé e uma dança requebrada, mais atrevida, a cada dois compassos. Soa como uma brincadeira com a justaposição de estéticas que estamos discutindo aqui.

5. A interpretação de André Mehmari (2013)

Como já adiantamos, nesta gravação¹⁴ André Mehmari lança mão de seu virtuosismo como improvisador para subverter toda a rítmica e a dinâmica da música. Entretanto, sua concepção de improvisação não é aquela associada à prática do jazz e que se tornou convencional entre os músicos populares, de partir de um tema e harmonia dados (conforme a partitura da melodia cifrada, abaixo) e improvisar tendo como pano

11 Disponível em: http://bit.ly/parteA_eudoxia

12 Disponível em: http://bit.ly/parteB_eudoxia


13 Disponível em: http://bit.ly/parteC_eudoxia

14 Disponível em: http://bit.ly/fonfon_mehmari

de fundo a estrutura harmônica da música, ou *chorus*¹⁵. Isso porque, se Mehmari é mais conhecido por sua atuação na música popular, sua formação como pianista erudito é igualmente forte, e isso se evidencia na forma como lida com o caráter propriamente pianístico dos acompanhamentos, contrapontos, condução de vozes, previstos na partitura para piano. Mesmo sem nenhuma pretensão de ser fiel a ela, e por mais “subversiva” e idiossincrática que seja sua interpretação, fica evidente que ela foi baseada na composição escrita, e não simplesmente no tema.



Fig. 5: Melodia cifrada.

Já de início, a apojetura presente no tema é sugerida em uma introdução composta de acordes não funcionais (quase *clusters*) na região grave, criando um efeito de atonalidade que contrasta fortemente com a atmosfera original. Isso dura poucos segundos; no entanto, e logo em seguida, o tema A é apresentado. Porém, sua rítmica está completamente transformada: ao deslocar o pulso, ora comprimindo, ora expandindo as células rítmicas, Mehmari acaba por criar uma sequência de compassos irregulares.¹⁶ Na segunda metade da parte A, Mehmari brinca com a célula , conforme mencionamos acima: ao omitir a primeira semicolcheia, provocando uma ênfase artificial no que seria a segunda nota da célula, cria-se uma ambiguidade em relação à localização do pulso, que pode estar na pausa de semicolcheia – gerando uma sequência de células acéfalas – ou na colcheia, causando um deslocamento e uma subversão do próprio caráter sincopado da peça. Esse recurso será utilizado outras vezes, com diferentes graus de ênfase, no decorrer da gravação, por exemplo, entre as marcas de 0:57 e 1:11, a partir de 1:43, em 3:50 e, de forma mais clara e marcada, a partir de 4:00, na última apresentação de A antes do fim da gravação.

15 “Peças compostas ou canções, consistindo em uma melodia e uma progressão harmônica de acompanhamento, forneceram a estrutura para improvisações ao longo da maior parte da história do jazz. [...] Tornou-se convenção que os músicos interpretem a melodia e seu acompanhamento na abertura e na conclusão da execução de uma peça. No meio tempo, eles revezam improvisando solos dentro da forma rítmica cíclica da peça. Um solo pode consistir em uma única passagem pelo ciclo, conhecido como *chorus*, ou pode se estender para incluir múltiplos *chorus*” (BERLINER, 1994, p.193-194, tradução nossa). Original: “Composed pieces or tunes, consisting of a melody and an accompanying harmonic progression, have provided the structure for improvisations throughout most of the history of jazz. [...] It has become the convention for musicians to perform the melody and its accompaniment at the opening and closing of a piece’s performance. In between, they take turns improvising solos within the piece’s cyclical rhythmic form. A solo can comprise a single pass through the cycle, known as a chorus, or it can be extended to include multiple choruses”.

16 Tendo em vista que a característica mais marcante aqui é precisamente a ambiguidade rítmica provocada pela irregularidade dos acentos – muitas vezes, inclusive, sugerindo localizações diferentes do pulso para cada uma das vozes, como no Fig. 10 –, optei, nas transcrições abaixo, por não incluir fórmulas de compasso, usando apenas as barras de compasso para identificar pontos de inflexão que sugerem inícios de ciclo.



Fig. 6: Parte A, com compassos irregulares formados pelo deslocamento do pulso¹⁷.



Fig. 7: Parte A, com a omissão da primeira semicolcheia de cada tempo¹⁸.

Uma frase em oitavas na região grave leva à repetição de A; porém, desta vez, o que se ouve é um diálogo improvisatório entre uma voz grave e uma aguda, em que a forma é sugerida apenas vagamente pelo movimento harmônico e por determinadas células melódicas que ocasionalmente sugerem o tema original. Ao final desta parte, os acordes de transição que já citamos ao falar da gravação de Eudóxia são expandidos por meio da suspensão do pulso e de movimentos cromáticos das vozes superior e intermediária, criando uma espécie de interlúdio de caráter lírico contrastante (esse interlúdio também aparecerá em outros momentos). Porém, ao invés de seguir para B, conforme a intenção original dessa transição, voltamos para A, que será repetida ainda duas vezes com variações dos recursos já descritos.

17 Disponível em: http://bit.ly/parteA1_mehmari

18 Disponível em: http://bit.ly/parteA2_mehmari


 Fig. 8: Transição entre A e B. Gravação de Eudóxia¹⁹.

 Fig. 9: Transição entre A e B. Gravação de Mehmari²⁰.

O tema da parte B (1:12) é apresentado de forma mais clara. As mudanças aqui consistem na textura do acompanhamento, com acordes de ritmo marcado intercalados com os arpejos originais, e no grande crescendo/acelerando que atinge seu ápice ao final da segunda repetição, levando, em 1:44, a uma recolhida na volta de A, que retorna em um súbito piano, porém com o mesmo andamento acelerado do final de B.


Após duas repetições de A, com acelerandos e deslocamentos semelhantes aos já apresentados, chegamos à parte C. Aqui, Mehmari parece brincar com o contraste entre a rítmica “balé” e a rítmica “maxixe”, já descrito na análise da versão de Eudóxia. Na primeira vez, em 2:00, ele enfatiza as semicolcheias da voz superior, mas modifica os acentos do acompanhamento, sugerindo em alguns momentos um compasso ternário que vai aparecer diversas vezes mais à frente e com máxima clareza em 3:29. É curioso notar aqui o comentário de Mário de Andrade sobre a presença da “melódica europeia” em Ernesto Nazareth: “Se por exemplo a gente executa a 1ª parte do ‘Sagaz’, fazendo perfidamente de cada tempo do dois-por-quatro um compasso ternário, dá de encontro com a mais alemã das valsas deste mundo” (ANDRADE, 2013, p.92). É o que Mehmari faz aqui, talvez mesmo como uma referência consciente. De qualquer forma, o recurso parece confirmar a impressão expressa anteriormente de um aceno às danças europeias.

19 Disponível em: http://bit.ly/A-B_eudoxia

20 Disponível em: http://bit.ly/A-B_mehmari



Fig. 10: Parte C. Gravação de Mehmari (acentuações sugerindo compasso ternário)²¹.

Reforçando ainda mais a sensação de alternância entre estéticas, na segunda repetição de C (em 2:16), a rítmica do maxixe aparece de forma bem marcada, tanto no acompanhamento (baseado em arpejos de tríade sobre a figura ) quanto na interpretação “suíngada” das semicolcheias da melodia. Logo em seguida, no entanto, retorna à sensação de ternário, e o C é repetido uma última vez em andamento bem acelerado e no registro agudo. Daí em diante, a improvisação segue como um “resumo” dos elementos já utilizados.

6. Considerações finais

Chegamos, assim, a um aparente paradoxo. Se é verdade, como na metáfora de Wisnik, que a corporalidade e a dança são vistas, culturalmente, como pertencentes à esfera popular, e se é verdade que o objetivo principal de um intérprete da esfera erudita, de acordo com o ideal do *Werktreue*, é reproduzir a peça musical como teria sido executada à época de sua criação, então Eudóxia, a “pianista de classe” (para usar o termo algo preconceituoso de Andrade Muricy), ao se pautar pelo sistema de valores da música erudita, acaba preservando, em sua interpretação, também um elemento importante do sistema de valores da música popular, que é o vigor e a constância rítmicas que a tornam dançante. Mehmari, por sua vez, tendo como princípio norteador a importância da invenção pessoal e a visão do intérprete como “recompositor” – valor central para a música popular – e se reapropriando do rótulo “pianeiro” desdenhado por Muricy, acaba distorcendo a rítmica da peça a ponto de torná-la “indançável” e afasta-se, assim, da atmosfera popular dessa música em benefício de uma atmosfera densa e cheia de estranhezas, mais afeita aos modernismos da música erudita – praticamente uma “Fantasia sobre *Fon-fon!*”.

²¹ Disponível em: http://bit.ly/parteC_mehmari

Podemos lembrar, ainda, a diferenciação feita por Adorno entre a audição “expressivo-dinâmica”, fundada no desenvolvimento musical discursivo, intelectualizado, que domina o tempo e “transforma o heterogêneo recurso temporal em força do processo musical”, e a audição “rítmico-espacial”, que “obedece ao toque do tambor” e baseia-se na “articulação do tempo mediante subdivisões em quantidades iguais, que virtualmente invalidam o tempo e o espacializam” (ADORNO, 1974, p.151). À primeira forma de audição ele associa a tradição intelectual alemã, e, muito especificamente, a forma sonata; à segunda, a funcionalidade da música voltada para a dança, que abdica do desenvolvimento temporal em nome de uma “pseudomorfose do tempo musical com o espaço” (ADORNO, 1974, p.149), de uma “mensurabilidade e computabilidade, em que não existe a dimensão da recordação” (ADORNO, 1974, p.150) – uma recusa ao tempo subjetivo que Adorno identifica como regressiva, e que está presente, segundo ele, tanto no jazz quanto em Stravinsky.

A dança impunha à composição, desde o princípio, certa subordinação, e a renúncia à autonomia. A verdadeira dança, ao contrário da música mais madura, é uma arte temporalmente estática, um girar em círculo, um movimento privado de progresso. (ADORNO, 1974, p.150).

Ora, no caso em questão, é a *pianista* erudita quem prima pela mensurabilidade rítmica e, conseqüentemente, pela subordinação à funcionalidade da dança, e é o *planeiro* quem recusa e subverte essa mesma “espacialização” do tempo. A primeira presta-se mais a uma audição “rítmico-espacial”, e o segundo, a uma audição “expressivo-dinâmica”. Assim, a hierarquia definida no âmbito da cultura nacional e expressa por Muri-cy parece inverter as posições e os juízos de valor definidos por Adorno. No contexto mestiço brasileiro, ao que parece – mais especificamente em um contexto brasileiro *pós-moderno* –, tais distinções são muito menos nítidas, seus contornos muito mais borrados, do que no contexto europeu em que Adorno escrevia.

Há ainda um outro sentido em que os valores eruditos e populares em cada uma das interpretações em questão parecem se confundir. A improvisação, embora tenha sido praticamente banida da *performance* da música erudita ao longo do século XX, em nome da fidelidade à partitura e do preciosismo técnico,²² e embora seja hoje considerada atributo específico da música popular, já foi em outros tempos um elemento importante da performance de instrumentistas eruditos, especialmente pianistas, e especialmente os românticos. Em *After the golden age: romantic pianism and modern performance*, Kenneth Hamilton discorre sobre o quanto o formato “sacralizado” dos concertos de música erudita de hoje difere daquele dos concertos do período anterior, quando, ironicamente, a maior parte do repertório executado nesses concertos foi composta:

Os primeiros recitais de Liszt no final dos anos 1830 também eram muito diferentes dos que conhecemos hoje. Ele continuava a compartilhar o palco regularmente com outros artistas, a fazer prelúdios antes das peças, e a exibir improvisações sobre temas oferecidos pelo público como clímax do evento. Nosso

22 Com a evidente exceção das várias formas de “improvisação livre” utilizadas pelas vanguardas.

padrão atual de recitais é, em termos de programação, estilo de *performance* e etiqueta, basicamente um produto do século XX (HAMILTON, 2008, p.17, tradução nossa).²³

O pianismo de Mehmarí parece remeter muito a essa tradição pré-moderna, e certamente não apenas por coincidência. Há sempre um momento, em seus recitais de piano solo, em que ele pergunta à plateia: “O que vocês querem que eu toque?”. Os pedidos do público – por exemplo, em um dos casos, “Chega de Saudade”, “jazz”, “Ponteio”, “João Donato” –, ele anota em um caderninho e, em seguida, começa a improvisar simultaneamente, muitas vezes politonalmente, sobre todos esses temas, resultando em “fantasias” em que o caráter originalmente popular dos temas se torna praticamente indistinguível. Ora, isso remete diretamente à prática de Liszt, conforme descrita por Hamilton, e é a evidência de uma tentativa consciente de reconstruir a ligação entre a improvisação conforme praticada na música popular e a improvisação como “prática perdida” da música erudita.

Assim, em sua interpretação de *Fon-fon!*, André Mehmarí trata de embaralhar as fronteiras entre pianista e pianeiro. Como notamos, sua improvisação, embora seja “popular” em sua liberdade pessoal e em seu caráter idiossincrático, não é “popular” em sua recusa ao ritmo regular e à repetição formular do *chorus*; embora seja “erudita” na complexidade dos recursos utilizados e na densidade de sua atmosfera, não é “erudita” no sentido da fidelidade à partitura e da precisão interpretativa. Explorando os extremos das sonoridades do piano, desde marteladas no agudo até *clusters* no grave, evidenciando, com seu toque muito particular, a própria materialidade do instrumento – a corda, o martelo, a ressonância da madeira –, ele traz o próprio instrumento para o primeiro plano, juntamente com as disputas históricas em torno dele. Traz à tona, dessa forma, um contexto cultural em que práticas e valores populares vazam para o campo erudito e vice-versa:

[...] o momento em que a cultura letrada de um país escravocrata tardio enxergou na liberação de suas potencialidades mais obscuras e recalcadas, ligadas secularmente à mestiçagem e à mistura cultural, entremeadas de desejo, violência, abundância e miséria, a possibilidade de afirmar seu destino e de revelar-se através da união do erudito com o popular. (WISNIK, 2007, p.61-62).

Se alguém simbolizou a fecundidade desses vazamentos foi Ernesto Nazareth, que, na sua ambição de passar de um campo para o outro, acabou devassando suas próprias definições e, com o passar do tempo, reinando em ambos.

Referências

ALMEIDA, Alexandre Zamith. *Verde e amarelo em preto e branco: as impressões do choro no piano brasileiro*. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 1999.

23 Original: “Liszt’s initial recitals in the late 1830s were also very different from what we know today. He continued to share the stage regularly with other artists, to prelude before pieces, and to showcase improvisations on themes provided by the audience as the climax of the event. Our current standard recital is, in terms of programming, performance style, and etiquette, very much a product of the twentieth century”.

ANDRADE, Mário de. Ernesto Nazaré. In: ANDRADE, Mário de. *Música, doce música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ASSIS, Machado de. Um homem célebre [1896]. In: ASSIS, Machado de. *O Alienista*. São Paulo: Círculo do Livro, [198-]. p. 233-243.

BARROS, Eudóxia de. *Ouro Sobre Azul*: músicas de Ernesto Nazareth na interpretação de Eudóxia de Barros. [S. l.]: Chantecler Internacional, 1963. HI-FI, CMG 1017. Disponível em: <http://www.acervoorigens.com/2011/10/eudoxia-de-barros-ouro-sobre-azul.html>. Acesso em: 28 out. 2016.

BERLINER, Paul. *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

BLOES, Cristiane Cibeli de Almeida. *Pianeiros: dialogismo e polifonia no final do século XIX e início do século XX*. Dissertação (Mestrado) – Unesp, São Paulo, 2006.

CIRINO, Giovanni. *Narrativas musicais: performance e experiência na música popular instrumental brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GISMONTI, Egberto. Entrevista concedida ao programa *Oncotô*. Rio de Janeiro: TV Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=45JM7EsfXUA>. Acesso em: 9 out. 2015.

GOEHR, Lydia. *The imaginary museum of musical works: an essay in the philosophy of music*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

MACHADO, Cacá. *O enigma do Homem Célebre: ambição e vocação de Ernesto Nazareth*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2007.

MEHMARI, André. *Ouro sobre azul*: Ernesto Nazareth. CD (independente), 2015.

MURICY, Andrade. Ouro Sobre Azul. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 25 set. 1963. Disponível em: <http://www.eudoxiadebarros.com.br>. Acesso em: 24 jun. 2016.

NAVES, Santuza Cambraia. *O violão azul*: Modernismo e música popular. Rio de Janeiro: FGV, 1998 [edição digital: 2012].

NUNES, Jordão Horta. O machete e o violoncelo: gêneros musicais e identidade social na prosa de Machado de Assis. *ArtCultura*, ano 10, n. 17, p. 73-88, 2008.

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

TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

WISNIK, José Miguel. *O Coro dos Contrários: a música em torno da semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da Paixão Cearense. In: WISNIK, J. M. *Música: o nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

WISNIK, José Miguel. Entre o Erudito e o Popular. *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 55-72, 2007.

WISNIK, José Miguel. *Machado Maxixe: o caso Pestana*. São Paulo: Publifolha, 2008.

**“Canção do Poeta do Século XVIII”, de Heitor
Villa-Lobos:
identidade transitiva no repertório
villalobiano para canto e violão**

Humberto Amorim
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
humbertoamorim@musica.ufrj.br

Submetido em 12/09/2019
Aprovado em 14/10/2019

Resumo

A partir do levantamento de dados, datas de estreias, entrevistas, primeiras interpretações, gravações e críticas, além de mais de 30 matérias suscitadas em jornais e periódicos, este artigo apresenta dois propósitos: primeiro, realizar uma genealogia das três versões concebidas por Villa-Lobos para uma de suas peças vocais ainda pouco conhecida, a "Canção do Poeta do Século XVIII"; depois, avaliar se (e em que medida) o debate em torno de questões estéticas e/ou estilísticas esteve presente já nos primeiros registros (gravações e performances) e críticas musicais que a obra recebeu ao longo das décadas de 1960 e 1970. Os resultados suscitam um possível olhar sobre a produção para canto e violão de Villa-Lobos a partir do conceito de "identidade transitiva", proposto por Llanos (2018).

Palavras-chave: Canção do Poeta do Século XVIII. Heitor Villa-Lobos. Canto e violão. "Identidade transitiva".

Abstract

With the gathering of data, premiere dates, interviews, first performances, recordings and critiques, as well as more than 30 unpublished articles in newspapers and periodicals, this article has two purposes: first, to make a genealogy of the three versions devised by Villa-Lobos for one of his still little known vocal pieces, the Song of an Eighteenth Century Poet; then, to assess whether the debate around aesthetic and/or stylistic issues was already present in the early records, performances and musical critiques that the work received throughout the 1960s and 1970s. The results raise a possible look at Villa-Lobos's production for voice and guitar from the concept of "transitive identity" proposed by Llanos (2018).

Keywords: Song of an Eighteenth Century Poet. Heitor Villa-Lobos. Voice and guitar. Guitar and National Identity.

1. Introdução

Nas últimas duas décadas, importantes estudos (LLANOS, 2018; TABORDA, 2011; PEREIRA, 2007) vêm paulatinamente ratificando a ideia de que a síntese em torno do que chamamos de "violão brasileiro" se deu no esteio de uma cadeia *rizomática* (DELEUZE; GUATTARI, 2000), ou seja, de forma heterogênea, sem um centro predominante e com os seus variados elementos se atravessando e se influenciando reciprocamente em uma genealogia de "pergaminhos embaralhados" (FOUCAULT, 2005 [1971], p. 261)¹.

Diante desta gênese "cinzenta", as distinções entre "erudito" e "popular" passariam a ter um sentido menor, uma vez que ambas as tradições se cruzam e se tornam, por vezes, indissociáveis, em uma "identidade transitiva" que "ora admite e ora exige diversos complementos para o exercício de seu sentido semântico" (LLANOS, 2018, p. 96).

"*Tupi, or not Tupi that is the question.*"² O violão no Brasil parece ter desdobrado a proposição antropofágica de Oswald de Andrade para *Tupi and not Tupi*, uma força capaz de se articular por entre esta zona de espaços transitivos: "Temos a base dupla e presente – a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de 'dorme nenê que o bicho vem pegá' e de equações". (ANDRADE, 1976, [s.p.]

Se diferentes matrizes culturais constituem indissoluvelmente o arcabouço do que chamamos de "violão brasileiro", torna-se necessário tentar vislumbrar de que maneiras esta leitura-escrita difusa reverberou na produção de nossos(as) compositores(as) e intérpretes. Neste sentido, Heitor Villa-Lobos (1887-1959) talvez tenha sido o personagem mais decisivo no movimento (sempre contínuo e plástico) de fundamentar – pela síntese – as bases potenciais do instrumento no Brasil.

O papel dos intérpretes e a recepção crítica das obras também são aspectos relevantes neste processo, uma vez que a obra de Villa-Lobos para o instrumento se articula e se desdobra, muitas vezes, a partir da inventividade de músicos que transitaram (e transitam), sem rodeios ou pudores, entre os saberes-fazeres musicais que escapam às margens estreitas das definições compartimentadas. Com cinco peças³ transcritas e/ou reduzidas de outras formações pelo próprio compositor, sua produção camerística para canto e violão se alimenta nesta manjedoura, no âmbito de uma teia cultural que "oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um" (GINZBURG, 1987, p. 27).

A partir do levantamento de dados, datas de estreias, entrevistas, primeiras interpretações e gravações, além de mais de 30 matérias suscitadas em jornais e periódicos,

1 "A genealogia é cinzenta: ela é meticulosa e pacientemente documentária. Trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, muitas vezes reescritos" (FOUCAULT, 2005 [1971], p. 261).

2 Excerto do "Manifesto da Poesia Pau-Brasil", publicado originalmente por Oswald de Andrade (1890-1954) na edição do jornal *Correio da Manhã* de 18 de março de 1924.

3 *Modinha* (a 5ª da série das 14 *Serestas*), *Ária das Bachianas Brasileiras n° 5*, *Canção do Poeta do Século XVIII*, *Canção do Amor* e, finalmente, *Veleiros*, esta última para voz e dois violões.

este artigo apresenta dois propósitos: primeiro, realizar uma genealogia das três versões concebidas por Villa-Lobos para uma de suas peças vocais ainda pouco conhecida, a "Canção do Poeta do Século XVIII"; depois, avaliar se (e em que medida) este debate em torno do eventual caráter transitivo da produção do compositor esteve presente nos primeiros registros (gravações e performances) e críticas musicais que a obra recebeu ao longo das décadas de 1960 e 1970.

2. Versão de "Canção do Poeta do Século XVIII" para canto e piano (1948)

Entre as décadas de 1940 e 1950, "Canção do Poeta do Século XVIII" foi concebida por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) em três diferentes versões. A primeira delas, para canto e piano, data oficialmente de 1948, segundo a data expressa em um dos manuscritos autógrafos pertencentes ao acervo do Museu-Villa Lobos.



Fig. 1: Autógrafo de "Canção do Poeta do Século XVIII" com a data de composição expressa.
Fonte: Museu Villa-Lobos, MVL 1996-21-0013.

Dedicada à soprano luso-brasileira Cristina Maristany (1906-1966)⁴, a versão original foi publicada em 1953 (portanto, cinco anos depois de sua criação) pela Southern Music Publishing Co, com direitos autorais reservados à editora americana Peer Music. A letra é de Alfredo Ferreira, mas, como a peça ganhou suas primeiras edições impressas nos Estados Unidos, uma versão da poesia em inglês também foi assinada por Julian de Gray para atender à demanda do público norte-americano.

4 Cristina Navarro de Andrade Costa nasceu em 11 de agosto de 1906, na cidade do Porto (Portugal), mudando-se com a família, ainda criança, para o Brasil. Assumiu o nome (civil e artístico) de Cristina Maristany após se casar com Breno Maristany, carioca criado no bairro do Méier e antigo professor do Colégio Pedro II. Foi responsável pela gravação de dezenas de discos a partir da década de 1930, percorrendo diversas cidades europeias e sul-americanas em turnês e se consagrando como uma das mais significativas vozes do canto brasileiro entre as décadas de 1930 e 1960. De Villa-Lobos, recebeu dedicatórias e/ou estreou algumas de suas obras vocais (são exemplos: *Canções de Cordialidade* [1945]; *Dois Paisagens* [1946]; *Magdalena* [1947]; *Sete Vezes* [1958], dentre outras), tornando-se uma das suas mais representativas intérpretes. Faleceu no dia 27 de setembro de 1966, em Rio Claro (SP), aos 60 anos de idade.

Na última edição do catálogo de obras do compositor publicada pelo Museu Villa-Lobos (*Villa-Lobos – Sua Obra*, 2009) não consta quando eventualmente ocorreram as primeiras audições da obra, informação que é dada toda vez que se há notícias das performances. De fato, não encontramos registros de execuções públicas nos anos imediatamente posteriores à sua concepção, mas, através do levantamento nos periódicos brasileiros da década de 1950, constatamos que o primeiro recital coberto pela imprensa a incluir a peça no programa ocorreu em uma quinta-feira, 8 de agosto de 1957, ocasião em que a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), em seu famoso auditório Oscar Guanabara, promoveu um concerto em homenagem aos 70 anos do compositor.

Com uma plateia ilustre e contando com a presença de Villa-Lobos e Mindinha, o comemorativo "recital de composições de canto" foi noticiado em pelo menos três jornais: *A Noite* (1957a); *Correio da Manhã* (1957) e o *Boletim da Associação Brasileira de Imprensa* (1957). Dentre as homenagens e os números diversos do programa, a "Canção do Poeta do Século XVIII" foi interpretada pela cantora Dircéa de Amorim e pela pianista Leonora Gondim, duo responsável pela quase integralidade do repertório executado na ocasião.

HOMENAGEM A VILLA LOBOS — No programa de homenagens a Villa Lobos, pela passagem do seu 70.º aniversário natalício, a Associação Brasileira de Imprensa realizou sessão solene e recital de composições de canto do ilustre músico. Aberta a sessão pelo presidente da A.B.I., o coral do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico cantou o Hino à Imprensa, de Villa Lobos, com letra de Muri lo Araujo. O nosso companheiro Antônio Garcia de Miranda Neto saudou o homenageado em curta oração, fixando três aspectos da arte do mestre: Marco Polo, D. Quixote e Orfeu. Depois das palavras do jornalista, a cantora Dircéa de Amorim, com Leonora Gondim ao piano, interpretou deliciosamente os Quatro Epigramas de Ronald de Carvalho, Eu te Amo, de Dora Vasconcelos, Três Serestas, A Canção do Poeta do Século XVIII, de Alfredo Ferreiro e a Cantilena das Bachianas Brasileiras n.º5, de Manuel Bandeira. Foi uma excelente e cordial manifestação dos jornalistas brasileiros ao seu grande confrade Villa Lobos, sócio da A.B.I., que acaba de receber no Velho Mundo uma imensa consagração. Na foto, Miranda Netto quando falava.

Fig. 2: Nota sobre o concerto com peças vocais de Heitor Villa-Lobos realizado na Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Fonte: *A noite* (1957b).

O concerto despertou a atenção de alguns críticos. Ainda no jornal *A Noite*, Hestia Barroso definiu a performance das artistas nos seguintes termos:

[...] Não cabe nesta crônica analisar as características da voz da solista, mesmo porque o fizemos muito recentemente, quando integrou o quarteto de cantores que interpretou a "Missa de Natal", do padre José Maurício, com a O. S. B., sob a regência do maestro Mignone [a crítica foi bastante desfavorável].⁵ Leonora Gondim demonstrou haver preparado cuidadosamente os acompanhamentos, feitos ao piano. (A NOITE, 1957d).

5 [...] A 'Missa de Natal', do padre José Maurício, também apresentada em primeira audição, não esteve favorecida entre as produções de Dvořak e Stravinski. **Dircéa Amorim – uma das solistas – nos pareceu uma escolha pouco feliz, em virtude da voz trêmula, abalada e de timbre em nada sedutor, contrastando chocantemente com o belo material de que dispõe Maura Moreira.** Isaura Camino e Roberto Galeno defenderam a parte das vozes masculinas, tendo ainda a Associação de Canto Coral a responsabilidade da massa das vozes, demonstrando a habitual eficiência" (A NOITE, 1957c, grifo nosso).

Mais complacente com a cantora, Eurico Nogueira França também deixou impressões sobre o recital em sua coluna musical no *Correio da Manhã*, depois também replicada no *Boletim da Associação Brasileira de Imprensa* (1957).

[...] Ateve-se Dircéa de Amorim a um grupo pequeno, mas suficientemente representativo de canções de Villa Lobos [...]. Deu a cantora, cuja carreira acompanho, há tempos, provas de haver obtido nítidos progressos com sua recente viagem de estudos aos Estados Unidos. É sua voz de timbre cativante, de emissão firme, e a serviço de bastante rica musicalidade. Do seu programa se destacou a magnífica Ária das Bachianas nº 5, pela cristalina pureza do rendimento vocal, quer na parte de vocalizes, quer no trecho com palavras. Trata-se, aliás, de uma obra ilustre do repertório desde que Bidu Sayão pela primeira vez a gravou e em cuja interpretação Dircéa de Amorim, com Leonora Gondim, ao piano, atingiu comunicativo relevo. EURICO NOGUEIRA FRANÇA (*CORREIO DA MANHÃ*, 1957).

São louvores e críticas em torno da apresentação que, desconhecida até o momento, marca a primeira audição no Brasil da "Canção do Poeta do Século XVIII", estreada em um recital de maior importância nove anos depois de concebida.

A versão para canto e piano, contudo, logo ganharia novos(as) intérpretes no Brasil⁶, a começar pela dedicatória da peça, Cristina Maristany, que a apresentou em novembro de 1960 durante a "Semana da Música dedicada a Heitor Villa-Lobos", evento que ocorreu em Salvador, na Bahia. Com Alceo Bocchino (1918-2013) ao piano, o duo executou um programa inteiramente dedicado a obras vocais de Villa-Lobos "com enorme sucesso", tendo a presença de "um público muito entusiástico, inclusive o Governador [Juracy Magalhães] e diversas personalidades do Estado da Bahia" (*JORNAL DO COMMERCI*, 1960). Nas décadas seguintes, a peça ainda integraria o repertório de concerto de cantoras prestigiadas, tais como Maria Helena Buzelin e Magali Borges (*TRIBUNA DA IMPRENSA*, 1979, 1989).

As primeiras gravações também não tardaram a ocorrer. O pioneirismo ficou a cargo da mineira Maria Helena Sterling. Ladeada pelo pai, o pianista e maestro Francisco Buzelin, a cantora fez o registro no LP *Joias do Canto Brasileiro*⁷, disco anunciado em 3 de março de 1958 pelo *Correio da Manhã* (1958). Um dia antes, o mesmo jornal havia publicado uma encomiástica crítica, oferecendo detalhes da atuação profissional de Sterling e classificando o LP como "excelente":

[...] Desconhecida, talvez, do grande público fonográfico – mas sobejamente aplaudida entre os aficionados da música erudita –, dados os seus inúmeros recitais ao microfone da Rádio Nacional, como solista da orquestra do maestro Léo Peracchi, a cantora mineira MARIA HELENA STARLIN estreia auspiciosamente em disco! Pertence ao "cast" da Rádio Ministério da Educação, onde apresenta audições semanais; é portadora de um belíssimo timbre, ótima dicção, força interpretativa do mais elevado estilo. Todas as suas criações, neste LP, estão dentro de um mesmo plano de perfeição artística e técnica. Um lançamento excepcional da Sinter, em 1958, revelando um grande valor ao mundo fonográfico

6 Radicado em São Paulo, o cantor boliviano Carlos René Paulet, por exemplo, incluiu a peça em seu repertório a partir de meados da década de 1970 (*DIÁRIO DO PARANÁ*, 1973).

7 "SINTER (Selo Grenat [Vermelho]), de 12" [polegadas], nº SLP-1.512, em 33 1/3 R.P.M., vocal com acompanhamento de piano" (*CORREIO DA MANHÃ*, 1958).

brasileiro, testemunhando mais uma vez o alto tirocínio profissional do diretor Luiz Bittencourt. Irrepreensível a sonoridade das gravações. Cotação. Excelente. – C. P. (*CORREIO DA MANHÃ*, 2/3/1958. Fonte: Museu Villa-Lobos – Recorte de Jornais - 42.033.1.i.00).

Poucos dias depois, sem deixar de destacar os méritos da cantora, o periódico *O Jornal* publicou uma crítica mais ponderada, listando nominalmente o repertório e conferindo a cotação de 3 estrelas para a gravação.

Cotação ***. [...] Villa-Lobos, Alberto Nepomuceno, Francisco Mignone, Camargo Guarnieri, Valdemar Henrique comparecem a este LP com belas e inspiradas melodias. [...] Maria Helena é uma autêntica revelação de cantora. Voz doce e melodiosa de mezzo soprano, os diversos “lieds” com categoria e dela é lícito aguardar novas e ainda melhores apresentações.

O LP, tecnicamente, não está perfeito, com a agulha obrigada a saltar alguns sulcos sem querer. Boa a capa com foto de Maria Sterling e muito bom o texto de contracapa, com dados amplos sobre a cantora e cada uma das faixas escolhidas. (*O JORNAL*, 1958).

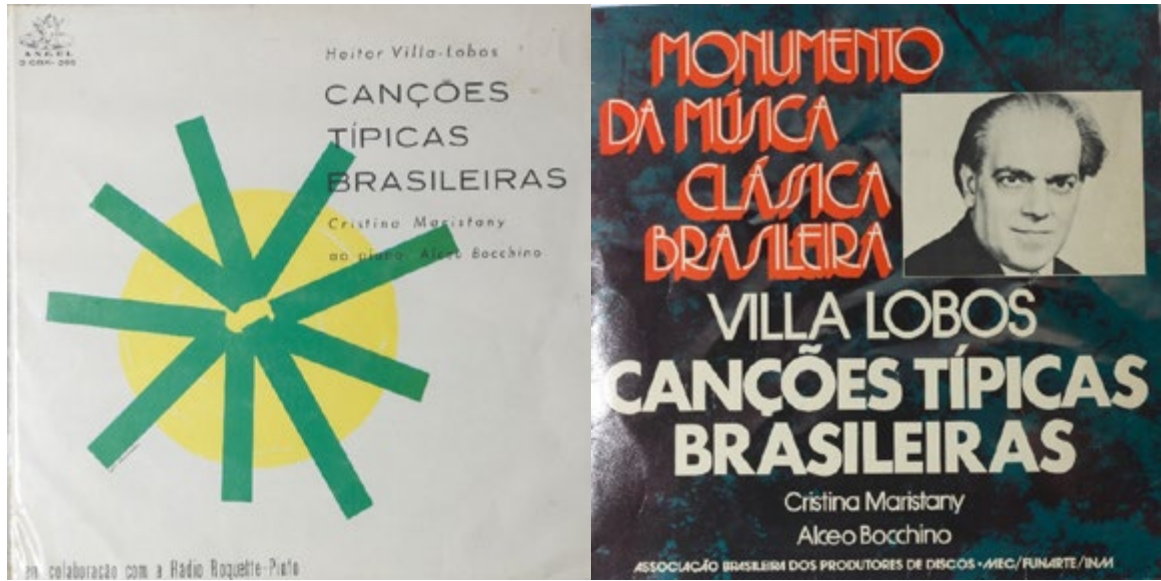


Fig. 3: Capa do LP *Joias do Canto Brasileiro*, de Maria Helena Starling.
Fonte: Museu Villa-Lobos – Capas de disco/0905.

Assim como havia ocorrido com as primeiras performances, Cristina Maristany também foi uma das pioneiras no registro fonográfico da obra. Com o maestro Alceo Bocchino ao piano, ela lança o álbum *Canções Típicas Brasileiras*, em 1964⁸, com músicas de Roquete Pinto, Mário de Andrade, tradicionais anônimas e, sobretudo, Villa-Lobos. O disco foi relançado em 1978⁹, conforme indica o *Jornal do Brasil* de 9 de março daquele ano (*JORNAL DO BRASIL*, 1978).

8 Angel/EMI-Odeon, n. de catálogo: 3 CBX-395, 1964.

9 Odeon – SC. 10114/ MEC/ FUNARTE/INM.



Figs. 4 e 5: Capas dos LPs de Cristina Maristany (voz) e Alceo Bocchino (piano). À esquerda, o de 1964, "em colaboração com a Rádio Roquette Pinto"; à direita, o de 1978, em parceria com a "Associação Brasileira dos Produtores de Discos". Fonte: Museu Villa-Lobos – Capas de disco/ 899 e 900.

Note-se como a escolha dos títulos dos álbuns não são fortuitas: *Jóias do Canto Brasileiro* e *Canções Típicas Brasileiras*. Os termos empregados, longe de serem neutros, cumprem uma função: o de vincular um caráter de identidade nacional às peças vocais escolhidas. Neste sentido, há uma aproximação no sentido dos termos "canto brasileiro" e "canções brasileiras" com o que usualmente serve ao conceito de "violão brasileiro": um *modus operandi* capaz de abrigar diferentes matrizes musicais e, a partir desta síntese, projetar sobre a música – tanto na composição quanto na interpretação – um jeito próprio de saber-fazer musical, caracterizado por trocas, imbricamentos e fronteiras movediças.

Além de Sterling e Maristany, outras intérpretes também registraram a versão para canto e piano nas décadas seguintes, incluindo a famosa cantora espanhola Teresa Berganza (1935, 84 anos). Lançado em 1994 pela gravadora suíça Claves Records, este CD teve ao piano o também espanhol Juan Antonio Alvarez Parejo e apresentou Berganza, interpretando seis peças de Villa-Lobos, além de obras de Ernani Braga e do cancionero tradicional brasileiro. Na crítica de Carlos Dantas, da *Tribuna da Imprensa* (1994), os "erros flagrantes" dos dados biográficos e das letras impressas na parte gráfica do álbum só foram mitigados pela inescapável constatação da musicalidade do duo.



Fig. 6: Capa do CD Teresa Berganza mezzosoprano. Fonte: Claves Records/ acervo pessoal do autor.

Ainda bem que os equívocos da gravadora suíça restringem-se à parte gráfica do *compact disc*. O conteúdo sonoro aparece isento, liso e livre, mostrando a exuberância vocal de Teresa Berganza, a já lendária espanhola, meio-soprano, num programa só de canções [...]. Há bastante emoção e graça na interpretação de Berganza, a quem o público está mais habituado a ouvir cantando música operística. A pronúncia atesta uma bem aceitável inteligibilidade, naturalmente sem fugir à evidência de que se trata de uma estrangeira cantando no nosso idioma. Berganza e o pianista atuam em regime de real co-interpretação, voz e acompanhamento, dispostos numa linha ideal de equilíbrio sonoro. (*TRIBUNA DA IMPRENSA*, 1994).

Embora já pontuem aspectos que posteriormente foram tomados como decisivos para classificar uma boa ou má interpretação das canções de Villa-Lobos (como a dicção, a inteligibilidade da letra e a força interpretativa), as críticas em torno destas primeiras audições e gravações ainda não tocam frontalmente as questões estéticas/estilísticas das obras. Este fator acaba sendo mais sugerido pela escolha dos títulos dos álbuns brasileiros mencionados do que propriamente pela discussão do tema nas páginas dos jornais, um panorama que irá mudar quando nos depararmos com a versão para canto e violão de "Canção do Poeta do Século XVIII".

3. Versão para canto e orquestra (1959)

Uma das últimas adaptações realizadas por Villa-Lobos, a versão para canto e orquestra de "Canção do Poeta do Século XVIII", foi escrita em 1959¹⁰, mesmo ano de falecimento do compositor. Além da voz solista, o bojo orquestral é composto por 2 flautas, 2 clarinetes em Bb, 2 fagotes, 3 cornetas, trombone, tuba, tímpano, harpa e cordas. Nos acervos do Museu Villa-Lobos, há um manuscrito autógrafo de cinco páginas, em papel

¹⁰ Segundo consta na 2ª edição do Catálogo *Villa-Lobos, Sua Obra* (1972), publicada pelo Museu Villa-Lobos.

heliográfico, com dimensões de 44 x 31,5 cm. Até o momento, não há publicações impressas da obra.

A estreia desta versão ocorreu em 10 de novembro de 1962, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, durante a abertura da programação do Festival Villa-Lobos daquele ano. Esta apresentação foi amplamente divulgada pela imprensa (*DIÁRIO CARIOCA*, 1962a, 1962b; *A NOITE*, 1962; *DIÁRIO DE NOTÍCIAS*, 1962). Na ocasião, a Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB) foi regida por Eleazar de Carvalho (1912-1996), e a solista foi a dedicatária da versão original, Cristina Maristany, também responsável no evento pela primeira audição brasileira de "Eu te Amo" (1956), outra das composições de Villa-Lobos para canto e orquestra. O concerto iniciou às 16h30 e contou ainda com outras importantes obras orquestrais do compositor: "Bachianas Brasileiras nº 9", "Erosão e Invocação em Defesa da Pátria", além de José Vieira Brandão solando ao piano a "Bachianas Brasileiras nº 3".

Sem edições impressas e enfrentando a dificuldade de ser programada no sempre exíguo e disputado repertório das temporadas orquestrais, a versão para canto e orquestra só recebeu novo impulso em 1973, quando o Festival Villa-Lobos a incluiu dentre as obras possíveis de serem interpretadas na prova final de seu famoso concurso internacional de canto. Ainda assim, a peça aparecia diluída entre mais de 20 possibilidades de escolha, dentre as quais despontavam alguns dos maiores *standards* de Villa-Lobos.

MUSICA Renzo Massarani

Um concurso de canto

O Museu Villa-Lobos, por ocasião do seu Festival de novembro de 1973, realizará no Rio um concurso internacional de canto dedicado à obra do maestro e de outro compositor brasileiro. O concurso constará de três partes:

Eliminatória (canto e piano), no mínimo três serestas de Villa-Lobos e obras de outro compositor brasileiro (10 minutos de duração). **Livre Escolha** (canto e piano), (15 minutos de duração); obras de Villa-Lobos, com a obrigatoriedade de duas serestas não incluídas da prova precedente. **Prova Final** (para canto e orquestra); obras de Heitor Villa-Lobos: *Bachianas Brasileiras nº 5*, *Big Ben*, *Canção das Águas Claras*, *Canção do Poeta do Século XVII*, *Epigramas Irônicos e Sentimentais*, *Eu Te Amo*, *Floresta de Amazonas* (*Canção do Amor*, *Cair da Tarde*, *Vezeiros*, *Meledia Sentimental*), *Modinhas e Canções*, álbum nº um (*Canção do Marinheiro*, *Lundu da Marquesa de Santos*, *Remeiro de São Francisco* e *evocação — Poema de Habira*, *Poemas de Palavras*, *Serestas — Abril*, *Anjo da Guarda*, *Canção da Folha Morta*, *Cantiga do Viúvo*, *Desejo*, *Redondilha*, *Realejo* e *Saudades da Minha* *Vida*), *Samba Clássico*, *Sertão no Estio*, *Três Poemas Indígenas*, *Tempos Atrás*, *Tristeza*.

Somente os três primeiros classificados deverão participar da prova final; o Museu Villa-Lobos colocará um pianista à disposição do candidato, vindo do exterior, para a realização das provas; aos candidatos de vozes graves, será permitida a transposição de tonalidade da obra, devendo o Museu ser informado a esse respeito.

Serão conferidos três prêmios: Prêmio Villa-Lobos, 1.500 dólares, em cruzeiros, ao câmbio oficial do dia, medalha de ouro com a efígie do maestro, diploma em pergaminho. Prêmio Vera Janacópulos, 750 dólares, em cruzeiros, ao câmbio oficial; medalha de prata com a efígie do maestro; diploma de pergaminho. Prêmio Lorenzo Fernandez, 350 dólares, em cruzeiros, ao câmbio oficial; medalha de bronze com a efígie do maestro; diploma de pergaminho.

Os concorrentes vencedores poderão apresentar-se em audição pública (sala de concerto, rádio ou televisão) em combinação com o Museu.

Fig. 7: Nota na coluna Música, de Renzo Massarani. Fonte: *Jornal do Brasil* (1973a).

Além de Renzo Massarani, no *Jornal do Brasil*, a competição foi amplamente pautada por outros críticos: na coluna de D'Or, no *Diário de Notícias* (1973), houve a publicação da íntegra do regulamento; o *Jornal dos Sports* (1973) também conferiu grande destaque ao evento em suas páginas; e Carlos Dantas, na *Tribuna da Imprensa* (1973), apesar das severas críticas ao meio musical carioca e à proliferação dos concursos musicais, não deixa de valorizar o certame "bastante promissor".

Ao meio musical carioca falta tudo. Principalmente administradores. Com as exceções de praxe, a administração da música nesta paróquia só não tem sido um vazio total porque a incompetência e a cretinice costumam fazer enorme volume. Mas as carências do Rio artístico parecem encontrar uma espécie de resgate na abundância, por exemplo, de concursos. Agora mesmo há não sei quantos. Toda biboca, toda casa ligada ao som deu pra promover competições. Daí um pouco da queda de nível verificada nessa soma excessiva de certames. O II Internacional de Piano está aí para provar. Nem primeiro lugar houve.

Enfim, se é o que nos é dado realizar com frequência nesta terra, prestigiaremos os Concursos. Vem um, aliás, bastante promissor. É o Internacional de Canto do Festival Villa-Lobos, promoção do Museu dirigido por Arminda Villa-Lobos. Vai ser em novembro, *in memoriam* do mestre [...]. (TRIBUNA DA IMPRENSA, 1973).

Segundo o item 10 do regulamento, apenas as(os) três primeiras(os) classificadas(os) passariam à prova final, quando a versão para canto e orquestra da "Canção do Poeta do Século XVIII" poderia eventualmente ser escolhida. Em meio a peças mais estabelecidas e/ou conhecidas do repertório vocal villalobiano, muito provavelmente o incentivo à sua performance ficou apenas no aspecto simbólico, com a inclusão da obra dentre as elegíveis para a finalíssima do certame. Após este evento, não conseguimos resgatar outros registros de que a versão tenha sido programada, no Brasil, nos anos e décadas subsequentes.

4. Versão para canto e violão (1953): transitividade, primeiros intérpretes e estreia com Jodacil Damaceno e Cristina Maristany

No ano de 1953, cinco anos após conceber a versão original para canto e piano (1948), Villa-Lobos reencontra criativamente a "Canção do Poeta do Século XVIII", desta vez com o violão no acompanhamento da voz. Novamente dedicada à cantora Cristina Maristany, não foi possível averiguar os motivos que instigaram o compositor a considerar esta nova versão. Sabe-se, apenas, que ele já havia passado pela experiência dos contatos com a cantora e violonista Olga Prager Coelho (1909-2008), personagem que antes já o tinha levado a escrever as transcrições da "Ária da Bachianas Brasileiras nº 5" e da "Modinha", esta última a quinta na série das catorze *Serestas*.



Fig. 8 (à esquerda): Villa-Lobos ao piano e a soprano Olga Prager Coelho, registro de 1953. Fonte: Museu Villa-Lobos, Fotografias, N. de registro 1987.16.062.

Fig. 9 (à direita): Villa-Lobos (sentado), Olga Prager Coelho, Arminda Villa-Lobos e Andrés Segovia, registro de março de 1958. Fonte: Museu Villa-Lobos, Fotografias, N. de registro 1977.16.256.

A “Canção do Poeta do Século XVIII” foi, portanto, a terceira adaptação do próprio Villa-Lobos de obras suas de outras formações para duo de canto e violão. A par do que ocorrera com a versão original, a peça aguardou quase uma década para ser programada. Apenas em 12 de novembro de 1962, Cristina Maristany e Jodacil Damaceno (1929-2010) realizaram a estreia, no Auditório do Palácio da Cultura (RJ) – MEC, durante a programação do Festival Villa-Lobos daquele ano. Maristany, como vimos, já havia estreado a versão para canto e orquestra dois dias antes, sob a regência de Eleazar de Carvalho no Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

A pesquisadora, violonista e professora Sandra Mara Alfonso (UFU), biógrafa de Jodacil Damaceno, pontua que a edição de julho/agosto de 1963 da revista inglesa *Guitar News*, “um dos mais importantes meios internacionais de divulgação do violão na época publicou uma matéria enviada por Jodacil sobre a Semana Villa-Lobos, divulgando o evento, a obra de Villa-Lobos e o movimento do violão no Brasil” (ALFONSO, 2017, p. 86).

Na revista inglesa, são reproduzidas três fotos do Festival de 1962, histórico para o instrumento, já que nele ocorreram as estreias de “Canção do Poeta do Século XVIII” (com Jodacil Damaceno e Cristina Maristany), do “Sexteto Místico” (com Turíbio Santos e músicos da Orquestra Sinfônica Nacional) e da integral dos “12 Estudos” para violão (com Turíbio Santos).



Fig. 8 e 9: À esquerda, revista *Guitar News* com Villa-Lobos em destaque na capa; à direita, Hermínio Bello de Carvalho (em pé) e Ernesto dos Santos (“Donga”), personagens que conviveram com Villa-Lobos e estiveram presentes na estreia de “Canção do Poeta do Século XVIII”. Fonte: *Guitar News*, n. 72, p. 5, jul./ago, 1963.

Na matéria, a revista oferece detalhes sobre as atividades que compuseram o evento: “concertos públicos, programas de rádio e televisão e uma palestra protagonizada pelo jovem poeta Hermínio Bello de Carvalho”, destacando ainda o papel do Museu Villa-Lobos e de “Mindinha Villa-Lobos” na organização do Festival (*GUITAR NEWS*, 1963, p. 3-4).

Durante a palestra, Herminio Bello de Carvalho pôs para tocar uma gravação de “Introdução aos Choros”, escrita em 1929 para violão e orquestra: solista José Menezes. O compositor Donga (Ernesto dos Santos), antigo amigo de Villa-Lobos e um chorão como o grande mestre, narrou alguns incidentes das aventuras de ambos na juventude¹¹ (*GUITAR NEWS*, 1963, p. 4, tradução nossa).

Nas entrelinhas, pode-se perceber como a descrição das atividades do evento demonstra o caráter transitivo da produção para violão de Villa-Lobos: primeiro, Hermínio ilustrou a sua conferência com a audição de uma das peças clássicas mais icônicas do compositor, a “Introdução aos Choros”, tendo como solista o cearense Zé Menezes (1921-2014), um personagem que fez carreira como violonista/guitarrista, compositor e arranjador no rádio, na televisão e na indústria fonográfica mais vinculada à “música

11 Original: “During the lecture, Herminio Bello de Carvalho played a recording of ‘Introdução and Chôros’ (introduction to the Chôros, written in 1929) for guitar and orchestra: soloist Jose Menezes. The composer Donga (Ernesto Dos Santos) and old-time companion of Villa-Lobos and a ‘chorão’ like the great master, narrated a few incidentes of their adventures as young men”.

popular", tocando ainda em regionais e grupos camerísticos famosos; depois, note-se que a revista destaca a participação de outro personagem crossover, Ernesto dos Santos (1889-1974), o "Donga", que pontuou na ocasião as aventuras vividas ao lado de Villa-Lobos nos tempos de "chorão" boêmio. Donga estudou com Quincas Laranjeiras (1873-1935), frequentou a casa de Tia Ciata, integrou com Pixinguinha o célebre grupo dos Oito Batutas, além de ter sido o autor de "Pelo Telefone", estimado como o primeiro samba registrado fonograficamente (1916).

A revista ainda sugere que o palestrante Hermínio Bello de Carvalho pretendia "publicar um livro para contar a relação de Villa-Lobos e os chorões" e no qual o violão teria um capítulo em destaque, dada a sua importância na produção geral do compositor. A publicação, no entanto, aguardou mais de duas décadas para ser efetivada, em *O Canto do Pajé: Villa-Lobos e a Música Popular Brasileira* (1988). Nela, Carvalho ratifica a decisão influência dos "chorões" na formação musical transitiva do compositor:

Não se pode dizer que Villa tenha sido um músico de formação popular, pelo contrário. Seu primeiro contato foi com aquela música rígida, que era praticada largamente em serões de sua casa. Da música popular, ele recebeu uma informação posterior: era um apelo instintivo que lhe chegava da rua, através dos chorões e seresteiros que praticavam uma música de irresistível flexibilidade, cheia de sugestões originais. Ele foi, depois, compartilhar e conviver com esses músicos, fazer parte das rodas de choro, levar escondido seu violão para encostar sua sensibilidade naquela gente humilde, que fazia uma música que o apaixonava terrivelmente (CARVALHO, 1988, p. 52).

Note-se, uma vez mais, como as dualidades se atravessam na descrição formativa de Villa-Lobos levada a cabo por Hermínio Bello de Carvalho, personagem que com ele conviveu e foi um dos primeiros estudiosos de sua produção para violão. O desdobramento da proposição antropofágica de Oswald de Andrade parece ganhar contornos mais nítidos a partir da leitura ensaística de Carvalho: nem só clássico e nem só popular, mas isto e aquilo: "o som brasileiro que encontramos com características da obra de Villa é o som das modas de viola, dos sambas de rua, dos catimbós, das catiras, dos choros tirados dos violões e flautas [...]" (CARVALHO, 1988, p. 53).

É preciso destacar ainda que, de maneira prática e simbólica, este aspecto transitivo da produção para violão de Villa-Lobos não se limitou ao seu período formativo, mas encontrou ressonância durante toda a trajetória do compositor, esgueirando-se e tornando-se visível também na diversidade dos personagens que o compositor atraía e com os quais convivia. A foto panorâmica tirada na ocasião da estreia de "Canção do Poeta do Século XVIII", no auditório do Palácio da Cultura durante o Festival Villa-Lobos de 1962, é a constatação viva de que o violonismo villalobiano era (e é) um polo atrativo capaz de integrar múltiplas camadas do violão no Brasil (e para além dele, se tomarmos como perspectiva um cenário musical mais amplo): de Monina Távora a Donga; de Turíbio Santos a Ismael Silva; de Jodacil Damaceno a Jacob do Bandolim; de Mozart de Araújo e Hermínio Bello de Carvalho, estudiosos do violão, a Cristina Maristany e Mario Cabral, personagens importantes de outros instrumentos. Isto e aquilo: *Tupi and not Tupi*.



Fig. 11: Auditório do Palácio da Cultura, 1962: Ismael Silva, Jacob do Bandolim, Mozart de Araújo, Cristina Maristany, Donga, Arminda das Neves, Hermínio Bello de Carvalho, Monina Távora, Jodacil Damaceno, Turíbio Santos, Mario Cabral (*Tribuna da Imprensa*)¹². Fonte: *Guitar News*, 1963, n. 72, p. 3, jul./ago. 1963¹³.

Especificamente em relação ao repertório para canto e violão, a estreia de "Canção do Poeta do Século XVIII" põe em pauta dois reconhecidos e decisivos intérpretes na promoção da obra vocal e violonística de Villa-Lobos: Cristina Maristany e Jodacil Damaceno. Sobre a cantora, sua dedicatária em algumas peças, o compositor declarava: "O seu cantar penetra no ambiente de cada canção com rara autenticidade. Intérprete fiel de todos os autores, reunindo ao apuro técnico uma espontânea e surpreendente musicalidade" (*apud* AMARAL, 2010, p. 289). Por sua vez, ao lado de Turíbio Santos, Damaceno foi o grande responsável pela afirmação da obra violonística de Villa-Lobos no Brasil a partir da década de 1960 (antes disso, a produção violonística villalobiana só tinha sido visitada espaçadamente).

12 A presença destes personagens é ratificada no livro de Hermínio Bello de Carvalho: "[...] A própria Mindinha, por diversas vezes, me levou para fazer palestras sobre o Mestre. A primeira delas foi em 63 [1962], no hoje Palácio Gustavo Capanema. Palestra que até mereceu críticas dos professores Andrade Muricy, Eurico Nogueira França, Ayres de Andrade, e, se não me engano, de Dona Ondina Ribeiro Dantas (a d'Or) [...]. Lembro que exaltaram a exemplaridade da conferência: o depoimento ao vivo de Donga, primeiras audições a cargo dos ilustradores (Jodacil Damaceno, Turíbio Santos e soprano Cristina Maristany) e, na plateia, figuras iguais a Jacob do Bandolim, o crítico e pianista Mário Cabral, Monina Távora, Mozart de Araújo, Ismael Silva e não recordo mais quem (CARVALHO, 1988, p. 27).

13 Uma cópia da *Revista Guitar News* nos foi gentilmente cedida pela violonista, professora e pesquisadora Sandra Mara Alfonso, a quem agradecemos a generosidade.



Fig. 10: Jodacil Damaceno e Cristina Maristany na ocasião da estreia de "Canção do Poeta do Século XVIII". Auditório do Palácio da Cultura (RJ) – MEC, 1962. Fonte: *Guitar News*, n. 72, p. 4, jul./ago. 1963.

Depois de analisar os arquivos pessoais do violonista em dois momentos diversos¹⁴, foi possível reunir dezenas de programas de concertos, entre as décadas de 1960 e 1970, nos quais Villa-Lobos recorrentemente constava, geralmente ocupando toda a programação¹⁵. Além disso, após a morte do compositor, Damaceno foi um dos personagens do violão mais próximos da viúva Arminda Neves de Almeida, que recorrentemente o chamava para participar das programações e promoções do Museu Villa-Lobos.

Esta relação estreita entre Damaceno e a obra de Villa-Lobos fica expressa já nas reportagens que cobriram a estreia. A apresentação, aliás, não contou apenas com números musicais: além de Turíbio Santos tocar os "12 Estudos" e de Jodacil Damaceno e Cristina Maristany interpretarem as três peças vocais até então transcritas pelo compositor para voz e violão ("Ária da Bachianas Brasileiras nº 5", "Modinha" e "Canção do Poeta do Século XVIII"), Hermínio Bello de Carvalho realizou a palestra "Villa-Lobos, uma

14 Primeiramente em 2007, quando realizei entrevistas com o intérprete ainda vivo e tive acesso ao material em sua antiga residência no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Depois, em março de 2019, quando cataloguei o acervo do saudoso violonista, falecido em 2010, já então abrigado pela biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais.

15 Damaceno foi ainda um dos três violonistas, ao lado de Turíbio Santos (1943, 76 anos) e Hermínio Bello de Carvalho (1935, 84 anos), que estiveram presentes na famosa "Conferência de 1957" que Villa-Lobos realizou, no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (com sede no atual Instituto Benjamim Constant), sobre sua produção para violão. A presença de Damaceno nos foi corroborada pelo próprio intérprete em entrevistas particulares realizadas em fevereiro de 2007, nas quais o violonista forneceu diversas informações que teriam sido ditas pelo próprio compositor, na ocasião, e cujo conteúdo se encontra parcialmente exposto em nossas publicações anteriores sobre o tema (AMORIM: 2007; 2009).

conferência", publicada no ano seguinte pelo Museu Villa-Lobos (1963)¹⁶.

A programação foi, por isso, denominada pelo *Jornal do Commercio* de "recital-conferência", em sua edição de 11 de novembro de 1962, véspera do evento. Além de divulgar o programa, a data e o horário (17 horas), a matéria ainda publicou a hoje famosa fotografia do compositor com o violão no colo, mas que, naquele momento, era recente e desconhecida a tal ponto que foi anunciada como inédita no Brasil. Segundo o jornal, o registro pertencia ao acervo particular de Damaceno, em mais um indício da estreita relação do intérprete com a obra violonística do compositor.



Fig. 9: Chamada para o recital-conferência realizado no Palácio da Cultura, dentro da programação do Festival Villa-Lobos de 1962, com a estreia da versão para canto e violão de "Canção do Poeta do Século XVIII".

Fonte: *Jornal do Commercio* (1962).

A partir das estreias das obras na década de 1960, Jodacil Damaceno seguiu sendo o violonista que mais difundiu a produção para canto e violão de Villa-Lobos em terras brasileiras. A "Canção do Poeta do Século XVIII", por exemplo, foi programada pelo intérprete dezenas de vezes entre as décadas de 1960 e 1980, sempre ladeado por

16 Hermínio Bello de Carvalho também realizou esta conferência em Lisboa, em 26 de outubro de 1963, conforme consta na edição do jornal *Tribuna da Imprensa* de 18 de outubro daquele ano. A palestra teve, inclusive, a participação do famoso violonista português José Duarte da Costa (1921-2004): "Muita gente (críticos, sambistas, Elizete, Clementina de Jesus) no Galeão, na tarde de sábado, indo se despedir de Hermínio Bello de Carvalho, que seguiu para a Europa, comissionado pela Difusão Cultural do Itamarati para fazer palestras sobre música brasileira e especialmente sobre Villa-Lobos. No roteiro de Hermínio, a primeira palestra: dia 26, em Lisboa, ilustrada pelo violonista Duarte da Costa, com uma soprano portuguesa interpretando a "Bachiana nº 5" e, em fita, a "Canção de um Poeta do Século XVIII" e a Introdução aos "Choros" (TRIBUNA DA IMPRENSA, 1963). Desconhece-se qual seria a mencionada gravação em fita da "Canção do Poeta do Século XVIII" (ou ainda se era um registro comercial ou caseiro), mas, se de fato existiu, ela seria anterior à realizada por Ludna Biesek e Jodacil Damaceno.

cantoras de significativa expressão: Maria Riva-Mar¹⁷, Fátima Alegria¹⁸ e Eliane Sampaio.

Os recitais em duo com esta última, aliás, ganharam relevo nos jornais em princípios da década de 1970. No *Jornal do Brasil* (1972), a coluna de Edino Krieger (1928, 91 anos) enfatizou o programa tocado no Parque da Cidade, no Rio de Janeiro, em 17 de setembro de 1972. Já o *Diário de Notícias* dedicou uma chamada com foto para o programa realizado pelos artistas quase um mês antes, em 24 de agosto de 1972, no Auditório do DER (RJ). A matéria recebeu o título de "Modinhas inéditas, hoje", destacando como o repertório "foi elaborado de forma a mostrar o desenvolvimento da Modinha Brasileira desde o século XVIII até os nossos dias" (*DIÁRIO DE NOTÍCIAS*, 1972). Em adaptações para violão, modinhas de Marcos Portugal e Joaquim Manuel da Câmara preenchiam a primeira parte do programa. Na segunda, Damaceno ganhava destaque solando e acompanhando peças de Villa-Lobos e Jayme Ovalle (1894-1955):

A segunda parte do concerto é aberta com 5 Prelúdios de Villa-Lobos, por Jodacil Damaceno, seguindo-se uma seleção de canções com conotação de Modinha, a saber: Azulão e Modinha de Jayme Ovalle; Canção do Poeta do Século XVIII, Modinha (Seresta nº 5), Lundu da Marquesa de Santos e Canção do Amor, de Villa-Lobos.

Os mesmos intérpretes apresentarão este programa em Belo Horizonte e Vitória (Espírito Santo), apresentações incluídas nas comemorações locais do Sesquicentenário (*DIÁRIO DE NOTÍCIAS*, 1972).



Fig. 10: Foto de Eliane Sampaio no *Diário de Notícias* de 24 de agosto de 1972, em chamada do concerto em duo com Jodacil Damaceno realizado no Auditório do DER, no Rio de Janeiro. Os artistas interpretaram, dentre outras peças, a "Canção do Poeta do Século XVIII", de Villa-Lobos. Fonte: *Diário de Notícias* (1972).

17 Incluindo uma apresentação na Sala Cecília Meireles, no Rio de Janeiro, dentro da programação do Festival Villa-Lobos de 1974 (*JORNAL DO BRASIL*, 1974a, 1974b).

18 Um dos recitais do duo chegou a ganhar destaque na coluna de Luiz Paulo Horta, no *Jornal do Brasil*: "[...] Hoje, às 21 horas, no auditório da Sondotécnica (Largo dos Leões), a soprano Fátima Alegria e o violonista Jodacil Damaceno interpretam um programa Villa-Lobos que inclui peças para violão solo, *serestas*, canções e a Cantilena da Bachiana Brasileira nº 5" (*JORNAL DO BRASIL*, 1979).

Eliane Sampaio, aliás, também fez duo esporádico com outro personagem decisivo para a afirmação do repertório violonístico de Villa-Lobos no Brasil e no mundo: Turíbio Santos. Ambos chegaram a apresentar peças do compositor (dentre outros autores brasileiros) na Sala Cecília Meireles, no dia 1º de setembro de 1973. À época, o violonista morava em Paris e passava três meses no Brasil, de junho a início de setembro, quando desenvolvia trabalhos musicais dos mais diversos, sobretudo tocando e ensinando. Nesta ocasião, por exemplo, acabara de participar do Festival de Campos do Jordão. O *Jornal do Brasil* deu amplo destaque ao concerto do duo, especialmente a Turíbio, intitulado o programa de "Melodias brasileiras num violão internacional".



Fig. 11: Foto da chamada do concerto de Turíbio Santos e Eliane Sampaio na Sala Cecília Meireles. Na matéria, uma curiosa descrição: "Mais gordo, com a mulher e os dois filhinhos, Turíbio não está gozando férias. Veio trabalhar e passou todo o mês de agosto preparando seu próximo concerto" (JORNAL DO BRASIL, 1973b).

5. A primeira gravação (1967): Jodacil Damaceno (violão) e Ludna Biesek (canto)

A convite de Mindinha, Damaceno também foi o responsável pela primeira gravação da versão para canto e violão, em álbum publicado pela série *Classic*, da Riosom – RSCL 4006, uma promoção do Museu Villa-Lobos (MVL) em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o Festival Villa-Lobos de 1967. Intitulado *Villa-Lobos: Prelúdios e Canções*, o disco apresentava a integral dos "Cinco Prelúdios" para violão solo no lado A, além de quatro canções divididas pelo violonista com a voz de Ludna Biesek no lado B: "Canção de Amor", "Modinha", "Ária da Bachianas Brasileiras nº 5" e "Canção do Poeta do Século XVIII".

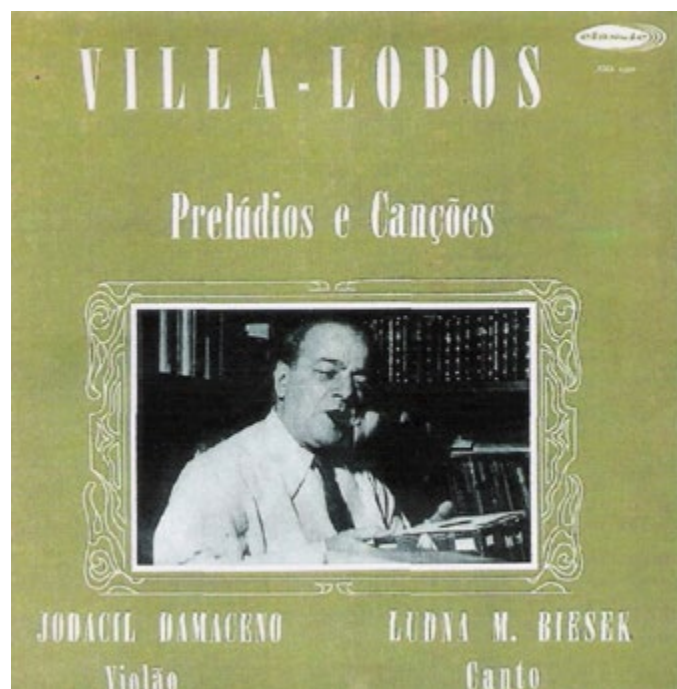


Fig. 12: Capa do disco *Villa-Lobos: Prelúdios e Canções*, protagonizado por Jodacil Damaceno (violão) e Ludna M. Biesek (canto).
 Fonte: Acervo pessoal de Jodacil Damaceno cedido ao autor em 2007.

Assim que lançado, pulularam críticas ao disco nos jornais cariocas mais importantes: em linhas gerais, favoráveis ao trabalho do violonista e devastadoras em relação à atuação da cantora. Na coluna "Música", do *Jornal do Brasil*, Renzo Massarani pontuou que Damaceno deu "um excelente relevo aos Prelúdios" e atuou "muito bem acompanhando *Canção de Amor*, *Canção do Poeta do Século 18* e particularmente a inigualável *Modinha*", ponderando que, ao contrário, o seu violão não pareceu "poder substituir os violoncelos originais da *Cantilena*". Sobre Ludna, o tom foi diferente, com o crítico sugerindo que, tanto "na gravação em apreço, como no recente concerto da Semana Villa-Lobos, [a cantora] não soube dar à obra-prima ["Ária das Bachianas Brasileiras nº 5"] suficiente emoção nem firmeza de voz (*JORNAL DO BRASIL*, 1967, grifos no original).

O jornal *O Dia* (1967) frisou que, com o disco, Damaceno prestava "um grande serviço à música brasileira, tornando ainda mais popular o violão". Em *O Globo*, Zito Batista Filho seguiu o mesmo *script*, elogiando o violonista e fazendo ponderações à performance de Biesek: "Este disco é mais uma realização positiva do talento de Jodacil Damaceno, que alia técnica, sonoridade e estilo num mesmo nível alto para produzir um Villa-Lobos autêntico, vivo, popular e universal". Já em relação à soprano, pontuou que a intérprete foi "menos feliz porque trai alguma preocupação que lhe prejudica a espontaneidade, no entanto, é agradável o seu timbre, simpática a sua voz" (*apud ALFONSO*, 2017, p. 103).

Entretanto, a tinta mais carregada (para o bem e mal) foi a de João Tererê. Em sua coluna de nome sugestivo, "Agulha-no-Prato", publicada no jornal *O Dia*, o crítico exaltou Damaceno e não poupou as escolhas técnicas e estéticas de Biesek na interpretação das quatro obras vocais.

[...] esta edição tem na face A sua melhor feição. Os cinco prelúdios do nosso maior gênio musical atestam aquela simbiose perfeita do autor com seu instrumento preferido – o violão. E encontram, em JODACIL DAMACENO, o intérprete, a ressonância fiel. Pois que, acima de tudo, o calado, o modesto JODACIL é um ser fiel. A técnica honesta, conquistada dia-a-dia, a sonoridade delicada, o claro acabamento de cada frase, tudo atesta essa fidelidade do violonista, não servilismo, não falta de imaginação, mas dedicação aos mestres, apego à sua atividade de retratar o gênio. Há também um quê de meigo na forma tranquila e segura com que Jodacil transmite, através das faixas, a criação do mais impetuoso de nossos artistas.

Já o mesmo não poderemos dizer do soprano LUDNA BIESEK. **Nós nos opomos terminantemente a essa maneira de cantar concertisticamente, com prosódia estrangeirada, as canções de inspiração popular. Toda a singeleza e a autenticidade da criação melódica são jogadas ao chão pelo preciosismo da pronúncia, aqueles "rr" borbulhantes, as vogais ovaladas como fala de mulher-macho, os "uu" pontudos e guturais, como os da língua francesa ou alemã.** Duvido que alguém consiga entender uma só palavra da segunda parte da Cantilena das Bachianas n. 5. Estamos fazendo aqui uma consideração geral, ignorando por completo se a cantora Biesek tem sotaque porque é estrangeira ou não.

Nossa observação parte do fato de que qualquer uma de nossas intérpretes vocais, mesmo as de formação inteiramente nacionalista, mesmo aquelas que jamais puseram o pé fora do país e excursionaram somente até Niterói, adotam, não se sabe porque, **essa forma de prosódia odiosa, descabida, inteiramente divorciada da atmosfera das canções ligadas à alma popular.** Assim, nossa restrição à face B do LP é radical quanto à parte cantada. A atuação de Jodacil Damaceno na baixaria da Cantilena também é menos feliz que seus solos da face A por certa deficiência que nos parece ser da redução para violão. De qualquer forma, os Prelúdios e Canções de Villa-Lobos nesta edição da Classic merecem fazer parte da discoteca daqueles que apreciam o autor e um bom violão. É um disco tecnicamente limpo e Jodacil Damaceno, um intérprete de classe (*apud* ALFONSO: 2017, p. 103-104, grifos nossos).

Em 2007, durante as entrevistas que realizamos com Jodacil Damaceno, o questionamos sobre as críticas conferidas ao trabalho da soprano com a qual dividiu os registros fonográficos. Segundo o violonista, o disco quase não existiu, uma vez que a cantora passou muito mal em estúdio, interrompendo por várias vezes a sequência das gravações. Biesek estava grávida e, horas depois, viria a perder a criança que esperava.

Todavia, as avaliações negativas, especialmente as de João Tererê e Zito Batista Filho, parecem ter ido além de uma grave (e trágica) incapacidade momentânea da cantora, relacionando-se mais com a forçosa tentativa de conferir um ar demasiado "erudito" às canções, retirando delas, assim, a "espontaneidade" e a leveza típica dos gêneros que as inspiraram, além de dificultar o entendimento das letras com uma escolha prosódica mais arraigada às línguas europeias. Não parece à toa que as críticas, por isso, tenham também se estendido às suas performances ao vivo. Assim, a questão estética/estilística em torno das obras para voz e violão de Villa-Lobos é posta em pauta: qual seria a abordagem adequada para que tais peças não se divorciassem da "atmosfera das canções ligadas à alma popular"?

A possível "identidade transitiva" das peças parece, nesse sentido, oferecer uma possibilidade de leitura mais abrangente da obra para canto e violão de Villa-Lobos. Como foi observado, os comentários estéticos promovidos pelos críticos das primeiras

interpretações e/ou gravações de "Canção do Poeta do Século XVIII" demonstram que, apesar do conceito não existir à época, uma eventual abordagem transitiva já era instigada e requerida por parte daqueles que debatiam a música brasileira de concerto nas páginas dos jornais.

Este aspecto fica ainda mais sugestivo quando nos deparamos com a significativa quantidade de gravações das peças para canto e violão de Villa-Lobos realizadas por artistas vinculados à "música popular", conforme veremos a seguir.

6. Desmontando as fronteiras entre o clássico e o popular

Talvez justamente pela explícita enunciação desse caráter mais "modinheiro" e possivelmente relacionado a alguns gêneros matrizes da música brasileira, o repertório villalobiano para canto e violão tenha chegado à voz de cantoras populares expressivas já durante a década de 1960. Em 19 de novembro de 1964, por exemplo, a coluna musical de Sérgio Cabral, no *Diário Carioca*, nos dá conta de que Elisete Cardoso (1920-1970) havia subido ao palco do Theatro Municipal do Rio de Janeiro para performar a "Bachianas Brasileiras nº 5". Hermínio Bello de Carvalho e Mindinha, inclusive, planejavam que ela incluísse em seu repertório outras obras vocais do compositor para o Festival Villa-Lobos do ano seguinte (1965).

[...] Porque o que interessa, o fundamental, não é comparar a interpretação de Elisete Cardoso da quinta "Bachiana", de Heitor Villa-Lobos, com a de Bidu Sayão ou de Victoria de Los Angeles. O mais importante na noite de segunda-feira passada foi que Elisete Cardoso, cantora popular, só comparável a uma Araci de Almeida, mulher excepcional, ex-cabelereira e ex-cantora de "dancing", levou milhares e milhares de pessoas para o Teatro Municipal a fim de vê-la, ouvi-la e consagrá-la com aplausos que duraram mais do que a sua própria apresentação. Estabelecer comparação de Elisete com quem estudou um, dois, vinte ou cinquenta anos é de uma burrice atroz.

A viúva Villa-Lobos e o poeta e crítico musical Hermínio Bello de Carvalho, biógrafo e amigo do imortal compositor, já asseguraram que ele, se vivo fosse, aprovaria a ideia de Elisete cantar a sua "Bachiana" número cinco. Em vida, ele convidou Sílvio Caldas e Francisco Alves para cantar obras suas.

Não importa saber se Elisete cantou uma oitava abaixo, mesmo porque não foi por causa dela, mas pelo conjunto de oito violoncelos que a acompanhou, fato que um crítico reconhecidamente fascista escondeu para invalidar o espetáculo de segunda-feira.

Enquanto isso, Elisete Cardoso se prepara para voltar ao Teatro Municipal para cantar novamente a "Bachianas" número cinco. Será dia 30. Não obstante, dona Arminda Villa-Lobos (a viúva), o maestro Diogo Pacheco e Hermínio Bello de Carvalho estão selecionando outras obras do maestro para Elisete cantar no próximo Festival Villa-Lobos, em 1965, como parte das comemorações do IV Centenário. Assim, após passar essa onda, Elisete Cardoso ensaiará a "Modinha" (letra de Manuel Bandeira), "Canção do Poeta do Século XVIII", "Canção de amor" (uma de suas últimas obras, que tem uma versão para canto e violão) e o "Samba-clássico" para voz e orquestra, que Villa-Lobos fez em "homenagem aos músicos populares", com letra sua, sob o pseudônimo de E. [Epaminondas] Villalba Filho (DIÁRIO CARIOCA, 1964).

Cumpramos destacar que, alicerçando-se no testemunho de Arminda Neves de Almeida e Hermínio Bello de Carvalho, o crítico pontua que Villa, "vivo fosse", aprovaria a sua peça interpretada por uma cantora popular. Mais que isso, reitera que, em vida, o próprio compositor convocou dois cantores populares icônicos, Francisco Alves (1898-1952) e Sílvio Caldas (1908-1998), para interpretar suas canções. A partir de depoimentos recolhidos diretamente de Villa-Lobos, Carvalho também comenta a possível reação que o criador teria diante de seu repertório ilustrado por vozes do cancionário popular:

Villa-Lobos desaprovava a iniciativa de se fazer Elizeth cantar a "Bachianas nº 5"? Vejamos: Villa-Lobos dizia que "Sílvio Caldas era o professor natural da música de câmara vocal do Brasil..."¹⁹ E tanto assim pensava que o fez apresentar-se como solista da modinha "Gondoleiro", com versos de Castro Alves, acompanhado por quase 30.000 vozes no Vasco da Gama, e com 500 músicos de banda; isso em setembro de 1941. Essa experiência de utilização de cantores populares repetiu-se com Chico Alves cantando, de Donga e David Nasser, a composição "Meu Jardim"; depois, foi Augusto Calheiros, a chamada "Patativa do Norte", cantando "Sertanejo do Brasil" (CARVALHO, 1988, p. 53-54).

Tal transitividade deixaria marcas visíveis em seu pensamento artístico, o que se observa nitidamente em boa parte de sua produção violonística ("Suíte Popular Brasileira", "Choros 1", "Prelúdio 2", "Prelúdio 5" etc.). Conforme ilustra Tomás Terán em depoimento a Carvalho:

O violão que tocava Villa-Lobos era o violão capadócio, seresteiro²⁰. Ele era violoncelista, então usava os recursos de portamentos e tinha muita agilidade – e tudo o que tocava era diferente da escola espanhola. Mas sabia muito, todos aqueles ensinamentos (Sor, Aguado, Carulli, Carcassi) lia uma vez e já absorvia (CARVALHO, 1988, p. 161).

Também na produção que transcende o uso direto do violão, esta vivência transitiva se fez notar, uma hipótese corroborada em duas análises distintas de Mário de Andrade:

É curioso ainda notar-se sob este ponto que Villa, mais do que elementos melódicos nacionais, se aproveita de certos arabescos melódicos ou harmônicos que frequentam com assiduidade o acompanhamento dos nossos violeiros ou mesmo as suas peças solistas. Assim no choro pra flauta e clarineta, único que pude examinar, assim na Sertaneja (início e final), e muitas vezes no Trio e no

19 Carvalho ainda comenta: "Quando falei de Sílvio Caldas, esqueci-me de colocar em relevo uma observação de Villa-Lobos que parece se aplicar àquele cantor: 'o que há de mais interessante nestes choros são as cadências rítmicas (Choros nº 5) e melódicas, irregulares, postas em compasso quadrado, dando uma disfarçada impressão de rubato, ou de execução melódica se retardando, que é justamente a característica mais interessante dos seresteiros'" (1988, p. 54).

20 Nas entrevistas que realizamos, Jodacil Damaceno me confidenciou um curioso episódio. Em um dos muitos concertos de Damaceno nos quais Mindinha esteve presente, o violonista interpretou o "Choros nº 1", de Villa-Lobos. Damaceno, à época, já conhecia bem a gravação da peça pelo próprio compositor, e esforçou-se por conceber uma interpretação o mais próximo possível à realizada por Villa-Lobos. Durante a audição do "Choros 1", no entanto, Mindinha, da plateia, fazia repetidos sinais para o intérprete ir com mais calma, mais devagar. Damaceno, logo após o fim da apresentação, quis saber de Mindinha o porquê daqueles sinais. Mindinha respondeu que o "Choros 1" estava muito rápido e que Villa-Lobos gostava dele mais "arrastado" e com mais "respirações" entre as frases. Damaceno retrucou dizendo que se baseara nas gravações do próprio mestre. Mindinha, então, ponderou que Villa não tinha ficado satisfeito com a própria gravação, pois acabara não se sentindo completamente à vontade no estúdio, incomodado com o fato de não poder errar, com o microfone tão perto e, sobretudo, com a formalidade do ambiente.

Nonetto²¹.

Na própria "Redondilha" [uma das *Serestas*] a transcrição personalíssima que Villa-Lobos empregou dos baixos cantantes de violão usados pelos nossos seresteiros provam bem o que estou falando. Ficou magnificamente bem tratado, porém um seresteiro de verdade não reconheceria naquilo o choro tradicional do violão.²²

Os exemplos não param por aí: o compositor escreveu "à maneira de Sátiro Biliar" a sua "Bachianas nº 1", onde os cavaquinhos aparecem sugeridos nos *cellos*, logo nos primeiros compassos do primeiro movimento. O caráter "violonístico" da peça é tão evidente que o lendário violonista Sérgio Abreu (1948, 71 anos) fez uma brilhante transcrição para quarteto de violões; a versão original da "Bachianas nº 5", para voz e orquestra de *cellos*, lembra um típico acompanhamento de choro, fato, inclusive, que pode ter instigado Olga Pragner Coelho ao pedido que resultou na transcrição da peça para voz e violão.

Podemos seguir com outras demonstrações: o "Concerto Brasileiro", para dois pianos e coro misto, foi inspirado a partir dos temas dos tangos brasileiros "Odeon" e "Atrevido", de Ernesto Nazareth; o "Choros 10" mistura sugestões de efeitos vocais indígenas ao tema primoroso do *schottisch Yara*, de Anacleto de Medeiros; o compositor ainda harmonizaria melodias de Catulo da Paixão Cearense, dedicando-lhe a "Valsa Tristorosa" e a "Modinha" (5ª das *Serestas*); e em 1950, por fim, comporia o "Samba Clássico", que traz na partitura a dedicatória "homenagem aos compositores populares do Brasil".

Em relação ao repertório para canto e violão, são numerosos os casos em que fica expressa essa capacidade do repertório villalobiano em cruzar/alargar as fronteiras, por vezes estéreis, de gêneros e/ou estilos musicais encerrados. Não cabe aqui listá-los um a um, mas tomaremos como exemplos duas gravações pontuais e pouco conhecidas, ambas realizadas na década de 1980.

A primeira é o lançamento do disco da atriz e cantora popular Teca Calazans (1940, 78 anos), realizado em dezembro de 1987, no Circo Voador, em uma noite de *serestas* e *modinhas* que contou com a presença de Dino 7 Cordas, Oscarzinho do Violão, Cláudio Cruz e outros bambas, célebres ou anônimos.

Encabeçado pelo produtor Aluísio Falcão (criador do antigo selo Voo Livre) e no esteio das comemorações pelo centenário de nascimento do compositor, a ideia deste registro foi gravar um LP com as canções de Villa-Lobos, "mas sem a pompa do canto lírico". No jornal *Tribuna da Imprensa*, a reportagem anunciando o lançamento foi publicada com o sugestivo título de "Villa-Lobos na Lapa", uma alusão ao famoso bairro da boemia carioca: "[...] Tendo como cenário os Arcos e uma esperada noite de lua cheia, grandes seresteiros se apresentarão ao lado de outros anônimos que apareçam por lá com um violão" (TRIBUNA DA IMPRENSA, 1987).

21 Arquivo Mário de Andrade, Instituto de Estudos Brasileiros – USP: Fichário Analítico; texto nº 7, autógrafo a tinta, ficha (11,5 x 8 cm).

22 Arquivo Mário de Andrade, Instituto de Estudos Brasileiros – USP: Fichário Analítico; texto nº 12, autógrafo a tinta, ficha (11,5 x 8 cm).

Publicada no suplemento do jornal (“Tribuna Bis”), a longa matéria trazia a ilustração de Villa-Lobos que figurava na capa do LP, além da ficha técnica do disco e de uma foto da cantora. Como o álbum não foi relançado, o belo registro é pouquíssimo conhecido.



Fig. 13: Gravura de Villa-Lobos ao violão que ilustrava a capa do LP de Teca Calazans, reproduzida no suplemento do jornal *Tribuna da Imprensa*, em 4 de dezembro de 1987, acompanhando a chamada para o lançamento do álbum da cantora (TRIBUNA DA IMPRENSA, 1987).

Nos detalhes da ficha técnica, note-se como a “Canção do Poeta do Século XVIII” abre o lado B do disco *Villa-Lobos: Serestas e Canções*:



Fig. 14: Foto de Teca Calazans e ficha técnica do seu disco *Villa-Lobos: Serestas e Canções* (1987).
 Fonte: (TRIBUNA DA IMPRENSA, 1987).

O segundo exemplo revela com a mesma nitidez os traços desta transitividade da obra de Villa-Lobos entre o “clássico” e o “popular”: trata-se do primeiro álbum da soprano Leila Guimarães (1957, 62 anos), desde a década de 1970 uma das cantoras líricas

brasileiras de maior projeção internacional, vencedora de um Emmy (1982), laureada em concursos e tendo no currículo apresentações ao lado dos tenores Luciano Pavarotti (1935-2007) e Plácido Domingo (1941, 78 anos).

No LP, a soprano foi ladeada pelos violonistas João Pedro Borges, Carlos Alberto de Carvalho e o pianista João Carlos Assis Brasil. O repertório contava com a "Bachianas Brasileiras nº 5", "Modinha", "Evocação", "Lundu da Marquesa de Santos", "Canção do Poeta do Século XVIII", além de quatro canções de *A Floresta do Amazonas*. Gravado na Sala Cecília Meireles em sistema PCM (digital) e lançado pelo selo Kuarup em 1989, o nome escolhido para o álbum é significativo: *Villa-Lobos: Melodias Populares*. Parece indicar que Leila também havia compreendido que o tratamento estilístico apropriado às obras não necessariamente deveria ser o mesmo que o conferido a uma ária de Puccini.

A crítica de Reynaldo Roels Jr., no *Jornal do Brasil*, ratifica tal perspectiva e elogia a cantora pela escolha prosódica que permitiu o entendimento das letras: "Em todas as faixas, Leila permite que se entenda cada palavra, o que não é um mérito pequeno, embora possa haver quem não goste da pronúncia dos seus erres" (JORNAL DO BRASIL, 1989).



Fig. 15: Capa do LP *Villa-Lobos: Melodias Populares*, de Leila Guimarães.
 Fonte: acervo pessoal do autor.

O aspecto decisivo parece se concentrar na hipótese de que, para Villa-Lobos, as músicas advindas de tradições populares não representavam um mero exotismo ou material acessório para ser debulhado e/ou desenvolvido em suas peças clássicas, mas, sim, uma das matrizes constitutivas e indissociáveis de seu pensamento criativo e musical (por mais que o próprio compositor assim não enxergasse). Consciente ou inconscientemente, "não teve qualquer pudor ou preconceito de ir aqui e ali esgaravatar o que para alguns devia ser varrido para debaixo do tapete e que ele, de forma opulenta, cravejou na sua obra monumental" (CARVALHO, 1988, p. 148).

7. Outras interpretações e/ou gravações referenciais

Pela qualidade técnica e musical, a trajetória consagrada de seus intérpretes e a repercussão que tiveram quando lançadas, outras gravações e/ou interpretações da produção para canto e violão de Villa-Lobos (particularmente da "Canção do Poeta do Século XVIII") merecem destaque. Dentre elas, figura no topo da lista o registro protagonizado pela cantora mineira Maria Lúcia Godoy (1929, 89 anos) e o violonista carioca Sergio Abreu (1948, 71 anos), ambos artistas de renomada carreira internacional.

Em 1977, no esteio das comemorações pelo 90º aniversário de nascimento do compositor, a já célebre soprano finalmente estreou em gravações comerciais com o álbum *Maria Lúcia Godoy interpreta Villa-Lobos* (Philips/Phonogram, n. 6598 309)²³. No lado A, acompanhada por uma orquestra de violoncelos regida por Alceo Bocchino, a cantora interpretou a "Bachianas Brasileiras nº 5" e outras quatro canções: "Na Paz do Outono", "Lundu da Marquesa de Santos", "Desejo" e "Cantiga do Viúvo". Já o lado B foi integralmente tomado por números villalobianos em duo com o violão de Sergio Abreu, uma parceria que começou "de brincadeira", segundo a própria Godoy revelou em entrevista concedida ao *Jornal do Brasil*:

A ideia de fazer o duo começou de brincadeira, lendo as quantidades de peças para voz e violão que Sergio vive comprando nas suas viagens. Líamos pelo prazer da música, até surgir o convite do Conselho Britânico para um recital na Sala Cecília Meireles. Do recital ao disco, o passo foi breve. Não foi é fácil: tanto com os violoncelos como nas faixas com o violão, a voz flutua, indefesa, e tive de adaptar-me às diferentes sonoridades, não quebrar a fragilidade das diferentes tramas (JORNAL DO BRASIL, 1977a).

As críticas ao álbum foram entusiásticas. No *Jornal do Brasil*, por exemplo, Ronaldo Miranda (1948, 71 anos) pontuou a longa espera pelo LP inaugural da cantora. No lado A, o crítico destacou a "emissão perfeita e a dicção irrepreensível" na "Bachianas Brasileira nº 5" e a "espontânea execução" do "conhecido "Lundu da Marquesa de Santos", expresso pela solista com agógica flexível e a sua sempre excelente dicção" (JORNAL DO BRASIL, 1977). O lado B, por sua vez, foi ainda mais aclamado por Miranda:

O Lado 2 é integralmente uma obra-prima, uma verdadeira joia da discografia brasileira: à voz de Maria Lúcia se une o violão extraordinário de Sérgio Abreu, formando um duo irrepreensível do ponto de vista técnico e interpretativo.

Da atmosfera seresteira da *Canção do Amor* (o mais belo segmento da *Floresta do Amazonas*) aos vocalizes e sons onomatopaicos da *Suíte final* (*A Menina e a Canção/ Quero Ser Alegre/ Sertaneja*), Maria Lúcia e Sérgio percorrem com convicção e empenho a simplicidade telúrica da *Cantilena* e do *Remeiro de São Francisco*, a linda *Modinha* (cujo texto de Manuel Bandeira o LP não menciona) e a expressiva *Canção do Poeta do Século XVIII*.

Enfim, um disco que não se deve perder, pela força do seu conteúdo estético e alto valor documental, uma vez que registra com grande categoria excelentes (e pouco divulgadas) produções vocais de Villa-Lobos. *Ronaldo Miranda* (JORNAL DO BRASIL, 1977b).

23 Sobre a demora para lançar o disco inaugural, Godoy ponderou: "Trata-se de um sonho acalentado ao longo dos tempos, sonho de que o próprio Heitor participou. Em geral, as companhias gravadoras não se interessam por discos ditos culturais, sob o argumento de que não têm mercado imediato. Sinceramente, não consigo entender muito esta ausência de mercado, quando vejo a Sala Cecília Meireles cheia, o Teatro Municipal de São Paulo lotado, idem, idem em Minas ou Rio Grande do Sul. De qualquer forma, graças ao empenho do diretor da Rádio MEC, Heitor Herberto Salles, e da boa vontade da Phonogram, conseguimos reunir num lado do disco a melhor orquestra de violoncelos deste país, sob a regência do maestro Alceo Bocchino, e, no outro, o maravilhoso violão de Sérgio Abreu. O parto foi longo, mas vale" (JORNAL DO BRASIL, 1977a).



Fig. 16: Capa do LP *Maria Lúcia Godoy interpreta Villa-Lobos*, com dedicatória para Arminda: "À Mindinha de Villa-Lobos e do coração da gente, com o carinho e a amizade da Maria Lúcia Godoy. Rio - 4-8-83".
 Fonte: Museu Villa-Lobos – Capas de disco/0890.

A gravação de Maria Lúcia Godoy e Sergio Abreu foi realizada exatamente dez anos após o registro pioneiro de Ludna Biesek e Jodacil Damaceno. Note-se como alguns dos fatores que os críticos apontaram como desfavoráveis à interpretação de Biesek (falta de espontaneidade, prosódia estrangeirada que comprometia o entendimento das letras, uma erudição exagerada que tirava a singeleza e autenticidade das melodias) são justamente os aspectos que, ainda segundo os críticos, parecem ter sido cuidadosamente debulhados por Godoy (emissão perfeita, dicção irrepreensível, execução espontânea, agógica flexível, preservando a "atmosfera seresteira" e a "simplicidade telúrica" das obras). Como vimos, a própria cantora confessou como foi difícil preservar o caráter flutuante da voz, de maneira a "não quebrar a fragilidade das diferentes tramas".

Tal fato em nada tira o mérito do precioso registro original de Ludna Biesek, uma gravação realizada sem referências fonográficas anteriores e enfrentando a ainda controversa questão estilística, naquele momento, de como as(os) cantoras(es) deveriam abordar o material de cunho nacional que atravessa as matrizes clássicas e populares. Neste sentido, é possível sugerir que o papel de Biesek foi fundamental, pois, a partir de seu álbum, os críticos e intérpretes puderam avaliar melhor as possibilidades de interpretação das peças para canto e violão de Villa-Lobos.

Assim, a celebrada gravação de Maria Lúcia Godoy e Sérgio Abreu não parece apenas consequência do brilhantismo inequívoco das capacidades musicais de ambos, mas também usufruto deste desdobramento da tradição interpretativa que, aos poucos, vai se construindo em torno de uma obra. O mesmo processo, aliás, ocorreu com as peças para violão solo do compositor (algo que abordaremos em outro estudo), que alcançaram suas gravações hoje tomadas como referenciais após décadas deste movimento coletivo de construção. Um movimento, aliás, que é sempre vivo e permanece em intermitente desconstrução/reconstrução cada vez que um intérprete cuidadoso se debruça

sobre a música.

Em certo sentido, é a mesma perspectiva evocada pelos pesquisadores Marco Castellon e Flavio Barbeitas (2019): ao discutirem o significado estereotipado da expressão *Brazilian Guitar Music*, desmontam a narrativa de uma identidade nacional brasileira unificada e estanque, incapaz, segundo os autores, de alcançar a diversidade estilística do repertório brasileiro para violão:

Compreendendo *identidade* como algo em constante transformação e o papel do indivíduo como parte da geração de significado, concluímos que a ideia de Brasilidade também está em constante mudança. Além disso, se quisermos seguir as premissas de Mário de Andrade de 1928, apontando que "os critérios contemporâneos da Música Brasileira não devem ser filosóficos, mas sociais; deve ser um critério de combate" e que "o critério da Música Brasileira no presente deve ser o de existir em relação ao presente" [ANDRADE, 2006, p. 15], pode-se concluir: atualmente a música brasileira para violão é muito mais diversa do que as gravações podem mostrar (CASTELLON; BARBEITAS, 2019, p. 8, tradução nossa).²⁴

8. Considerações finais

Dentro desta perspectiva movediça de identidade nacional, o violão tem tido um papel de destaque na mediação dos diversos signos que compõem o emaranhado tecido cultural brasileiro, transitando e absorvendo traços decisivos de todas as suas múltiplas e maleáveis camadas.

Foi e é, muitas vezes, o objeto através do qual se desmontam as divisões (quase sempre frágeis) entre tradições urbanas e rurais; clássicas e populares; pertencentes a esta ou àquela determinada classe social. Ora como ferramenta de denúncia, ora como ponto de aproximação entre polos aparentemente inconciliáveis, talvez não haja, neste sentido, instrumento musical mais democrático na história de nossa música. E aqui, pontue-se, democracia é tomada como o espaço no qual, longe de aniquilar as diferenças, é possível transformá-las em um manancial inesgotável de riquezas práticas e simbólicas. *Tupi and not Tupi*, em um desdobramento da proposição antropofágica de Oswald de Andrade.

A luta pela afirmação do violão na cultura brasileira espelha também a luta pela afirmação da liberdade e da diversidade como expressões inescapáveis da vida. Por isso, é sempre necessário rememorar os tempos em que andar com os dedos calejados era tomado como sinônimo de "vagabundagem"; é urgente não esquecer da severa e longa relutância vencida para que o instrumento pudesse circular (inicialmente) e ser ensinado (posteriormente) nos espaços da universidade. Atrás de nós, há o empenho e a entrega de sucessivas trajetórias para que o objeto que empunhamos sob o coração pudesse ter voz e ocupar espaços. E lutas por representatividade jamais são neutras.

24 Original: "Understanding *identity* as something in constant transformation and the role of the individual as part of the generation of meaning leads us to conclude that the idea of Brazilianness is also in perpetual change. Furthermore, if we are to follow the premises of Mário de Andrade in 1928, who pointed that 'the contemporary criteria for Brazilian Music must be not philosophical, but social; it must be a criteria of combat' and that 'the criteria for Brazilian Music in the present must be that it exists in relation to the present' [ANDRADE, 2006, p. 15], one might conclude: presently the Brazilian music for guitar is way more diverse than the recordings might show" (CASTELLON; BARBEITAS, 2019, p. 8).

Recolhido por Hermínio Bello de Carvalho, o depoimento de Donga sobre os desafios de ser um violonista no Brasil em princípios do século XX parece ratificar tal perspectiva:

Todos os pais daquela época não queriam o cidadão no choro, porque era feio, era crime previsto no Código Penal [...]. O fulano (polícia) pegava o outro tocando violão, esse sujeito estava perdido, perdido! Mas per-di-do, pior que comunista. Muito pior. Isso é verdade que estou lhe contando, não era brincadeira não. O castigo era seríssimo. O Delegado te botava lá umas 24 horas (CARVALHO, 1988, p. 29).

Naturalmente, isto não quer dizer que houve um processo linear, como se a conquista de determinados espaços implicasse a resultante de uma lógica evolutiva no uso deste objeto sociocultural. É preciso pontuar que diversas práticas, usos e discursos permearam, concomitantemente, os caminhos do violão no Brasil.

Hoje, por exemplo, já é possível sugerir que foram decisivos tanto os que se dedicaram à consolidação do violão na tradição da música de concerto quanto os instrumentistas que se devotaram aos gêneros praticados nas ruas, uma vez que ambos os esforços são constitutivos da "identidade transitiva" que caracteriza a trajetória do instrumento em solo brasileiro. Tais práticas coexistiram (e ainda coexistem), influenciando-se reciprocamente e tornando-se a amálgama de um processo mais amplo e complexo.

Grande parte (senão a integralidade) da produção para violão de Heitor Villa-Lobos é um fruto deste processo, dele brotando na mesma proporção em que reorienta e projeta novos horizontes sob suas teias. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, as estreias, primeiras gravações, apresentações e o debate estético/estilístico, promovido por alguns críticos em torno de suas obras camerísticas para voz e violão (enfocamos especialmente a "Canção do Poeta do Século XVIII", mas o paradigma serve às demais), levam-nos para dentro desta trama, na qual o entendimento das peças parece ter passado pela inescapável aceitação/compreensão de seus diversos e transitivos matizes (ou matrizes, se preferirmos). Parece infrutífero, portanto, dividir esta gênese em estratos estanques.

Para uma visão mais panorâmica e menos embaçada (porque o olhar, afinal, é sempre turvo), não se pode abrir mão de um dos olhos. De forma caolha e sem levar em consideração as suas diversas e emaranhadas forças constitutivas, é possível que se torne ainda mais árdua a tarefa de mergulhar na simplicidade (profunda) da obra de Villa-Lobos para canto e violão.

Referências

- ALFONSO, Sandra Mara. *O Violão, da marginalidade à academia: trajetória de Jodacil Damaceno*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- AMARAL, Euclides. *Alguns aspectos da MPB*. 2. ed. Rio de Janeiro: Esteio, 2010.
- AMORIM, Humberto. *Heitor Villa-Lobos e o Violão*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2009.
- _____. *Heitor Villa-Lobos: uma revisão bibliográfica e considerações sobre a produção violonística*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.
- CARVALHO, Hermínio Bello de. *Villa-Lobos, uma conferência*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1963.
- _____. *O canto do pajé*. Villa-Lobos e a música popular brasileira. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- CASTELLON, Marco E. T.; BARBEITAS, Flavio T. "Brazilian guitar music": music and identity in service of a stereotyped product. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 29., 2019, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: 2019. p. 1-9.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Schwarcz, 1987.
- LLANOS, Carlos Fernando Elías. *Nem erudito, nem popular: por uma identidade transitiva do violão brasileiro*. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- PEREIRA, Fernanda M. C. *O violão na sociedade carioca (1900-1930): técnicas,*

estéticas e ideologias. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

TABORDA, Marcia. *Violão e Identidade Nacional: Rio de Janeiro 1830-1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Periódicos

A NOITE. Homenagem a Villa Lobos, na A. B. I., Rio de Janeiro, Ed. 15689, 7 ago. 1957a, 2º caderno, p. 4.

_____. Homenagem a Villa Lobos, Rio de Janeiro, 10 ago 1957b, 1º caderno, p. 7.

_____. Música. Rio de Janeiro, Ed. 15678, 25 jul. 1957c, 2º caderno, p. 4.

_____. Música. Rio de Janeiro, Ed. 15695, 14 ago. 1957d, 2º caderno, p. 4.

_____. Música. Rio de Janeiro, Ed. 17072, 9 nov. 1962, p. 6.

BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA. Dois aspectos da homenagem da A.B.I. a Vila-Lobos, Rio de Janeiro, Ed. 65, set. 1957, p. 8.

CORREIO DA MANHÃ. Música – Villa Lobos na ABI. Rio de Janeiro, Ed. 19747, 10 ago. 1957, 1º caderno, p. 13.

_____. Rio de Janeiro, Ed. 19917, 2 mar. 1958, 5º caderno, p. 7.

DIÁRIO CARIOCA, Concertos, Rio de Janeiro, Ed. 10627, 8 nov. 1962a, p. 8.

_____. A Semana Villa-Lobos, Rio de Janeiro, Ed. 10627, 8 nov. 1962b, p. 9.

_____. Música popular, Elisete e o diálogo. Rio de Janeiro, Ed. 11247, 19 nov. 1964, p. 7.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Orquestra Sinfônica Brasileira. Rio de Janeiro, Ed. 12.265, 9 nov. 1962, Segunda Seção, p. 3.

_____. Modinhas inéditas, hoje, Rio de Janeiro, Ed. 15285, 24 ago. 1972, p. 3.

_____. Rio de Janeiro, Ed. 15447, 2 mar. 1973, p. 3.

DIÁRIO DO PARANÁ. Música, Curitiba, Ed. 5317, 25 mar. 1973, 3º caderno, p. 4.

JORNAL DO BRASIL. Dos 12 aos 72 anos Vila-Lôbos [sic] compôs sua posteridade, Rio de Janeiro, Ed. 273, 22 nov. 1959, 2º caderno, p. 12.

_____. Música - Os novos discos, Rio de Janeiro, Ed. 222, 21 dez. 1967, Caderno B, p. 2

_____. A música que vai aos bairros, Rio de Janeiro, Ed. 150, 17 set. 1972, Caderno B, p. 20.

_____. Música, Rio de Janeiro, Ed. 330, 21 mar. 1973a, Caderno B, p. 2.

_____. Melodias brasileiras num violão internacional, Rio de Janeiro, Ed. 142, 28 ago. 1973b, p. 5.

_____. Música, Rio de Janeiro, Ed. 218, 12 nov. 1974a, Caderno B, p. 7.

_____. Música, Rio de Janeiro, Ed. 219, 13 nov. 1974b, Caderno B, p. 6.

_____. Maria Lúcia Godoy canta Villa-Lobos, Rio de Janeiro, Ed. 251, 15 dez. 1977, Caderno B, p. 5.

_____. Rio de Janeiro, Ed. 331, 9 mar. 1978, Caderno B, p. 8.

_____. Vozes, violões e uma orquestra de jovens, Rio de Janeiro, Ed. 47, 25 mai. 1979, Caderno B, p. 4.

_____. Maria Lúcia Godoy canta Villa-Lobos. Rio de Janeiro, Ed. 251, 15 dez. 1977, Caderno B, p. 5.

_____. Uma estreia cheia de méritos. Rio de Janeiro, Ed. 278, 13 jan. 1989, Caderno B, p. 8.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, Ed. 36, 13 nov. 1960, 2º caderno, p. 4.

_____. Foto inédita de Villa-Lobos. Rio de Janeiro, Ed. 35, 11 nov. 1962, [Música], p. 3.

JORNAL DOS SPORTS. Rio tem concurso internacional de canto em novembro. Rio de Janeiro, Ed. 12990, 22 abril 1973, Segundo Tempo, p. 3.

O DIA. Bachianas de Villa-Lobos no violão de Jodacil Damaceno. Rio de Janeiro, n. 3, 4 dez. 1967.

O JORNAL. Rio de Janeiro, Ed. 11.509, 19 mar. 1958, Segunda Seção, p. 3.

TRIBUNA DA IMPRENSA. Rio de Janeiro, Ed. 4787, 18 out. 1963, Segundo Caderno, p. 3.

_____. Música, Rio de Janeiro, Ed. 2080, 21 ago. 1973, p. 10.

_____. Essa semana na Sala Cecília Meireles, Rio de Janeiro, Ed. 9062, 21 mai. 1979, p. 10.

_____. Rio de Janeiro, Ed. 11771, 4 dez. 1987, p. 4 [Tribuna Bis, suplemento do jornal].

_____. Rio de Janeiro, Ed. 12186, 10 abr. 1989, p. 4 [Tribuna Bis, suplemento do jornal].

_____. A meio-soprano surpreende em canções. Rio de Janeiro, Ed. 13681, 7 dez. 1994, p. 2 [Tribuna Bis, suplemento do jornal].

**UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DIÁRIA DE
PACHO FLORES: AQUECIMENTO E ESTUDOS
TÉCNICOS PARA TROMPETE**
AN ANALYSIS OF PACHO FLORES DAILY PRATICE: WARM-UP
AND TECHNICAL STUDIES FOR TRUMPET

Flávio Gabriel¹

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
contato@flaviogabriel.com.br*

Clayton Vetromila²

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
cvetromilla@gmail.com*

Submetido em 13/08/2019

Aprovado em 09/10/2019

Resumo

O presente artigo apresenta alguns conceitos utilizados por Pacho Flores em sua prática diária do trompete, relaciona-os aos métodos tradicionais e compara-os à prática realizada por trompetistas brasileiros. Além de gravar e transcrever os exercícios apresentados por Pacho Flores durante o 5º Festival Internacional Sesc de Música, realizou-se uma pesquisa on-line com grupo de trompetistas profissionais e estudantes brasileiros a respeito de suas práticas diárias. As conclusões apontam os possíveis benefícios que um trompetista pode obter ao manter uma prática diária como a de Pacho Flores e, além disso, motivaram a elaboração de um método autoral para a divulgação das ideias desse renomado trompetista.

Palavras-chave: Trompete; exercícios de aquecimento; estudos diários.

Abstract

The present article presents some concepts utilized by Pacho Flores during his daily practice on the trumpet, relate them to the traditional methods and compare them to the practice realized by Brazilian trumpet players. Besides recording and transcribing the exercises presented by Pacho Flores at the 5º SESC International Music Festival, an online research was made with a group of professionals and students Brazilian trumpet players about their own daily practices. The conclusions point to the possible benefits that a trumpet player could obtain while keeping a daily practice alike Pacho Flores' and besides that, motivated the elaboration of an autoral method in order to promote the ideas of this renowned trumpet player.

Keywords: Trumpet; warm-up exercises; daily practice.

1 Flávio Gabriel é professor de trompete na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutor em Música pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e presidente da Associação Brasileira de Trompetistas (ABT). Foi o principal trompetista da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (Ospa), entre 2004 e 2009, e membro da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp), entre 2009 e 2015. Em 2010 foi premiado no 61º Concurso Internacional de Música Primavera de Praga. Desde então, tem atuado como solista em diversas orquestras no país e no exterior.

2 Clayton Vetromilla é professor no Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Atuou na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg) e no Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). É bacharel em Música (Instrumento: Violão) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Música/Práticas Interpretativas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutor em Música pelo PPGM da Unirio.

Introdução

O venezuelano Pacho Flores é oriundo do projeto *El Sistema* (Sistema Nacional de Orquestras) e atuou como principal trompetista por mais de vinte anos na Orquestra Sinfônica Juvenil Simón Bolívar. Concebido e fundado pelo maestro José Antônio Abreu no ano de 1975, o projeto, partindo do pressuposto de que a música atua positivamente como mecanismo de organização social e desenvolvimento humanístico, objetiva fornecer a instrução e possibilita a prática coletiva e individual da música por meio de orquestras sinfônicas e coro³. A carreira de Pacho Flores como solista internacional teve início no ano de 2006, ao vencer a competição mais conceituada entre os trompetistas profissionais da atualidade, o concurso Maurice André.

Após se tornar um artista exclusivo do selo *Deutsche Grammophon*, Pacho Flores tem se destacado como um dos principais trompetistas internacionais, requisitado também como professor em inúmeros festivais. Em janeiro de 2015, ele foi um dos professores do 5º Festival Internacional Sesc de Música, na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, permitindo que seus ensinamentos fossem documentados para a análise a que este estudo se propõe. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo descrever os exercícios básicos que Pacho Flores pratica durante o período inicial de seus estudos diários ("aquecimento").

Durante o referido curso, as aulas eram ministradas no período matutino, entre 9h e 12h, para um grupo de doze alunos, selecionados entre setenta inscritos vindos de todo o País. O material utilizado nesta análise compreende o assunto abordado diariamente em cada primeira hora de aula, ou seja, durante as etapas de aquecimento e de estudos técnicos realizados coletivamente. Todas as aulas foram filmadas, e os exercícios apresentados em classe foram transcritos no programa "Finale", compondo um *corpus* consistente de material didático e pedagógico.

Para efeito de comparação, além de mencionar exercícios que, extraídos de métodos de trompete tradicionais, estão relacionados à prática de Pacho Flores, realizou-se uma pesquisa sobre a prática de estudos de trompetistas brasileiros, profissionais e estudantes. Para tal, três questionários on-line foram elaborados, abordando questões a respeito da prática diária do instrumento pelos envolvidos. A primeira com um grupo de trompetistas brasileiros profissionais, a segunda com estudantes, e a última com o próprio Pacho Flores⁴.

O grupo de profissionais respondeu ao mesmo questionário enviado para os estudantes, acrescido de uma pergunta sobre uma análise dos exercícios realizados por

3 Disponível em: <http://fundamusical.org.ve/el-sistema/>. Acesso em: 24 maio 2015. De acordo com o site oficial do El Sistema na Venezuela, mais de 700 mil jovens são atendidos por esse projeto social. Disponível em: <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/impacto-social/>. Acesso em: 24 maio 2015.

4 Dez questões foram elaboradas visando extrair um quadro geral a respeito da prática diária do trompete. São elas: Você estuda trompete diariamente? Qual a duração dessa atividade? Você realiza algum tipo de aquecimento com o trompete? Qual a duração dessa atividade? Você diferencia o seu aquecimento do seu estudo no instrumento? Quais métodos costuma utilizar em seus estudos diários? Pratica vibração labial sem bocal? Pratica vibração labial com bocal? Pratica notas pedais? Por favor, escreva abaixo suas considerações quanto ao material enviado em anexo. Você pratica algo parecido?

Pacho Flores. Para isso, foi enviado – via *e-mail* ou mensagem da rede social *Facebook* – um arquivo com parte dos exercícios transcritos. Todas as questões foram respondidas anonimamente; no entanto, alguns profissionais se identificaram ao enviar *e-mails* ou mensagens instantâneas para realizar comentários e/ou sugestões. As questões enviadas a Pacho Flores tiveram o intuito de obter informações a respeito de sua prática diária que não puderam ser visualizadas no material filmado.

O grupo de profissionais contou com 40 trompetistas brasileiros, músicos de orquestras como a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, a Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, a Orquestra Sinfônica da Bahia, a Orquestra Sinfônica do Paraná, a Banda *Soundscape* e a Banda Mantiqueira, bem como professores de trompete de diversas universidades brasileiras. O grupo de trompetistas estudantes contou com a participação de 26 estudantes de nível universitário, alunos de conservatório, de festivais e alunos particulares.

Aspectos da trajetória de Pacho Flores

Embora o objetivo desse artigo seja o de apresentar uma análise sobre a prática diária de Pacho Flores, um breve histórico a respeito dos processos de formação do artista, bem como o modo com que ele tem conduzido sua carreira como solista internacional, visa destacar a importância deste trompetista no cenário internacional da música de concerto.

Nascido em 1981 na cidade de São Cristóvão (Venezuela), o trompetista Francisco (Pacho) Colmenares Flores cresceu cercado de instrumentos musicais, iniciando seus estudos no trompete aos sete anos em sua própria casa, com seu pai. Ainda de acordo com Pacho, desde muito cedo, teve contato com diversos estilos musicais, passando pelo merengue, salsa e *porro*, que faziam parte do repertório da orquestra de baile conduzida por seu pai, bem como com o repertório sinfônico e popular composto para bandas, pois seu pai era maestro da banda sinfônica da cidade de Táriba, próxima à São Cristóvão (MCKEY, 2013).

Após alguns anos, Pacho passou a estudar com Orlando Paredes na escola de música Miguel Ángel Espinel, em sua cidade natal. Conforme Pacho, seu pai continuou atuando como seu professor, principalmente na orientação quanto a teoria musical, solfejo e harmonia. Pacho atribui a seu pai a influência para que se tornasse um solista, por ter crescido ouvindo discos dos renomados trompetistas Maurice André, Al Hirts, Harry James, Arturo Sandoval. Aos 15 anos de idade, Pacho ingressou no *El Sistema*.

Após uma audição organizada pelo trompetista Jairo Hernandez, o maestro José Antonio Abreu tratou de convencer os pais de Pacho para que ele se mudasse para a capital Caracas, podendo assim integrar o quadro da Orquestra Sinfônica Juvenil Simón Bolívar. Uma vez dentro do *El Sistema*, Pacho teve acesso a grandes professores do instrumento, como Rolf Smedvig, Frank Puccini e Max Sommerhalder. Como principal trompetista da orquestra, participou de diversas turnês internacionais, trabalhando com maestros como Claudio Abbado e Simon Rattle. À época, um de seus principais profes-

sores foi o trompetista Eduardo Manzanilla. Pacho explica a importância do *El Sistema* e a revolução que esse projeto trouxe para o ensino na música em seu país:

Uma criança nasce com algum talento, mas o talento de cada um merece o apoio de condições externas. E aí entra em minha vida o Sistema Nacional de Orquestras, que já tem quase quarenta anos formando seres integrais a partir da música. Temos demonstrado que dar concertos é tão importante como os ensaios, e isso transforma a maneira de ensinar música no mundo. Antes uma criança passava por um processo de lições, provas, depois pelo conservatório e não era até que se formasse que começava a buscar um lugar em uma sinfônica. Agora essa mesma criança agarra o trompete aos sete anos de idade, quando já tem os dentes mudados e está anatomicamente pronto, e em meses já está incorporado em uma orquestra infantil, com professores que têm responsabilidades paralelas de formá-lo tecnicamente e na orquestra. Por isso, nosso nível subiu tanto e tem bases tão sólidas. Quando estava em Paris me especializando para ser solista, pude fazê-lo porque na Venezuela tive minha formação orquestral. Tudo o que um estudante adquire em quatro, cinco e até seis anos, os nossos já têm em um ano. Há aqueles que ainda não acreditam, mas também existem países que querem copiar o sistema⁵.

Em 2003, aos 22 anos de idade, Pacho participou do 5º Concurso Internacional Maurice André, em Paris. Após não ter sido aprovado para a segunda fase do concurso, ele decidiu mudar para Paris com o intuito de poder se especializar como solista. Em 2004 Pacho passa a estudar com o solista internacional Eric Aubier no Conservatório Nacional da Região de Vila de Rueil-Malmaison. A mudança surtiu efeito e, entre os anos 2005 e 2006, Pacho venceu diversos concursos internacionais de trompete, como o Concurso Internacional de Trompete Philippe Jones, na cidade de Guebwiller, na França, o 6º Concurso Internacional de Trompete Maurice André e o Concurso Internacional de Trompete Citta di Porcia, na Itália.

Em 2013 Pacho passa a viver em Valência, Espanha, com o objetivo de facilitar suas viagens pela Europa e estar mais próximo de seu mentor, Vicente Honorato. Vicente é o fundador da fábrica de instrumentos de metal Stomvi, marca dos instrumentos que Pacho escolheu para utilizar desde o final de sua adolescência. Os dois se conheceram em 2001 e começaram a trabalhar juntos quando Pacho foi à França estudar com Eric Aubier. Além de trabalharem na construção de instrumentos, Vicente, apesar de não ser músico, também passou a atuar como professor de Pacho, como é possível acompanhar em seu relato:

⁵ Disponível em: <http://historico.prodavinci.com/2013/08/26/artes/pacho-flores-uno-de-los-mejores-trompetistas-del-mundo-es-venezolano-por-willy-mckey/>. Acesso em: 28 jul. 2019. Todas as traduções foram realizadas pelo autor do presente texto. No original: "Uno desde niño nace con algún talento, pero el talento de cada quien merece un apoyo de las condiciones externas. Y ahí entra en mi vida el Sistema Nacional de Orquestras, que ya tiene casi cuarenta años formando seres integrales a partir de la música. Hemos demostrado que dar los conciertos es tan importante como los ensayos y eso ha transformado la manera de enseñar música en el mundo. Antes un niño pasaba por un proceso de lecciones, exámenes, luego por el conservatorio y no era sino hasta que se graduaba que empezaba a buscar lugar en una sinfónica. Ahora ese mismo niño agarra la trompeta a los siete años, cuando ya tiene los dientes mudados y está anatómicamente listo, y a los meses ya está incorporado en una orquesta infantil, con profesores que tienen las responsabilidades paralelas de formarlo técnicamente y con la orquesta. ¡Por eso nuestro nivel ha subido tanto y tiene bases tan sólidas! Cuando estaba en París especializándome porque quería ser concertista, pude hacerlo porque en Venezuela tuve mi formación orquestral. Todo lo que un estudiante adquiere en cuatro, cinco y hasta seis años, los nuestros lo tienen en un año. Hay quienes aún no se lo creen, pero también hay países que quieren copiar el Sistema".

A intensidade de trabalho [com Vicente Honorato] e a conexão que temos conseguido é bárbara, pois em nenhum outro lado eu teria podido trabalhar tão perto da construção. Fizemos trompetes em apenas 24 horas, mas não se trata apenas de aspectos técnicos: Vicente é uma pessoa com um ouvido privilegiado que, sem ser músico, tem me dado as melhores aulas de trompete; isso tem a ver com sua maneira tão singular de desfrutar da música. Há muita confiança e trabalho por trás de cada instrumento: Devo ser muito específico sobre o que incluir e o que tirar, pois temos feito trompetes para conseguir um só efeito... um matiz específico para uma obra apenas. No disco para Deutsche Grammophon, gravei com nove trompetes diferentes, cada um com suas características particulares⁶.

Se no disco *Cantar* Pacho utilizou nove trompetes, incluindo um *corno da caccia* na interpretação do concerto de Johann B. G. Neruda, foi a partir de 2015 que ele expandiu suas possibilidades técnico-interpretativas ao utilizar todos os seus trompetes com quatro pistões. Embora o uso de quatro pistões já fosse usual no caso dos trompetes *piccolos* e até mesmo no *flugelhorn*, quatro pistões não são comuns em trompetes maiores, como os de tonalidades em si bemol e dó, por exemplo. Com toda uma linha de trompetes com uma extensão maior, as transcrições realizadas por Pacho passam a explorar diversos matizes do repertório. O próprio artista explicou em uma entrevista:

Com o trompete de quatro pistões, podemos fazer as linhas melódicas perfeitas, como foram concebidas. Não é necessário fazer falsas resoluções melódicas. Dá uma sensação totalmente orgânica, que é o que eu sentia falta nos arranjos anteriores. Quando se está subindo e baixando oitavas, quem conhece a obra tem esse problema, percebe essas mudanças; agora temos conseguido o objetivo de sermos fiéis à obra⁷.

A expansão não ocorre somente em termos de instrumentos. Assim como os demais solistas dessa pesquisa, Pacho também trabalha o repertório de compositores contemporâneos com o intuito de expandir a produção para trompete. Essa série de inovações marca o início do 4º estágio de desenvolvimento de Pacho de acordo com as diretrizes apontadas por Ericsson (2016). Em outubro de 2010, Pacho estreia a obra *Mestizo*, do compositor Efrain Oscher, a primeira de uma série de obras dedicadas ao artista por compositores latino-americanos. Fazem parte da lista: concertos compostos para trompete e orquestra por compositores como Paquito D’Rivera, Roberto Sierra e Arturo Márquez. Atualmente Pacho Flores tem estudado composição e regência com orientação do trombonista, maestro e compositor Cristian Lindberg.

6 Disponível em: <http://historico.prodavinci.com/2013/08/26/artes/pacho-flores-uno-de-los-mejores-trompetistas-del-mundo-es-venezolano-por-willy-mckey/>. Acesso em: 29 jul. 2019. Original: “La intensidad de trabajo y la conexión que hemos logrado es bárbara, pues en ningún otro lado yo habría podido trabajar así de cerca de la construcción. Hemos hecho trompetas en apenas veinticuatro horas, pero no se trata sólo de los aspectos técnicos: Vicente es una persona con un oído privilegiado que, sin ser músico de estudio, me ha dado las mejores lecciones de trompeta de mi vida y eso tiene que ver con su manera tan singular de disfrutar la música. Hay mucha confianza y trabajo detrás de cada instrumento: debo ser muy específico sobre qué añadir o qué quitarle, pues hemos hechos trompetas para lograr un solo efecto... un matiz específico para sólo una obra. En el disco para Deutsche Grammophon grabé con nueve trompetas diferentes, cada una con sus características particulares”.

7 Disponível em: https://www.diariodesevilla.es/mapademusicas/Pacho_Flores-entrevista_0_1302770158.html. Acesso em: 29 jul. 2019. Original: “Con la trompeta de cuatro pistones podemos hacer líneas melódicas perfectas, como fueron concebidas. No hace falta hacer falsas resoluciones melódicas. Da una sensación totalmente orgánica, que es lo que a mí me faltaba en los arreglos anteriores. Cuando estás subiendo y bajando octavas, el que conoce la obra tiene ese problema, que nota que estás cambiando cosas; aquí hemos conseguido el reto de ser fieles a la pieza”.

O estudo diário e seus aspectos

A pesquisa realizada aponta que o estudo diário do instrumento é prática comum entre músicos profissionais e estudantes que pretendem se profissionalizar. Dentre os trompetistas pesquisados, 100% dos estudantes e 94,87% dos profissionais informaram estudar trompete diariamente ou com apenas um dia de descanso. Essa atividade tem duração de até três horas diárias para 80% dos profissionais e de quatro horas ou mais para 58% dos estudantes. A importância de tal prática é explicada pelo professor Nailson Simões: “Sabe-se que este treinamento diário é necessário para o desenvolvimento técnico-interpretativo e, ao mesmo tempo, para a manutenção do condicionamento físico do instrumentista. Esta prática é de suma importância para a evolução do praticante” (SIMÕES, 2001, p.38).

Pacho Flores está entre aqueles que estudam trompete diariamente e, durante os cinco dias em que foi observado, demonstrou extrema dedicação, disciplina e seriedade na prática de seu instrumento. Com sessões de estudo que variaram de uma hora a uma hora e meia, Pacho Flores aborda princípios básicos de alongamento corporal, exercícios de respiração e uma série de estudos técnicos, praticados com o objetivo de se “manter em forma” e também de se desenvolver tecnicamente⁸.

Pacho Flores tem como hábito praticar até três horas diariamente⁹, dividindo esse período em um terço para aquecimentos e estudos técnicos e dois terços para a preparação de repertório. Para essa atividade, ele se utiliza de exercícios que, apesar de não estarem editados em livros, são frequentemente utilizados por grandes professores, como, por exemplo, as inúmeras e riquíssimas variantes criadas a partir de exercícios extraídos de métodos tradicionais (*Warm-ups and studies*, de James Stamp, 1978, e *Technical studies for the cornet*, de Herbert Lincoln Clarke, 1912), além de criações próprias, por ele mesmo (Pacho Flores) elaboradas. Desta maneira, todo o registro do instrumento e os mais diversos tipos de articulações são contemplados.

Os dois métodos citados estão entre os quatro mais utilizados entre os trompetistas entrevistados em nossa pesquisa; 86% dos estudantes e 85% dos profissionais afirmam utilizar o método elaborado por Jean Baptiste Arban (1825-1889) – *Complete method: trumpet*. Herbert L. Clarke é utilizado por 68% dos estudantes e por 51% dos profissionais. Max Schlossberg (1875-1936) – *Daily drills and technical studies for trumpet* – é praticado por 54% dos profissionais e por 45% dos estudantes, enquanto James Stamp, por 36% dos estudantes e por 27% dos profissionais.

Em linhas gerais, Pacho Flores aplica aos exercícios da técnica tradicional (escalas e arpejos, por exemplo) variações rítmicas e de tonalidades. Ele também parte de diversas escalas e arpejos para criar novos exercícios que lhe servem, ora como prática para mantê-lo “em forma”, ora para expandir sua técnica, seja de velocidade de dedilhados,

8 O período analisado na pesquisa compreende apenas a parte de aquecimento e os estudos técnicos; portanto, o estudo de repertório não foi contabilizado.

9 Todas as informações do trompetista Pacho Flores apresentadas neste texto foram extraídas de uma pesquisa on-line respondida por ele. Os trechos citados desta entrevista serão lançados neste artigo, com a indicação (FLORES, Pacho).

golpes de língua ou expansão do seu registro atual.

Tal variedade é tão constante que, durante os cinco dias em que acompanhamos o processo de estudo, nenhum exercício apresentado foi repetido.

Sonoridade

Diariamente, antes mesmo dos primeiros exercícios de aquecimento serem apresentados, Pacho Flores explica que o processo de produção do som se inicia antes de se soprar. Para ele, trata-se de um processo mental-físico no qual a idealização do som desejado e a confiança que se vai alcançar tal som são uma premissa básica para que o corpo se encarregue de produzi-lo. Esse conceito é aplicado por ele toda vez que apresenta um exercício diferente. Em suas aulas, ele costuma apresentar o exercício tocando-o ao trompete e, depois, solicitando que os presentes repitam o exercício que ele acabara de fazer.

No início, não há nenhuma instrução verbal, apenas o seu exemplo sonoro repetido por duas ou três vezes. Após isso, quando necessário, ele sugere que os estudantes o escutem com mais atenção, imaginando a sonoridade para depois reproduzir o exercício com as mesmas qualidades por ele apresentadas. Se depois de algumas tentativas os alunos não alcançarem reproduzir o exercício de maneira satisfatória, Pacho oferece diretivas específicas, alertando sempre para a necessidade de ouvir com atenção.

Aquecimento e estudos técnicos

O ato de tocar um instrumento é frequentemente comparado por Pacho Flores à prática de atividade esportiva; frequentemente, através de comparações ou metáforas, ele apresenta inúmeras semelhanças entre tais práticas. A finalidade do aquecimento é:

[...]Entende-se por aquecimento todas as medidas que servem como preparação para a atividade, seja para o treinamento ou para competição, cuja intenção é a obtenção do estado ideal físico e psíquico bem como preparação cinética e coordenativa na prevenção de lesões (ALENCAR; MATIAS, 2010, p.230).

Neste estudo, ficou constatado que 100% dos profissionais e 96,15% dos estudantes realizam algum tipo de aquecimento com o trompete. Foi constatado, no entanto, que existe certa dificuldade em diferenciar tal atividade (o aquecimento) dos estudos técnicos. Apenas 58,97% dos profissionais e 52% dos estudantes afirmam fazer essa diferenciação, reforçando a ideia de que muitos trompetistas não possuem um conceito claro quanto aos objetivos de seus estudos. Simões também alerta a respeito dessa dificuldade:

O aquecimento é uma etapa importante do estudo diário, na qual nos preparamos para o trabalho determinado. Muito cuidado com o aquecimento: vários trompetistas profissionais, ao chegar ao fim de seu aquecimento, já estão cansados fisicamente e até mesmo psicologicamente. A criatividade deve estar sempre presente em qualquer ocasião, para que a prática nunca se torne uma rotina enfadonha. (SIMÕES, 2001, p.38).

Embora os exercícios apresentados por Pacho Flores estejam em sequência e compreendam um período de uma hora aproximadamente, ele afirma que diferencia a fase de aquecimento da fase dos estudos técnicos, sendo que a primeira tem duração média de 15 a 20 minutos. Todas as aulas iniciam com exercícios de alongamento corporal, com atenção especial ao pescoço, ombros e braços, membros normalmente sobrecarregados na prática do trompete. Enquanto os alunos repetiam os exercícios realizados, Pacho salienta a importância da prática regular desses alongamentos com o intuito de evitar lesões e também de aquecer o corpo para o trabalho que está por vir.

Nesta etapa, Pacho Flores apresenta um exercício de respiração que, embora simples, contém diversos conceitos de ordem musical – por exemplo, o ritmo, a duração e a sustentação do ar (Fig. 1). Para o exercício, com o auxílio de estalos dos dedos, ele marca um compasso quaternário com tempo aproximado à semínima, equivalente a 78 bpm. Depois, inala uma grande quantidade de ar no quarto tempo do compasso e o expele, soprando em três semínimas, com os cantos dos lábios fechados quase como se fosse realizar uma vibração labial, porém deixando a parte central dos lábios aberta, de maneira que não seja possível vibrá-los. Pode-se ouvir no som produzido pela passagem de ar uma articulação bastante firme no início de cada semínima, mas também se nota que a passagem de ar sofre apenas a separação dessa articulação, sem espaço entre elas, dando a ideia de passagem de ar intensa e constante.

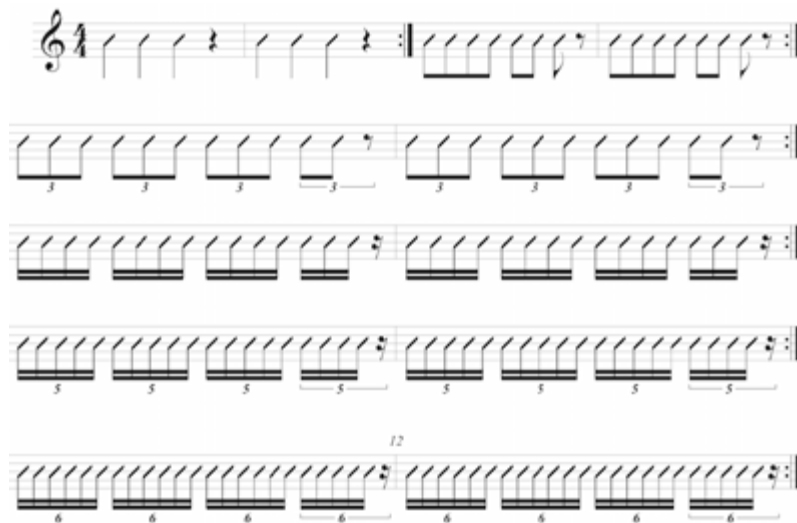


Fig. 1: Exercício de respiração.
Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

Vibração labial¹⁰

Pacho Flores é adepto da prática da vibração labial sem bocal, bem como da vibração labial apenas com o bocal, e inclui em sua prática diária alguns exercícios bastante complexos, se comparados a outros métodos tradicionais. O famoso professor de trompete Claude Gordon (1916-1996), autor dos livros *Systematic Approach to Daily Practice* e *Physical Approach*, é totalmente contrário a qualquer uma dessas práticas, como se observa a seguir:

A única função dos lábios é vibrar. A velocidade de ar e a posição da língua são a causa, e a vibração dos lábios o efeito. Os lábios devem estar flexíveis e capazes de responder facilmente. Deve-se tomar cuidado para não abusar dos lábios e dificultar a vibração livre. Evite qualquer tipo de abelhinha com o propósito de adquirir resistência. (PURTLE, 2014)¹¹.

É neste tipo de prática que se encontra a maior diferença entre os estudos realizados por Pacho Flores e os estudos realizados pelos trompetistas profissionais que foram objeto da presente pesquisa. A seguir, discute-se aspectos das duas maneiras de se praticar vibração labial.

Vibração labial sem bocal

A respeito dessa prática, o trompetista virtuoso Allen Vizzutti (n. 1952), autor do livro *The Allen Vizzutti Trumpet Method*, afirma: "Vibrar seus lábios sem bocal pode ser relaxante e benéfico. Eu apenas não toco trompete dessa maneira. São atividades distintas" (VIZZUTTI, 2012)¹². Por sua vez, o professor James Thompson (n. 1949), que ocupou a função de principal trompetista da Orquestra Sinfônica de Montreal, da Orquestra Sinfônica de Atlanta, é autor do livro *Buzzing Basics*, dá a seguinte justificativa: "Pode ter seus méritos, mas eu não faço isso. Estou tentando treinar os músculos da embocadura na posição que eles devem estar quando toco normalmente" (THOMPSON, 2015).¹³

Entre os trompetistas brasileiros, a opinião é dividida: 50% dos profissionais entrevistados não praticam vibração labial sem o bocal, enquanto outros 25% afirmam que o fazem (a prática da vibração labial sem o bocal) por, no máximo, um minuto. Entre os estudantes, no entanto, apenas 20% se declararam não praticantes dessa atividade, ou seja, 80% deles pratica a vibração labial sem o bocal. Segundo Pacho Flores, apesar da produção do som no trompete ser completamente diferente, a prática desses exercícios

10 Ato realizado com a contração dos cantos da boca e a parte central dos lábios superior e inferior em contato, mas livres para vibrar com a passagem de ar. No Brasil, utilizamos as palavras abelhinha ou besouro como tradução do termo em inglês *buzzing*, referência ao som emitido que é parecido com o produzido por esses insetos.

11 Original: "The lips' only function is to vibrate. Wind power and tongue level are the cause, and the vibration of the lips is the effect. The lips must be flexible and able to respond easily. Care must be taken to not abuse the lips, and hindering their free vibration. Avoid buzzing of any kind, tight mouthpieces and long tones for the purpose of building strength".

12 Original: "Buzzing your lips without the mouthpiece can be relaxing and beneficial. I just don't play the trumpet that way. It's a separate deal".

13 Original: "It may have its merits but I don't use it. I'm trying to train the embouchure muscles in the position they must be in normal playing".

gera inúmeros benefícios, se bem administrada:

Pratico porque é um exercício que nos dá muitas pistas para compreender os problemas. Evidentemente não é a mesma vibração daquela quando colocamos os lábios no bocal, mas é um treinamento parecido com um aquecimento muscular. É simplesmente pensar que somos esportistas de elite e devemos buscar exercícios complementares e lógicos para poder aplicar ao trompete. (FLORES, Pacho).

James Stamp é um dos poucos autores a mencionar a prática de vibração labial sem bocal. Em seu livro *Warm-ups and Studies*, ele sugere um início básico (Fig. 2):

Quando iniciam apenas com os lábios, muitas pessoas não podem ir muito agudo. Comece com um DÓ grave e segure por vários tempos, então vá do DÓ ao DÓ#. Continue adicionando meios tons conforme os lábios forem fortalecendo até chegar a nota SOL. Alguns gostam de ir o mais agudo possível, mas tente pelo menos ir até o DÓ médio (STAMP, 1995, p.5).¹⁴



Fig. 2: Exercício sugerido por James Stamp.
Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

A elaboração de Pacho Flores vai muito além de exercícios básicos (Fig. 3, 4 e 5). Eles são repetidos diversas vezes na direção descendente, por tons inteiros e com variações rítmicas. Dependendo do dia, a execução de uma série de exercícios de vibração labial sem bocal proposta por Pacho Flores tem duração entre cinco e 15 minutos.



Fig. 3: Baseado no exercício nº 2 de H. Clarke (1912) com pequena variação ao final.
Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

¹⁴ Original: "When starting on lips alone, many people can't get very high. Start on low C and hold for several counts (6 to 8) then go from C to C# in half tones. Keep adding half-tones as the lips strengthens until middle G is reached. Some like to go as high as possible, but at least try to go to middle C".



Fig. 4: Baseado no exercício nº 2 de H. Clarke (1912) com variações rítmicas. Notações musicais feitas pelo autor.



Fig. 5: Exercício de vibração labial com conexão entre Dó 1 e Dó 4. Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

Ao começar o exercício, Pacho Flores confere, no trompete, a altura correta da nota inicial e, muitas vezes, enquanto os alunos repetem o exercício, os acompanha, tocando a melodia no instrumento para que possam se certificar de que estão sendo emitidas as alturas correspondentes. Assim como nos exercícios de respiração, Pacho Flores adverte que os estudantes devem manter um fluxo contínuo de ar e não “cortar” as notas, pois, desta maneira, segundo ele, pode-se perceber o ar fluindo e, sobretudo, estarem relaxados.

Ele afirma ainda que: “Quando pratico vibração labial, penso que o som não deve partir dos lábios, e sim do corpo. Os lábios funcionam como amplificadores” (FLORES, Pacho). Ciente de que está habituado a trabalhar em um registro não usual para a maioria dos trompetistas, Pacho Flores, com um grande sorriso no rosto, durante as aulas, perguntava aos estudantes como eles se sentiam ao visitar o “inframundo”.

Vibração com bocal

A prática de estudos de vibração labial com bocal é muito melhor aceita pela comunidade de trompetistas de modo geral e pode ser observada também entre os trompetistas brasileiros: 81,08% dos profissionais e 94% dos estudantes praticam “abelhinha” com bocal. O professor Thompson, autor do livro *Buzzing Basic*, embora contrário à prática da vibração labial sem bocal, é um entusiasta da vibração labial com bocal. Segundo ele:

Abelhinha com o bocal tem vários benefícios se realizado sistematicamente e com uma abordagem observadora. Como o bocal oferece menos resistência que o instrumento, a abelhinha ajuda o trompetista a se habituar a utilizar mais ar. Esse grande fluxo de ar ajuda a deixar os lábios relaxados e vibrar mais livre-

mente, produzindo um som mais ressonante (THOMPSON, 2015)¹⁵.

É importante ressaltar que o processo de produção de som da “abelhinha” com bocal, ao contrário de sua versão sem bocal, deve ser muito próximo ou idêntico ao processo de produção de som no instrumento. Allen Vizzutti adverte:

Tocar com o bocal é ótimo e pode ser de grande ajuda na melhora do som, tocar relaxado e aquecer... Mas eu toco com o bocal, eu não faço abelhinha dentro dele, embora saia um som de abelhinha através dele. Há uma confusão, porque eu venho ensinando “Sobre, não vibre” por anos... Se você fizer abelhinha com seus lábios para tocar, seu som será como o de um iniciante ou de um gato sufocado com uma bola de pelos depois de fumar um pacote de cigarros (VIZZUTTI, 2012)¹⁶.

Pacho Flores possui um conceito parecido: “Porque, quanto melhor soe com o bocal, melhor soará com o trompete” (FLORES, Pacho). Os exercícios de vibração labial com bocal que foram elaborados por Pacho Flores também trabalham com tessituras extremas, mas, assim como em quase todos os exercícios praticados por ele durante seu aquecimento, sempre iniciam no registro médio do instrumento (entre Dó³ e Dó⁴) e vão expandindo, tanto para o registro agudo como para o grave (Fig. 6).

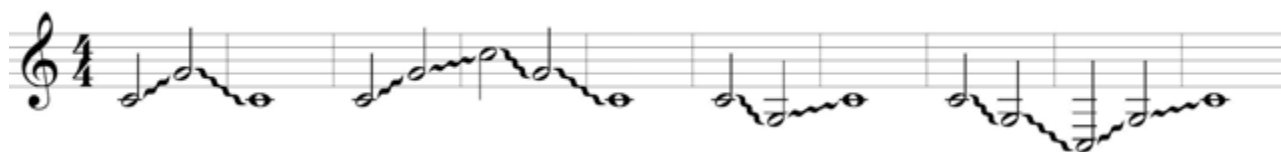


Fig. 6: Exercícios iniciais de vibração labial com bocal.
Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

O objetivo dos *glissandi* é fazer com que o executante possa observar a conexão das diversas alturas e contrair ou relaxar os lábios da maneira mais eficiente. As partes com *glissando* são realizadas com ritmo livre, para que esse trabalho seja possível. Não somente deve se utilizar uma grande quantidade de ar, como é vital que a coluna de ar permaneça constante, tanto na subida como na descida, para se manter a qualidade do som.

Pacho Flores aconselha que os alunos façam esses exercícios cantando, em falsete, bem lentamente, para entenderem como é possível realizar essas mudanças com menos esforço. Ele recomenda também “estudar buscando uma afinação perfeita e aplicar frequentemente nas ligaduras *glissandos*, para poder encurtar as distâncias (FLORES, Pacho) (Fig. 7, exercício que resulta da expansão dos exercícios da Fig. 6). Quando o

15 Original: “Buzzing on the mouthpiece has many benefits if done with a systematic and observant approach. Because the mouthpiece offers less resistance than does the instrument, buzzing helps accustom the player to using more air. This greater airflow helps let the lips relax and vibrate more freely, producing a more resonant sound”.

16 Original: “Playing the mouthpiece is great. And can be a big help improving sound, getting loose and warming up ... BUT... I play the mouthpiece, I don’t buzz into it. A buzz type sound does come out of it though. There is confusion because I have been teaching ‘Blow Don’t Buzz’ for years... If you buzz your lips to play you will sound like a beginner or a cat choking on a hair ball after smoking a pack of Camel straights”.

aluno atinge o seu limite, Pachó Flores adverte que, mesmo que a nota não tenha sido alcançada, é importante que o ar continue saindo.



Fig. 7: Exercícios expandidos de vibração labial com bocal.
Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

Os dois primeiros compassos do exercício a seguir (Fig. 8) são tocados a tempo, já os compassos com *glissando* novamente com tempo livre.



Fig. 8: Baseado no exercício de James Stamp, nos dois primeiros compassos, com variação ao final.
Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

Notas pedais

No trompete, as notas pedais são consideradas todas aquelas que se obtém abaixo do Fá#2. São chamadas de pedais falsos as notas entre Fá2 e Réb2 (Fig. 9), por não pertencerem a nenhuma série harmônica possível em todas as combinações de válvulas. Os pedais naturais encontram-se entre o Dó2 e o Fá#1, sendo as notas fundamentais da série harmônica de cada posição. Qualquer nota abaixo do Fá#1 é chamada de duplo pedal.



Fig. 9: Pedais falsos.
Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

Utilizada constantemente no repertório contemporâneo, a prática do registro é regular nos estudos diários de Pachó Flores por outros motivos:

Pratico os pedais para ter a sensação de que estou utilizando bem o meu ar. Evidentemente os pedais são mais difíceis que o registro normal, por isso que, sempre que buscamos um bom som nas notas pedais, isso repercute diretamente no som do registro natural. (FLORES, Pacho).

Segundo Claude Gordon, a prática do registro pedal tem os seguintes benefícios: “corrigir a embocadura – e, portanto, ajudar no registro agudo –, permitir um grande domínio do instrumento, proporcionar mais força e fluência, ajudar os ataques e a precisão, desenvolver uma melhor vibração e resistência [e, finalmente, obter um] som grande em todos os registros” (GORDON, 1968, p.8)¹⁷. Apesar de ser um assunto bem menos polêmico que a prática da “abelhinha” sem bocal, ao observar os números obtidos entre os trompetistas pesquisados, nota-se que há um número significativo de instrumentistas que não praticam notas pedais regularmente (57,89% dos profissionais e 69,23% dos estudantes).

O relato do conceituado trompetista Junior Galante, conhecido por seu domínio no registro extremo agudo do trompete, desmistifica a ideia de que para tocar agudos é preciso dominar o registro pedal. Ele revelou ter estudado “em um momento de pouquíssima maturidade os estudos de notas pedais, portanto não deu certo”¹⁸. Pacho Flores pratica vários outros exercícios no registro pedal (ver, por exemplo, Fig. 10 e 11).



Fig. 10: Baseado no exercício n. 2 de H. Clarke, realizado uma oitava abaixo do original.
Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.



Fig. 11: Baseado no exercício n. 2 de H. Clarke, realizado uma oitava abaixo do original em staccato.
Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

Após inúmeros exercícios no registro agudo, é apresentada uma atividade final com o objetivo de relaxamento (Fig. 12). A respeito da prática de pedais, Pacho Flores aconselha: “Não forçar as notas pedais e não abrir os lábios de forma desnecessária e, por último, relaxar a garganta o tanto que for possível” (FLORES, Pacho). Além dos exercícios envolvendo notas pedais, Pacho Flores realiza diversos exercícios com escalas

17 No original: “Correct your emboucher – therefore, help high register. Give you great command of your instrument. Give you more power and fluency. Aid your attack and sureness. Develop better vibration. Develop intervals and fluency. Bigger sound in all registers. Develop endurance”.

18 Em conversa realizada via mensagem instantânea na rede social Facebook, em 30 de março de 2015.

e arpejos com as mais variadas possibilidades de articulações. Em geral, iniciando no registro médio do instrumento, normalmente entre Dó³ e Dó⁴ e expandindo para os registros extremos.

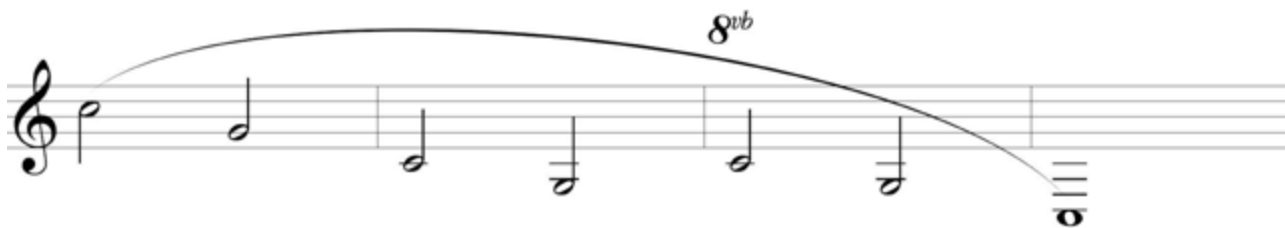


Fig. 12: Exercício para relaxamento labial.
 Fonte: Notações musicais feitas pelo autor.

Considerações finais

Ao analisar a prática diária de Pacho Flores, relacionando-a aos métodos tradicionais que o inspiraram e comparando-a com a prática realizada por trompetistas brasileiros, profissionais e estudantes, é possível verificar que a carga horária de estudos e os métodos utilizados são os mesmos na maioria dos casos. Entretanto, o trompetista venezuelano apresenta maior ênfase nos estudos de vibração labial e na prática de notas pedais. A transcrição dos exercícios por ele apresentados pode ajudar o desenvolvimento técnico de um trompetista por conterem as mais diversas variações sobre exercícios expostos nos métodos tradicionais.

A rotina de estudos aqui esboçada foi elaborada e serve ao trompetista Pacho Flores, o que, por si só, é de extrema relevância. Por outro lado, cabe ressaltar que, diante da individualidade e das demandas específicas, cada instrumentista, principalmente aquele que se encontra nas fases iniciais, deve ser acompanhado por um professor experiente. Além disso, embora não seja o foco do presente artigo, nesta fase inicial, recorrer aos métodos tradicionais de trompete – como os citados Arban, Clarke e Schlossberg – é sempre salutar.

Em tal contexto, tendo aqui se tratado da fase de “aquecimento” e da rotina de estudo de um trompetista, serão válidas pesquisas complementares que tratem de tais assuntos sobre a perspectiva de outros instrumentos da família dos metais, onde há bastante literatura sobre o assunto. O presente artigo não esgota o assunto, mas aponta os benefícios de pesquisas que se detenham em discutir os métodos de estudo e os recursos utilizados por instrumentistas renomados. Em tal contexto, faz-se necessária a elaboração de um estudo a respeito da utilização do processo criativo e dos seus benefícios na prática diária de Pacho Flores. Por outro lado, mais importante que supervalorizar os exercícios do trompetista venezuelano, os interessados em progredir do ponto de vista da técnica instrumental devem utilizar os elementos da tradição como ponto de partida para criar sua própria prática diária, de acordo com seu histórico e com suas necessidades.

Referências

- ARBAN, J. Batispte. *Complete method: trumpet*. Platinum Edition. New York: Carl Fischer, 2005. 386p.
- CLARKE, Herbert L. *Elementary studies for trumpet*. New York: Carl Fischer, 1970. 56p.
- _____. *Technical studies for the cornet*. New York: Carl Fischer, 1970. 53p.
- ALENCAR, Thiago A. M. Di.; MATIAS, Karina F. S. *Princípios Fisiológicos do Aquecimento e Alongamento Muscular na Atividade Esportiva* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbme/v16n3/15.pdf> Acesso em: 28 mar. 2015.
- EL SISTEMA. Disponível em: <http://fundamusical.org.ve/el-sistema>. Acesso em: 24 maio 2015.
- EL SISTEMA. *Impacto Social*. Disponível em: <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/impacto-social>. Acesso em: 24 maio 2015.
- GORDON, Claude. *Physical Approach*. New York: Ed. Carl Fischer, 1977. 64p.
- _____. *Systematic approach to daily practice for trumpet*. New York: Carl Fischer, 1968. 128p.
- PURTLE, Jeff. *Claude Gordon's Approach by Jeff Purtle (2014)*. Disponível em <https://www.purtle.com/claude-gordon-approach>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- SCHLOSSBERG, Max. *Daily drills and technical studies for trumpet*. New York: M. Baron, 1959. 60p.
- SIMÕES, Nailson. *Uma abordagem técnico-interpretativa e histórica da escola de trompete de Boston e sua influência no Brasil*. Debates, n. 5. Rio de Janeiro: Cadernos do programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio, 2001.
- STAMP, James. *Warm-ups and studies*. Vuarmarens: BIM, 1995. 34p.
- THOMPSON, James. *The buzzing book (2015)*. Disponível em: <http://www.jamesthompsonmusic.com/TheBuzzingBook.php>. Acesso em: 2 abr. 2015.
- VIZZUTTI, Allen. *Mouthpiece buzzing (2012)*. Disponível em: <http://vizzutti.forumotion.com/t9-mouthpiece-buzzing>. Acesso em: 2 abr. 2015.

VAYÓN, Pablo J. *Pacho Flores Trompetista*. 2018. Disponível em: https://www.diariodesevilla.es/mapademusicas/Pacho_Flores-entrevista_0_1302770158.html. Acesso em: 29 jul. 2019.

MCKEY, Willy. *Pacho Flores: uno de los mejores trompetistas del mundo es venezolano*. 2013. Disponível em: <http://historico.prodavinci.com/2013/08/26/artes/pacho-flores-uno-de-los-mejores-trompetistas-del-mundo-es-venezolano-por-willy-mckey/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

**CONTINUIDADE CONCRETA:
COMPLICATIO-EXPLICATIO-IMPLICATIO
CONCRETE CONTINUITY:
COMPLICATIO-EXPLICATIO-IMPLICATIO**

Silvio Ferraz¹

*Universidade de São Paulo (USP)
silvioferraz@usp.br*

William Teixeira²

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
william.teixeira@ufms.br*

Submetido em 08/09/2019

Aprovado em 10/12/2019

Resumo

Este artigo expõe a articulação entre três conceitos filosóficos como operadores da criação musical, tanto no âmbito da composição musical quanto da performance. Trata-se de uma retomada que o filósofo Gilles Deleuze faz dos conceitos de *complicatio*, *explicatio* e *implicatio* a partir de Giordano Bruno e outros filósofos que o antecederam. Partindo desse referencial, este trabalho apresenta de que maneira tais conceitos podem elucidar a questão da continuidade no discurso musical produzido recentemente, com ênfase no repertório brasileiro dos últimos dez anos. Dessa maneira, objetiva-se não apenas a condução de uma discussão conceitual, mas, principalmente, o vislumbre de soluções criativas para a música atual, contando, para tanto, com experiências dos próprios autores como exemplos de sua aplicabilidade.

Palavras-chave: Continuidade; Música contemporânea; Composição musical; Performance musical.

Abstract

This paper presents the articulation between three philosophical concepts as operators of musical creation in the scope of both musical composition and performance. This is a retrieval that philosopher Gilles Deleuze makes after the concepts of *complicatio*, *explicatio* and *implicatio* from Giordano Bruno and other philosophers that preceded him. From this framework, this paper presents how these concepts can elucidate the issue of continuity in the recently produced musical discourse, with emphasis on the Brazilian repertoire of the last ten years. Thus, the objective is not only to conduct a conceptual discussion, but mainly the glimpse of creative solutions for Contemporary music, relying on the authors' own experiences as examples of their applicability.

Keywords: Continuity; Contemporary Music; Musical Composition; Musical Performance.

1 Silvio Ferraz é compositor e professor de Composição Musical na Universidade de São Paulo, USP. Doutor em Semiótica pela PUC/SP, participou dos seminários de Brian Ferneyhough na Fundação Royaumont, em Paris, e com Gerard Grisey e Jonathan Harvey no IRCAM. Suas composições tem sido tocadas na Europa e nos Estados, por exemplo, no Festival Sonido das Americas, no Carnegie Hall. Silvio é Bolsista de Produtividade do CNPq e publicou 4 livros, além de capítulos e artigos. Atualmente, pesquisa processos de escrita com técnicas estendidas e suporte computacional.

2 William Teixeira é violoncelista e professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É Bacharel em Música com habilitação em violoncelo pela UNESP, Mestre em Música pela UNICAMP e Doutor em Música pela USP. Como violoncelista, tem se dedicado à música contemporânea, tendo estreado dezenas de peças de várias gerações de compositores brasileiros, incluindo atuações como solista com a Orquestra Sinfônica da UNICAMP e a Orquestra de Câmara da USP. Como pesquisador, tem publicado artigos e capítulos e apresentado trabalhos em conferências nos Estados Unidos, Reino Unido e Portugal.

Notas iniciais

No capítulo “O paralelismo e a imanência”, de seu *Espinosa e o problema da expressão*, Gilles Deleuze traz uma nota interessante sobre dois elementos que pretendemos aqui converter em operadores criativos (ora composicionais, ora interpretativos). Ali, na nota 12, cita Maurice de Gandillac para falar de dois conceitos, em um caminho cheio de curvas que nasceria em Boécio, passaria por comentadores da Escola de Chartres no século XII e chegaria a Nicolaus de Cusa e Giordano Bruno. Tais operadores nascem, assim, da distinção entre a *complicatio* e a *explicatio*, conforme Nicolas de Cusa, no Livro II-5, de *Douta Ignorância*, e os modos *complicativo* e *explicativo*, de Giordano Bruno, em *Causa, Princípio e Unidade*. De um lado, o contraído do todo e, de outro, seu desdobramento.³ Aquele que gera e aquele que é gerado.⁴ Tomamos aqui esses dois termos de um modo mais simples e direto, e, se citamos sua origem, essa pequena trajetória de sua presença, é apenas como lastro que permita ligar aspectos que possam parecer técnico-musicais a um modo de pensamento mais amplo e que liga Deus, o homem e a existência; o finito e o infinito; o ser e o devir. E a relação de substância que existiria entre estes pontos.

Junto aos conceitos de *complicatio* e *explicatio*, acrescentaremos um terceiro conceito trabalhado por Giordano Bruno em *De triplici minimo et mensura* e resgatado por Deleuze em *A Dobra: a implicatio*.⁵ Do ponto de vista da composição musical, o que propomos pensar é a questão da continuidade, de pensar o tempo musical não como algo relativo a um relógio, a uma medida de passagem ou a um oráculo de previsibilidades. Propomos pensar o tempo enquanto questão de continuidade. E, mesmo aqui, cabe uma observação: não se trata de continuidade no âmbito das ideias abstratas, mas de continuidade imanente, traduzida em um plano concreto onde se dê como continuidade de fato. A continuidade entre um elemento e outro simplesmente porque alguma coisa passou entre um e outro, de modo a não haver interrupção de fluxo de energia. Como se um fluxo de energia atravessasse a escuta de uma obra por um momento longo de imersão. Lembrando que entendemos aqui por fluxo de energia algo que se manifesta na matéria e na substância sonora, mas que não é limitado a estas formas e que pode, por sua não corporeidade, atravessar ou ganhar corpos distintos.⁶ É exatamente esse conceito de fluxo de energia que articula o pensamento composicional à *performance*, outro ponto de vista presente neste artigo, na medida em que a *performance* experimenta e propõe uma acepção de tempo que sintetiza as arestas entre passado e

3 Chegamos a estes conceitos a partir da leitura realizada por Gilles Deleuze em seu livro *Spinoza et le problème de l'expression*, especificamente no capítulo “*l'Immanence et les éléments historiques de l'expression*” (DELEUZE, 1968, p.153 seq.): “[...] tal é a origem desta dupla de noções que tomam importância na filosofia da Idade Média e da Renascença: *complicare-explicare*. Tudo está presente em Deus que as complica, Deus está presente em todas coisas que o explicam e implicam” (DELEUZE, op. cit., p.158-159).

4 BRUNO [1584], 2004, p.93.

5 DELEUZE [1988], 2012, p.47.

6 Sobre a noção de Energia e sua quase impossível definição, propomos a leitura dos artigos da revista *Énergies, RDST - Recherches en didactique des sciences et des technologies*.

futuro,⁷ ora comprimindo, ora dilatando as distâncias por meio das operações aqui discutidas. Finalmente, a *performance* de um discurso concebido por outrem encontra no fluxo de energia um conceito capaz de mediar a relação entre compositor e intérprete.⁸

Mesmo diante da complexidade na definição de energia, é importante delimitar em que campo a estamos compreendendo, ou seja, nos perguntar de que energia falamos quando falamos de música. A noção de energia tem sua presença marcante na filosofia de Aristóteles, quando este distingue uma energia potencial de uma energia dinâmica. O conceito se estabelece de fato através da noção de conservação, que estará nas proposições de Descartes, Leibniz, Carnot e Kant até os dias de hoje. Mas do que estamos falando quando falamos de energia? Como observam Poincaré e Feynman, “é impossível encontrarmos uma definição geral” ou “não temos nenhum conhecimento do que é realmente a energia” (POINCARÉ e FEYNMAN apud. HERVÉ; VENTURINE; ALBE, 2014, p.123). Mas interessa-nos a noção de potencial, de que uma energia é fonte de movimento e de que implica transformação (seja transformação da própria energia, como na transformação de uma energia mecânica em calor, seja em uma energia modelando uma forma). É no sentido de algo que passa entre os corpos e mesmo os define e delimita, *que compreendemos aqui a noção de energia musical, energia de performance*, ligando esta energia ao tempo, à sequência de nascimento de objetos dentro de uma sequência musical e, neste sentido, ligar esta noção à de movimento vibratório. Compreenderemos então uma energia como a manifestação de um movimento pendular, podendo ela estar apresentada em um fluxo que tenda a se conservar, passando de um ponto a outro, ligando os momentos e objetos da sequência musical. No caso da energia musical, de modo geral, propomos aqui que a energia está relacionada ao fluxo da dinâmica temporal, este ligado tanto às estruturas rítmicas como aos campos de ressonância harmônico, à sonoridade ou à gestualidade. São nestes domínios pulsantes, rítmico, harmônico, textural e gestual que pensaremos a noção de continuidade imanente, em contraponto à unidade formal transcendente ou mesmo abstrata.

7 Sobre a questão do tempo na performance, ver Teixeira e Ferraz (2019).

8 Sobre a questão do fluxo de energia como mediador da relação entre compositor e *performer*, ver Ferraz e Teixeira (2019).

Explicatio

Quando um som irrompe e deixa seu rastro de ressonância, ele pode ser explicado – desdobrado –, passando de um instrumento a outro, de uma forma a outra.

The musical score shows two measures of music. The top staff is for Flute, the second for Clarinet in Bb, the third for Trumpet in C, the fourth for Trombone, and the bottom for Piano. The time signature is 2/4. A tempo marking above the Flute staff indicates a quarter note equals 56-60. The Flute part has a long note in the first measure. The Clarinet in Bb part begins in the first measure with a piano (pp) dynamic and continues with a melodic line in the third measure. The Piano part begins in the first measure with a fortissimo (ff) dynamic and continues with a melodic line in the third measure, marked mezzo-piano (mp).

Fig. 1: Silvio Ferraz, *Dona Leticia*, cc.1 e 3 encadeados. Um piano que primeiro ressoa e se desdobra em uma nota longa e depois se desdobra em uma linha melódica.

Dois momentos de *explicatio*, os ataques de piano se explicam, se desdobram e estabelecem uma continuidade direta, simples e de fácil escuta; tão fácil que o ouvinte leva alguns milissegundos para se dar conta de que outro instrumento apareceu, de que o som não vem mais da mesma fonte. Isso deve incluir, necessariamente, o *performer-ouvinte*, o agente musical que, por meio da escuta, articula suas ações musicais, conectando seu gesto a uma injeção sonoro-energética à qual explica.

The musical score is for a section of 'Dona Letícia' by Silvio Ferraz, measure 35. It features two Thai-gongs (Pc. 1 and Pc. 2) and a string quartet (Vln. 1, Vln. 2, Vla., Vc., Cb.). The Thai-gongs play a simple second interval (D-D# or F-A) at ppp. The strings play a similar interval at p, with some triplets and dynamics markings.

Fig. 2: Silvio Ferraz, Dona Letícia, c.35. Dois gongos tailandeses que transitam para instrumento de cordas, agora com uma variação de seu colorido através do uso de frequências que geram batimentos simples de segunda (dó-dó# ou fâ-mi)

A *explicatio* aqui se dá na forma de *estereotopia*,⁹ um simples eco que pode se manter apenas como prolongamento simples, ou ganhar os contornos de uma melodia, ou ainda de componentes espectrais de um som que se deformam por acréscimo de batimentos. Ouvir dois sons se relacionarem, não enquanto signos que representam uma melodia, uma linha melódica, uma harmonia, mas ouvir a continuidade entre dois sons através dos batimentos e das ondas estacionárias que se estabelecem no fluxo de energia que modula os dois corpos sonoros em um só e que se manifesta por um leve trêmulo ou ondulação.¹⁰

9 Ligeti, em sua análise de *Structure Ia*, de Boulez, denomina o efeito de ataque de um som e sua retomada como eco de estereometria (LIGETI, 2001, p.120). A partir desta ideia, denominamos aqui a *estereotopia* como o deslocamento espacial de uma mesma nota ou dos parciais de um som entre instrumentos em um ensemble. O próprio Ligeti trabalha esta técnica em suas *10 peças para quinteto de sopros*, de 1969, e em seu *Concerto para violoncelo e orquestra*, de 1966.

10 "Psychoacoustic research and practical experience have shown the importance of slight deviations in the synthesis parameters, such as jitter, beatings, and vibrato, to obtain sounds that are perceptually more natural, fused, and musically better" (AGON; BRESSON; STROPPA, 2011, p.67-83).

Importante observar que na relação de *explicatio*, de desdobramento, nenhum som pede signo algum de identificação, nenhuma analogia formal é chamada a agir. O que se dá é a passagem de energia de um corpo a outro, em que o próprio desdobramento é que estabelece o vínculo de continuidade sonora e, por conseguinte, musical.

Takemitsu fala desta mesma continuidade em *Confronting Silence*,¹¹ de uma continuidade que existiria inclusive no silêncio do Gagaku, entre uma ilha de sons e outra, que estabeleceria não uma continuidade de ideias, mas de um fluxo sonoro (*sound stream*), vibrante, que respira como no Sho (instrumento do Gagaku), cujo som se obtém inalando e exalando, que resulta em uma continuidade sem quebra (TAKEMITSU, 1995, p.7).

É desse jogo de desdobramentos explicativos que consiste, por exemplo, a interação entre as linhas dos dois trompetes de *Transmissão oculta de pensamento*, escrita por Tadeu Taffarello¹² em 2000, que, a partir da proliferação cíclica de cinco personagens gestuais, tece uma relação de continuidade interrompida momento a momento por pausas com fermata, mas que obtém permanência justamente por operar novos tipos de explicação ao mesmo material. Na Fig. 3, um personagem-liso explica o personagem-staccati, de maneira a operar a continuidade ao invés de um esperado corte; dessa linha se desdobra um personagem replicado no trompete 1 em uma espécie de cânone permutado, o que permite uma reiteração do personagem-staccati no trompete como injetor de energia, seguido pelo personagem-estriado, que, mais uma vez, é desdobrado em um personagem com os mesmos atributos no trompete 1, amplificando a textura de glissando rugoso descendente.



Fig. 3: Tadeu Taffarello, *Transmissão oculta de pensamento*, p. 1, s. 2.

É a partir dessas combinações de explicações que o discurso se desenvolve, constituindo sua continuidade. Essa escuta que não hierarquiza voz principal de contracanto (*Hauptstimme* de *Nebenstimme*) é uma premissa para que a *performance* seja capaz de concretizar os pontos de conexão estabelecidos pela composição, constituindo camadas de personagens ao invés de uma relação canto-acompanhamento, o que, no entanto, depende intrinsecamente da resposta-escuta dos *performers*, dada a abertura

11 "Our task is to revive the basic power of sound. This can be done only by a new recognition of what sound really is. I do not know if Gagaku satisfies that requirement, but I do know that in this stream of sounds that is Gagaku, a richness of sound undivided by rigid classifications can be recognized [...] The external and internal world is full of vibration. Existing in this stream of infinite sound, I thought that it is my task to capture a single defined sound" (TAKEMITSU, 1995, p.7-8).

12 Tadeu Moraes Taffarello é um compositor nascido no ano de 1978 em Jundiá (SP). Atualmente é pesquisador no Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural da Unicamp.

inerente a esse tipo de escrita.¹³



Fig. 4: Tadeu Taffarello, *Transmissão oculta de pensamento*, p.2, s. 1. Exemplo de reconfiguração dos operadores explicativos que permite que, ainda que com os mesmos materiais dos personagens-gestuais anteriormente apresentados, sejam produzidas outras resultantes texturais.

A *explicatio* é mais fácil e didaticamente compreendida nos exemplos até aqui oferecidos por serem esses excertos constituídos por relações sonoras da ordem curto-longo bastante notáveis. Entretanto, essa operação também age em níveis microestruturais, operando contrapontos complexos onde a relação entre linhas, vozes ou partes se dá de maneira mais fragmentada e intrincada. Esse é o caso da peça *Kranke Zeiten*, escrita por Martin Herraiz¹⁴ em 2019, que explora, dentre outros recursos, uma forte aplicação do conceito estudado pelo compositor de “dissonância rítmica”,¹⁵ através do amplo uso de quiálteras, o que, ainda que acontecendo em um tempo metronomicamente guiado e metrificado, oculta uma sensação mais clara de pulso, demandando algum outro tipo de operador para a continuidade. Na Fig. 5, a relação entre piano (por vezes entre vozes do próprio piano) e violoncelo é operada exatamente por essas microexplicações que desdobram pequenos elementos com maior duração, o que é suficiente para aferir continuidade local até a próxima injeção de energia.¹⁶ No compasso 38, um ataque uníssimo de ré bemol grave em ambos, piano e violoncelo, já nasce desdobrado em um dó, tendo esse bicorde sustentado enquanto pequenos fragmentos são sobrepostos. À semelhança do exemplo acima dado com os gongos (Fig. 2), a partir do compasso 39, pequenas explicações em intervalos de semitom desdobram-se em uma textura de *cluster*, operada, primeiramente, através da explicação que a mão direita do piano e o violoncelo fazem do ataque *staccato* da mão esquerda e que, em seguida, se desdobra em um golpe de *getato* do violoncelo, que emerge da linha anteriormente desdobrada. Essas micropolifonias se encontram novamente no compasso 40, onde a mão esquerda do piano se encontra com o mesmo Mi tocado pelo violoncelo, trazendo uma regularidade transiente, pronta a se dissolver logo em seguida. Essas relações não apenas consistem em uma descrição analítica, mas têm em seu conhecimento uma condição *sine qua non* para que ambos os instrumentistas possam sequer tocar juntos, já que a complexidade rítmica criada pelo grande número de camadas polirrítmicas e

13 Análise-performance realizada a partir de experiência com os discentes Thalison Oliveira e Dione Tavares na disciplina Música de Câmara, do Curso de Música - Licenciatura da UFMS, em 2019.

14 Martin Herraiz é um compositor paulistano nascido em 1980.

15 Herraiz (2010).

16 Análise-performance realizada a partir de experiência de concerto com William Teixeira (violoncelo) e Dennis Gomez (piano).

de dissonâncias rítmicas sobrepostas faz com que o encaixe das partes de violoncelo e piano seja de muito difícil obtenção. Desse modo, a operação da explicação pelos *performers* é não apenas o grande desafio da peça, como também a grande responsabilidade dos músicos ao interpretá-la.

Fig. 5: Martin Herraiz, *Kranke Zeiten*, cc. 38-40.

Complicatio

Mas a continuidade não se dá apenas na *explicatio*. É neste ponto que a relação *explicatio-complicatio-implicatio* interessa aqui neste artigo. Se na *explicatio* temos uma passagem em que um fixo se mantém entre dois estados, entre duas paisagens ou mesmo objetos sonoros, a *complicatio* seria aquele ponto em que se daria o choque entre dois fluxos distintos, a mudança brusca de direção e amplitude de um fluxo de energia: como em um corte, por exemplo. Em outras ocasiões, foi dado como exemplo o grande corte que se dá em *Atmosphères*, de Ligeti.¹⁷, quando os flautins atingem o extremo agudo da tessitura da orquestra e são interrompidos por um estampido no extremo grave dos contrabaixos.

17 Ferraz (1990).

Fig. 6: Letra "G" de *Atmosphères*, de Ligeti: os flautins em ffff cortados por um também muito forte ataque de cluster no grave dos contrabaixos.

Em um outro exemplo, uma linha aparentemente contínua toma outra direção, como se a linha parada na nota longa do clarinete-violoncelo-violino sofresse o impacto de uma forte turbulência externa e fizesse com que mudasse de direção.

Fig. 7: Trecho de *Window into the Pond*, de Silvio Ferraz, com a linha parada de clarinete-violoncelo-violino que repentinamente muda de direção e se torna extremamente movida.

A noção de *complicatio* serve aqui para pensarmos o que se dá na passagem. De fato, quando se estava falando de *explicatio*, estava também se tratando do que se dá na passagem. Se a *explicatio* é o desdobramento, onde o fluxo é contínuo e compartilha

um sentido, uma trajetória comum entre dois momentos, na *complicatio* a questão é bem diferente, e é como se fosse estabelecido um abismo separando dois momentos. Um abismo, no entanto, em que não necessariamente o fluxo sonoro foi interrompido, nem o fluxo de energia musical. Não estamos falando apenas de fluxo de energia sonora, como trabalhado em um estudo-referência aos compositores espectrais franceses, como *Auditory Scene Analysis*, de Bregman. O fluxo não é apenas sonoro, mas também musical, e pode estar presente, por exemplo, em uma pulsação aludida, como realizado no exemplo abaixo (Fig. 8).

O que se passa então neste ponto em que o fluxo muda de direção, muda seu sentido? É aqui que se torna importante a presença do trabalho composicional sobre operadores. Operadores que podem ser um simples filtro, podem ser a conversão de uma estrutura audível em um tempo aludido ou em uma estrutura de ressonância também apenas aludida, na relação de flutuação entre dois sons que se sobrepõem, na relação de corte ou na de nascimento de universos paralelos. Este pensamento “alagmático”, que Gilbert Simondon propõe como uma teoria da operação, tem por prioritário não apenas o material composicional formado, como harmonias, estruturas melódicas, caracterização de texturas, estruturas rítmicas, mas também e sobretudo o modo de passagem e manutenção do fluxo de energia ao se passar de um complexo sonoro a outro. O outro aspecto que a ideia de *complicatio* nos permite é de ter em mente que o corte, a mudança de sentido, não é necessariamente a interrupção do fluxo de energia musical, seja em uma relação explicada, seja em uma relação complicada.



Fig. 8: Passagem final em *De um tempo em deserto*, de Silvio Ferraz, onde o tempo subdividido dos sopros e violoncelo é apenas aludido em uma percussão realizada por fragmentos articulados sob um mesmo pulso mecânico.

Com a ideia de alagmática, Simondon põe em jogo a importância do pensamento analógico distinto ao pautado pela identificação de elementos e material a partir de semelhanças ou simbologias. Existiria um pensamento da identificação de forma e substância, ou um pensamento das relações simbólicas, mas antes atravessado pelo que chama de analogia, a presença de operadores comuns. Existiria um operador comum entre dois momentos musicais, entre dois fluxos sonoro-musicais, o operador podendo

ser a manutenção de uma frequência de pressão ou de suas componentes espectrais.¹⁸

A relação que nasce no embate entre dois fluxos sonoros é sempre potencial. A *explicatio* deste momento é aquele ponto em que o compositor dá a resposta, distinguindo-se de um momento de maior espessura, pressão ou densidade temporal vertical,¹⁹ em que cabe ao ouvinte realizar a passagem, compreender por onde o fluxo se restabelece, e que estaria na *complicatio*. A *complicatio* sendo tal qual sua definição em Cusa e Bruno, o ponto de contração, uma espécie de ponto de origem talvez caótico, em que as conexões potenciais permanecem como tal sem que o compositor diga qual a conexão privilegiada, como exemplificado acima no piano que ataca e tem uma nota privilegiada prolongada por um clarinete.

Em uma peça como a *Partita 1*, de 2010, é exatamente da justaposição entre explicações e complicações que o discurso adquire sua continuidade, cabendo ao *performer* duas grandes categorias de desafios, respectivamente: nas explicações, uma resistência física e musical de se manter a energia em um fluxo absolutamente contínuo, que não cessa de se desdobrar; nas complicações, entretanto, há a necessidade da entrada imediata em um estado afetivo totalmente outro, já que nada fora preparado ou gradualmente transitado ou transformado pelo compositor. O que há é o corte, a quebra de uma linearidade pretensamente narrativa. O que continua é apenas o ato, ora purificando-se, ora sujando-se das aparas de sons e gestos anteriores.

The image displays three staves of musical notation. The top staff shows a piano part with a series of chords and melodic lines. The middle staff is for the clarinet, starting with a circled measure (measure 8) and featuring a 'flautato' section with a long horizontal arrow above it. The bottom staff continues the piano part, including a section marked 'poco meno mosso' and 'dal tallone alla punta d'ardo / dal ord. al. ponticello', with another circled measure (measure 9) and a '3' indicating a triplet.

18 Vale aqui a distinção entre objeto sonoro, como objeto fenomenologicamente formado, já atravessado por uma relação de identificação, daquilo que estamos chamando de fluxo sonoro e que se aproxima à ideia de potencial sonoro. "A 'sound potential' is therefore quite different from a 'sound object' in the tradition of Pierre Schaeffer (1966). The latter is, to put it simply, a phenomenological description of an existing recorded or processed sound, whereas the former is a specific morphological concept defining a set of cognitively consistent sounds" (AGON; BRESSON; STROPPA, 2011, p.69).

19 A referência que faço aqui é a de algumas imagens de tempo como espessura do presente, proposta por Gérard Grisey, pressão temporal, proposta por Tarkovski, e tempo vertical, noção que, de certo modo, compila as anteriores, proposta por José Gil em *Movimento Total* e retomada por Ferraz em seu artigo "Entretempo: a escuta no ponto cego da música" (Cf. GIL, 1996, p.188; ver também BERGSON, 1927; GRISEY, 2008, p.31; TARKOVSKI, 1990, p.141; FERRAZ, 2017).

Fig. 9: Silvio Ferraz, *Partita 1*. Exemplos das ocorrências mais dramáticas de *complicatio* na peça, com destaque aos pontos específicos de corte em fluxo e início de um próximo.

Implicatio

Observamos assim que, no ponto de inflexão da *complicatio*, mais operadores são chamados a agir, já que não há um ponto privilegiado e uma operação proposta pelo compositor. Nesse sentido é que a relacionamos com a ideia de um aumento da intensidade do tempo vertical. O tempo vertical seria o tempo nascido da sequência de inflexões e de suas intensidades. Importante observar que saímos de um espaço medido simples e que entramos em uma outra estrutura, que atravessa a escuta de uma música – uma escuta que aparentemente pode ser conduzida pelo compositor. Uma estrutura móvel, já que não mensurável, em que se alternam pontos de inflexão, cada qual de intensidade distinta. Chegamos, assim, ao tempo heterogêneo tal qual Bergson afirma em *Essai sur les données immédiates de la conscience*.²⁰ Talvez aqui caiba mais uma imagem vinda da filosofia, a de diagrama, o diagrama como sendo a imagem mutante, metaestável, da estrutura; uma estrutura que a todo tempo pode mudar de direção e pode conectar pontos distintos, sem privilégios de longa permanência. Neste sentido, *complicatio* e *explicatio* entram em uma mesma escala, uma sendo o ponto mais intrincado da outra, mas lembrando sempre que, se na segunda a conexão privilegia um aspecto qualquer entre os dois momentos, na primeira não há privilégio, e qualquer elemento pode se tornar o ponto de conexão, a linha por onde passa a energia entre um ponto e outro.

Mas é importante observar que o ponto de conexão não é qualquer um. Aqui entra

²⁰ “Façamos distinção, então, para concluir, duas formas da multiplicidade, duas avaliações bem diferentes da duração, dois aspectos da vida consciente. Sob a duração homogênea, símbolo extensivo da duração verdadeira, uma psicologia atenta discerne uma duração cujos momentos heterogêneos se penetram; sob a multiplicidade numérica dos estados conscientes, uma multiplicidade qualitativa; sob um eu com estados bem-definidos, um eu onde sucessão implica fusão e organização” (BERGSON, 1927, p.95).

o trabalho do compositor. Nem sempre determinar qual o ponto de ligação, nem sempre mergulhar em uma explicação infundável que torne a escuta didaticamente conduzida como um exercício de oratória. Mas ter sempre em mente que os pontos, as linhas, os modos de ligação são implícitos; eles sempre trazem algo de um momento e de outro, determinando um importante elemento composicional, ou mesmo de *performance* musical; há sempre um elemento *implicado*. Uma linha que nasce do desdobramento entre os dois momentos, uma linha que encontra ressonância mesmo que às avessas, como no caso do corte em *Atmosphères*. Há sempre um operador analógico, como observa Simondon. No corte entre o agudo e o grave, nasce o vazio, nasce a noção de profundidade, de distância, que estabelece um parâmetro de relação entre um ponto e outro. No corte em algo que estava parado e de súbito se põe em movimento, é o movimento que toma o lugar de parâmetro de relação. É neste sentido que, em uma cena de *performance* ao vivo, a visão pode ser chamada a conectar e dar continuidade a um fluxo sonoro ineficaz. Interrompido o movimento, a presença vibrátil do som, os sentidos continuam a buscar o fluxo de energia, a persegui-lo nem que seja no gestual do músico, nas cores do palco, no brilho dos instrumentos, destruindo toda possibilidade acusmática, que depende assim de fatores importantes da continuidade da presença vibrátil do som.

Um dos modos de implicação é aquele da réplica.²¹ Mas o que diz a réplica? O que uma réplica liga? Se de um ponto de vista da escuta intelectual promovida pelo estruturalismo musical do final do século XIX até meados do século XX, uma réplica, uma repetição, liga dois momentos pela identificação de elementos, sendo esta identificação eleita de modo didático (mesmo que transitório) como foco privilegiado de escuta. Ver a réplica de outro modo talvez tenha uma relevância composicional outra do que aquela que estava fincada em princípios de reconhecimento e de seleção do bom ouvinte-reconhecedor-de-formas. Quando Sciarrino faz a réplica de pequenas frases em seu *Il cerchio tagliato dei suoni*, não se trata de réplicas que visem uma construção formal, da retomada enquanto material de memória para o ouvinte, mas de simplesmente estabelecer uma permanência e fazer manifestar espaço e tempo.

21 Continuamos jogando aqui com a noção de dobra, e é claro que uma das referências aqui é a obra *Le Pli*, de Gilles Deleuze.

Fig. 10: Dois momentos de *Il cerchio tagliato dei suoni*, de Salvatore Sciarrino, distanciados de aproximadamente dois minutos. O primeiro com o primeiro gesto replicado e que constitui o primeiro espaço sonoro da peça, e o segundo já com a presença de dois novos elementos, que foram sendo lentamente inseridos e muito lentamente abandonados.

Em *Il cerchio*, Sciarrino coloca o público imerso em sons que são retomados criando realmente uma dimensão espacial feita de sons. As quatro flautas estão cada uma em um ponto cardinal, a uma distância de aproximadamente 15 metros e são uma o eco da outra, com estes ecos se adensando ou se rarefazendo. Um mesmo e curto gesto sonoro que é retomado por dois minutos e lentamente vai sendo somado a outros, que também permanecem por longo tempo. São gestos simples e quase insignificantes, que lançam o foco da escuta para o espaço, para o movimento do som que migra entre os quatro pontos cardeais da sala. As réplicas do gesto não se põem a conectar momentos

distintos, mas a desenhar um espaço-tempo específico que ora se adensa, ora se rarefaz, dado o atributo fragmentado e transiente desse gesto.

De certo modo, toda conexão musical tem um elemento comum implicado: o som. A própria estrutura, como aquelas definidas por frequências periódicas, estabelece uma continuidade por implicação. Está implicado em uma nota musical ser seguida por outra que ou lhe é mais aguda, mais grave ou a mesma, e esta implicação privilegia um tipo de escuta. Talvez aqui caiba uma observação na mudança de paradigma operada pela música concreta nos anos 1950 e na transposição deste paradigma por um compositor como Helmut Lachenmann, no final dos anos 1960, especificamente na composição do que denominou "música concreta instrumental",²² como em sua peça *Pression*, para violoncelo solo, de 1969. Esta observação diz respeito à sobreposição de dois modos distintos de escuta de continuidade sonoro-musical.²³ No caso da música concreta instrumental, a escuta de fluxo de objetos sonoros, conduzindo transformações tipológicas (RIBEIRO; FERRAZ, 2017), por vezes se torna instável pela presença de outra que lhe é paralela, de objetos musicais relacionáveis às alturas (acordes, figuras melódicas, estruturas rítmicas). Neste caso, a continuidade implicada no próprio som que define uma nota musical não tem a mesma implicação em um ruído branco ondulado que lentamente se torne mais granuloso. Surgem duas camadas de implicação, sendo que a ruptura temporal entre um momento e outro pode fundar pontos de interrupção na passagem de fluxo de energia própria da continuidade.

Acreditamos ser importante um pequeno parêntese para pensarmos o que entendemos por tempo, especificamente tempo musical, ou melhor: qual o problema do tempo na música? Bergson, em seu curso *Histoire de l'idée de temps*, no Collège de France, no inverno 1902-1903, toma como ponto importante para o pensamento do tempo o paradoxo de Zenon, relacionando o movimento à imobilidade. Para Zenon, entre duas posições imóveis de uma flecha, haveria sempre um ponto intermediário, também imóvel. O que nos interessa aqui é o ponto a que chega Bergson, após diversas aulas, a afirmar que, se a filosofia trabalhou por tanto tempo a noção de unidade no intelecto, seria o momento de se pensar a continuidade no espírito.²⁴ Se a unidade entre um ponto e outro da flecha e o movimento que dela se infere nascem obrigatoriamente de um *logos* que liga os dois pontos e dá movimento à flecha, haveria um outro modo de pensar tal movimento e, por conseguinte, o tempo. O tempo enquanto jogo entre contínuo e descontínuo, entre fluxo e interrupção, entre micro e macro. O problema do paradoxo de Zenon é que haveria sempre o imóvel no que julgamos movimento, sendo o movimento algo que devemos construir. Estaríamos, assim, sempre imersos em um tempo que se subdivide infinitesimalmente, como uma projeção falha da eternidade,

22 A noção de "música concreta instrumental" é apresentada por Lachenmann em seu artigo de 1985, "L'écoute est désarmée - sans l'écoute" (LACHENMANN, 2004, p.116).

23 Chamamos aqui de sonoro-musical os aspectos, implicados na escuta, que o som adquire quando em um fluxo musical, o que é bastante distinto daqueles presentes em uma escuta cotidiana de ruídos urbanos, de uma conversação, de ruídos naturais etc. Tal fato está na distinção que Schaeffer procurou ao definir objeto-sonoro e objeto-musical nos livros II e VII de seu *Traité des objets musicaux* (SCHAEFFER, 1968, p.103 seq e 601 seq).

24 Cf. BERGSON, *Histoire de l'idée de temps*, 1902-1903. Paris: PUF, 2017. p.97-102.

ideia absoluta da qual, de Sócrates a Plotino, o tempo e o espaço são desdobramentos. Bergson busca ir além desta relação em que o movimento estaria sendo sempre pensado a partir do imóvel. Vem daí o conceito bergsoniano de duração, pois, para Bergson, a questão repousa no fato de que a duração não é representável por pontos interligados, mesmo que pelos infinitos pontos entre um momento e outro da flecha, pois, se ela é movimento, não seria representável pelo imóvel e, se é tempo, não seria representada pelo espaço. Bergson pensa então na duração enquanto um movimento que se daria na sucessão de estados de consciência; sucessão de estados heterogêneos, em que momento presente e momento seguinte não se sobrepõem, mas que, concebido em diversas linhas paralelas, permite pensar em pequenos prolongamentos, pequenas permanências, de um estado a outro (BERGSON, 2017[1902], p.80-81). Assim, não se trata mais de aproximar os pontos para encontrar a continuidade, mas de notas que qualquer estado tem a potência de modular outros estados. Não se trata de aproximar subdividindo para obter os pontos mais próximos possíveis, mas de ter em vista que todo e qualquer ponto que se avizinha de um certo limite de outro, o bastante para sejam notados como sucessivos, se modulam. E o mesmo vale para o espaço. O que seria a modulação? Gilbert Simondon é quem nos trará uma imagem para esta ideia, a de que dois estados compreendem sempre situação de fluxo ordenado e de fluxo livre, como se tivéssemos uma onda portadora e uma modulante, e que ele dá como exemplo o temporizador de um esguicho. Neste sentido, a continuidade, o lugar de nascimento de tempo, de corte entre um antes um depois, é sempre um lugar de modulação entre dois ou mais estados contíguos, contiguidade esta não necessariamente relacionada ao mínimo intervalo possível entre um ponto e outro, mas a apenas um ou alguns estados, pontos de vista, serem notados como contíguos a outros.

Musicalmente esta ideia tem seu interesse. Se Ligeti teceu suas continuidades aproximando ao máximo os pontos de sua "síntese granular",²⁵ podemos pensar que nos grandes saltos também está a continuidade, a continuidade no espírito, aquela que se dá em quem percebe, em quem ouve, em quem vê, em quem toca, continuidade que poderíamos mesmo dizer concreta e que pode ligar dramaticamente estados aparentemente apartados e/ou ligações sutis entre estados mais fluídos em que um se transforma em outro, como Ligeti propõe nas suas transformações graduais de textura.

25 Catanzaro (2005), Simurra (2010).

The image displays two pages of a musical score for Ligeti's *Concerto para violoncelo e orquestra*. The top page shows measures 44-47, featuring a dense, continuous texture with multiple staves for strings and woodwinds. The bottom page shows measures 48-50, marked with a large 'R' and the instruction 'SENZA TEMPO, "WILD" (PRESTISSIMO)'. This section is characterized by a sudden cut and a shift to a 'senza tempo' section with extremely fast, 'wild' passages for various instruments, including the cello, strings, and woodwinds. The score includes detailed performance instructions such as 'capriccioso, virtuosissimo, prestissimo possibile' and 'Unmittelbar anschließen; PRESTISSIMO POSSIBILE, * ferocissimo, virtuosissimo ord. marcetissimo al telefono'.

Fig. 11: Passagem contínua (cc. 44-47) e corte súbito (letra R) de *Concerto para violoncelo e orquestra*, de Ligeti.

A partir dessa exposição, é possível definir a *implicatio* em música como uma *modulação transmodal*, no sentido em que fluxo de energia atravessa não apenas de uma constante sonora para outra (*complicatio*), ou tem a esse fluxo atribuído maior permanência (*explicatio*), mas no sentido em que esse fluxo atravessa da predominância de uma modalidade sensorial para outra, de uma modalidade de escuta para outra. Isso pode significar uma percepção auditiva que é levada a se transformar em uma percepção visual, isto é, da gestualidade do instrumentista, ou mesmo uma vigorosa sucessão de gestos fortes que carregam um componente visual intenso, podendo se diluir abruptamente em uma textura *pianíssimo* granular, que conduz a predominância do visual-auditivo para o tátil-proprioceptivo.

Nos momentos em que a *implicatio* é chamada a agir, há uma ruptura dramática no fluxo de energia. Dramática, tanto no sentido do quão superlativo é o corte operado entre os materiais, quanto em que há uma chamada radical à ação (drama vem da raiz grega *drao*, que significa ação). Essa chamada à ação atinge e provoca a escuta, que é levada a um estado de total reconfiguração, mas também o *performer*, que necessita reorganizar-se em sua ação interpretativa, ou seja, em todas as suas faculdades humanas.

Uma ocorrência desse tipo de operação pode ser vista na peça *Prins Hendrik 210*, de Tadeu Taffarello (Fig. 12), onde, após uma série de gradações onde acúmulos de trêmolos no trompete e do *piano* crescem e voltam ao piano para repetirem o movimento, há um último crescendo que desemboca em uma disparatada ação do pianista de fechar energeticamente a tampa do teclado. Essa acepção tão radical de corte produz uma incisão de energia tão elevada que o prosseguir da peça se torna uma ação extremamente difícil.²⁶ A longa fermata deixa a energia por um fio, sonoramente sustentada apenas pela ressonância do piano, que, devido ao forte impacto do fechamento da tampa, é posto a vibrar em sua totalidade, a depender do tipo e do tamanho de instrumento. Contudo, não é pelo som que é agenciada a continuidade concreta deste trecho. O disparate promove uma realocação de energia perceptiva muito grande para a visualidade da *performance*. A ação do pianista produz um estado de perplexidade que incrementa a atenção da escuta. Todavia, essa mesma perplexidade faz com que a volta à ação esteja carregada de tensão e reticência por parte dos instrumentistas. É aqui que a *implicatio* necessita ser tomada como um operador interpretativo, regendo não apenas o discurso sonoro dos músicos, mas a totalidade de seus corpos, precisando que todo o corpo opere a continuidade do trecho. Na fermata que separa o fechar da tampa dos ruídos de ar e pistos do trompete, cabe ao trompetista se manter em posição de ataque, sem ceder à perplexidade do momento. Ao se deixar afetar pela ação feita no piano, o instrumentista destrói o único fio condutor possível nesse momento. Em estar de prontidão, há condição de se operar ativamente as relações de dissipação de energia que o trecho acarreta, controlando a somatória de tensão afetiva e a ressonância sonora que o momento contém, buscando o *kairós* de sua entrada. A complexidade do trecho ainda traz

26 Análise-performance realizada a partir de experiência com os discentes Gracy Kelly Silva e Dione Tavares na disciplina Música de Câmara, do Curso de Música - Licenciatura da UFMS, em 2018-2019.

uma dificuldade final, já que tão logo se restabelece pouco a pouco um fluxo sonoro por meio do abrir gradual da tampa do teclado enquanto o trompetista executa ruídos de ar somados aos pistos, há um novo corte de *complicatio* que segue para uma sessão isorrítmica em quialteras rápidas e curtas entre ambos os instrumentos.

The musical score consists of two staves: Trompete (Tr.) and Piano (P.). The Trompete staff begins with a 'frullato' (air noise) indicated by a dashed line. It then has a 'fermata longa' (long fermata) marked with a large black dot. After the fermata, there is a 'ppp' (pianissimo) dynamic marking with the instruction '(apenas sopro) ppp (alternar/mexer aleatoriamente e rapidamente os pistos!)' (only breath ppp (alternating/mixing randomly and rapidly the pistons!)). The Piano staff starts with 'ppp' and 'fff' dynamics. It includes the instruction 'fechar a tampa do piano' (close the piano lid) and 'Abrir lentamente e sem barulhos a tampa do piano!' (open the piano lid slowly and without noise!). The final section is marked 'Mais Rápido' (Faster) and 'Tonal'. The score is divided into sections: 'Lento' (Slow) and 'Mais Rápido' (Faster). The Trompete part ends with a first ending bracket marked '1'.

Fig. 12: Tadeu Taffarello, *Prins Hendrik 210*, p. 3, s. 1

Se nesse exemplo a *implicatio* opera a continuidade através de um corte de alta energia, no próximo exemplo ela é aplicada em um contexto sonoro de baixa intensidade e que, por essa razão, demanda precisão na operação implicativa da *performance*. Na peça *Por um crescente fio de luz*, escrita por Gustavo Penha²⁷ em 2018, pequenas injeções de energia realizadas sobretudo pelos solistas (violoncelo e clarone) se dissolvem através do grupo instrumental (violões e madeiras).²⁸ Tais dissoluções possuem seu interesse textural exatamente na medida em que não estabelecem padrão algum, criando uma irregularidade sonora ocorrência após ocorrência. Entretanto, essas reiterações tendem pouco a pouco a acarretar uma diminuição de energia das injeções futuras quando a pausa momentânea que divide o final de uma dissolução da próxima injeção se estende para além do limite de manter o fluxo em continuidade. Disso se constitui o grande desafio interpretativo da peça: realizar uma separação entre a dissolução e a injeção o suficiente para que a diluição sonora se realize apropriadamente, mas não em demasia, que se perca a continuidade do fluxo de energia. Mais uma vez, é a *implicatio* que é chamada para agir, tendo no movimento que liga o final da dissolução à preparação do próximo ataque-injeção a chave para conectar a energia, mantendo assim o fluxo de energia em continuidade. Se o músico, sobretudo o solista, deixa esvaír o fluxo de energia de seu corpo, não mantendo a prontidão e a antecipação motora hábil a captar a energia sonora em movimento, a continuidade da peça se perde pouco a pouco.

27 Gustavo Penha é um compositor paulistano nascido em 1983, atualmente professor da UFMS.

28 Análise-performance realizada a partir de experiência com a Camerata Madeiras Dedilhadas UFMS, sob regência do próprio compositor, tendo como solistas William Teixeira (violoncelo) e Hudson Campos (clarone).

por um crescente fio de luz

Gustavo Penha

Flute 1
Flute 2
Oboe
Clarinet in Bb 1
Clarinet in Bb 2
Solo Bass Clarinet
Bassoon
Solo Cello
Guitar 1
Guitar 2
Guitar 3
Guitar 4
Guitar 5
Guitar 6
Guitar 7
Guitar 8
Guitar 9

Um último exemplo que apresentaremos ajudará a demonstrar o funcionamento dos três operadores até aqui separadamente definidos e exemplificados, esclarecendo seu papel de conectar a composição à *performance*. Trata-se da peça *Responsório de Domingo de Ramos*, onde estes autores colaboraram na construção de uma *performance* junto à Orquestra de Câmara da USP, sob regência de Gil Jardim, e, posteriormente, com a Orquestra Sinfônica da Unicamp, sob regência de Cinthia Aliretti.

A peça tem já em seu início uma sequência rápida e ininterrupta de notas ao violoncelo solista, prosseguindo com essa energia implacável, atravessando a orquestra por pelo menos os primeiros 30 compassos ou algo como dois minutos. O primeiro gesto mais notável de corte acontece quando o solista soma seus ataques *ff* com acentos aos contrabaixos, em pizzicato Bartók, em uma série de ataques violentos (Fig. 14, cc. 25-27). Nesse momento, o grupo orquestral se sustenta por um fio espectral bastante tênue, estando a força da energia com os gestos graves descritos. Entretanto, tão logo o último pizzicato Bartók dos contrabaixos é realizado, a música chega em um limite ainda mais delicado, cabendo unicamente ao solista **complicar** essa textura em um novo tipo de material ritmicamente complexo, com quiálteras de diferentes durações e com sonoridade mais limpa e plena do que até esse ponto havia sido demandado (cc. 28-30). É a partir desse ponto que uma nova configuração reconstrói essa textura delicada que permeou os materiais anteriores, tendo um acréscimo de micropolifonias nas madeiras e sutis acentos nos primeiros violinos (cc. 31-37). Nesse novo trecho, o mais notável é a operação de **implicar** por meio de réplicas de um gesto de arco para cima com crescendo brusco no violoncelo solista, feito para se emitir um multifônico. A grande questão no trecho é que, embora o multifônico se funda à textura orquestral, o movimento do violoncelista produz mais energia do que o próprio campo sonoro parece conter. Essas réplicas, à semelhança do exemplo de Sciarrino, transformam o espaço de escuta, sobretudo quando em conjunto às raspagens de tam-tam que vêm do fundo da orquestra, criando uma espécie de ecossistema vivo, cujos ruídos quase que se descolam da realidade vista sobre o palco. Desses multifônicos se desdobra uma melodia que canta um lamento grave (cc. 37-40), posta finalmente a **explicar** a grande textura até aqui sustentada.

Pensamos aqui em um jogo em que a energia acumulada em cada uma se desdobra na outra camada, do solo para a orquestra, da orquestra para o solo e, por fim, do solo ao solo ou da orquestra à orquestra. Uma energia acumulada pode compreender uma passagem rápida em que o volume de notas articuladas (a densidade de arcadas) pede, o que se nota empiricamente, uma distensão, uma respiração. Ou o inverso, um excesso de calma pedindo para ser interrompido por um movimento abrupto e cortante.

4

Fl. *pp*

Cl. *ppp*

Bsn.

Cello

B. Tbn.

Perc. *ppp*

Vln. I *pp*

Vln. II *pp*

Vla. *pp*

Cello *pp*

Cb. *pp*

The image displays a page of a musical score for the 'Responsório de Domingo de Ramos', measures 24-40. The score is arranged in two systems. The first system includes staves for Flute I, Flute II, Clarinet, Bassoon, Trumpet, Trombone, Percussion, and Chorus. The Chorus part begins with the text 'Agnus Dei qui tollis' and 'miserere nobis'. The second system continues the Chorus part with the text 'Agnus Dei qui tollis' and 'miserere nobis'. The score is written in a standard musical notation with various dynamics and articulations.

Fig. 14: Silvio Ferraz, Responsório de Domingo de Ramos, cc. 24-40

Notas finais

“Deus só cria almas expressivas, porque ele cria o mundo que elas expressam ao incluí-lo” (DELEUZE, 2012, p.51)

Essa discussão sobre três operadores criativos expõe, portanto, três modos a partir dos quais as conexões entre materiais-forças podem se dar no discurso musical, compreendendo, neste discurso, a proveniente conexão entre emissão sonora e a escuta e seus modos próprios de articulação. Mais do que isso, contudo, esses operadores também apresentam modos de conexão entre a entidade composicional e a *performance*, na medida em que apresentam um modelo analítico imanente que independe de significações a *posteriori*, bastando, à tomada de decisão interpretativa, o mapear das relações energéticas que constitui a vida de uma música. Esse modelo é inclusivo, pois não elege um caminho único para a atualização desse mapeamento enérgico, ao mesmo tempo que estende a compreensão do discurso para além das convenções sonoras, expandindo o trabalho do compositor de um inventor de sons para um compositor de ações e, do *performer*, de um tradutor de símbolos visuais em som para um ator no sentido mais pleno do termo, como aquele que atua a música em tocá-la e torná-la real.

O colocar-se à serviço do discurso musical passa a significar mais do que um eufemismo para a subserviência interpretativa, libertando o *performer* a inventar relações criativas com a composição, sem que para isso necessite obnubilar a presença de uma direção composicional para o fluxo de energia: trata-se de um novo estatuto para ambas as instâncias de agenciamento musical. A expressividade da *performance* não precisa abandonar o objeto para dar vazão ao sujeito. Ao contrário, trata-se de buscar o sujeito de si que há nos intermeios dos objetos, nas conexões que há de serem explicadas, complicadas ou implicadas. A expressão de alteridade talvez seja um novo tipo de relação musical que o repertório atual esteja propondo: após a sujeição a uma igreja, a uma corte, a um espírito genial ou a uma visão turva do gosto da massa, torna-se uma relação de sujeição mútua ao outro, entre outros, que assim constrói pontes entre a composição e a *performance*, entre a *performance* e a escuta.

Essa expressividade abre caminho para uma abertura de si muito mais ampla do que uma emotividade *naïve*, colocando a totalidade dos indivíduos implicados no discurso musical a seu dispor. Essas relações, não nos iludimos, não se dão sem complicações, mas podem ser elas mesmas material para novas explicações e aplicações musicais. Dessa maneira, a heterogeneidade e a diferença se tornam mais e mais partes constituintes da criação musical contemporânea, dando espaço para as mais diversas *performances* e invenções que constituam novas e singulares formas de fazer musical. A continuidade concreta vem no lugar da unidade ideal. Depois das guerras, talvez a Europa tenha entendido que a linha reta ideal só era possível em detrimento das linhas tortas e sem continuidade ideal que impunham à África, à Ásia e à América Latina.

Referências

AGON, C.; BRESSON, J.; STROPPIA, Marco. OMChroma, compositional control of sound synthesis. *Computer Music Journal*, Massachusetts: MIT, v. 35, n. 2, summer 2011.

BERGSON, Henri. *Histoire de l'idée de temps, 1902-1903*. Paris: PUF, 2017.

BERGSON, Henri. *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris: PUF, 1927. p. 95.

BRUNO, Giordano. *Cause, Principle and Unity*. Trad. Robert de Lucca. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2004 [1584].

CATANZARO, Tatiana. Do descontentamento com a técnica serial à concepção da micropolifonia e da música de textura. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 1246-1255.

DE CUES, Nicolas. *La docte ignorance*. Trad. Pierre Caye, David Larre, Pierre Magnard e Frédéric Vengeron. Paris: Flammarion, 2013 [1440].

DELEUZE, Gilles. *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: Minuit. 1968

DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o barroco*. 6. ed. Trad. Luis Orlandi. Campinas: Papyrus, 2012 [1988].

FERRAZ, Silvio. Análise e Percepção Textural: Peça VII, de 10 peças para Gyorgy Ligeti. *Cadernos de Estudos: Análise musical*, São Paulo: Através, n. 3, p. 68-79, 1990.

FERRAZ, S. Entretempo: a escuta no ponto cego da música. *Viso Cadernos de estética aplicada*, Ouro Preto: UFOP, n. 20, 2017.

GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'água, 2001.

GRISEY, Gérard. *Écrits*, 2008, p.31

HERRAIZ, Martin. *Um estranho perfeito: a música orquestral de Frank Zappa*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Unesp, 2010.

HERVÉ, Nicolas; VENTURINI, Patrice; ALBE, Virginie. La construction du concept d'énergie en cours de physique: analyse d'une pratique ordinaire d'enseignement. In: BUTY, Christian; MORGE, Ludovic (eds.). *Énergies*, RDST: recherches en didactique des

sciences et des technologies, n. 10/2014. Lyon, France, 2014. p. 123-151.

LIGETI, György. *Neuf essais sur la musique*. Genève: Contrechamps, 2001.

RIBEIRO, Guilherme; FERRAZ, Silvio. Guero: música concreta instrumental e direcionalidade na peça-estudo para piano de Helmut Lachenmann. *Vórtex*, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2017.

SCHAEFFER, Pierre. *Traitée des objets musicaux*. Paris: PUF, 1966.

SIMURRA, Ivan Eiji; FERRAZ, Silvio. A utilização de técnicas apreendidas em estúdios como princípios composicionais em Atmosphères. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. Anais [...]*. Florianópolis: ANPPOM, 2010.

TAKEMITSU, Toru. *Confronting Silence*. Oxford: Scarecrow Press, 1995.

TARKOVSKI, Andrei. *Die Versiegelte zeit*. Berlim: Ullstein, 1986. (Tradução brasileira por Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998).