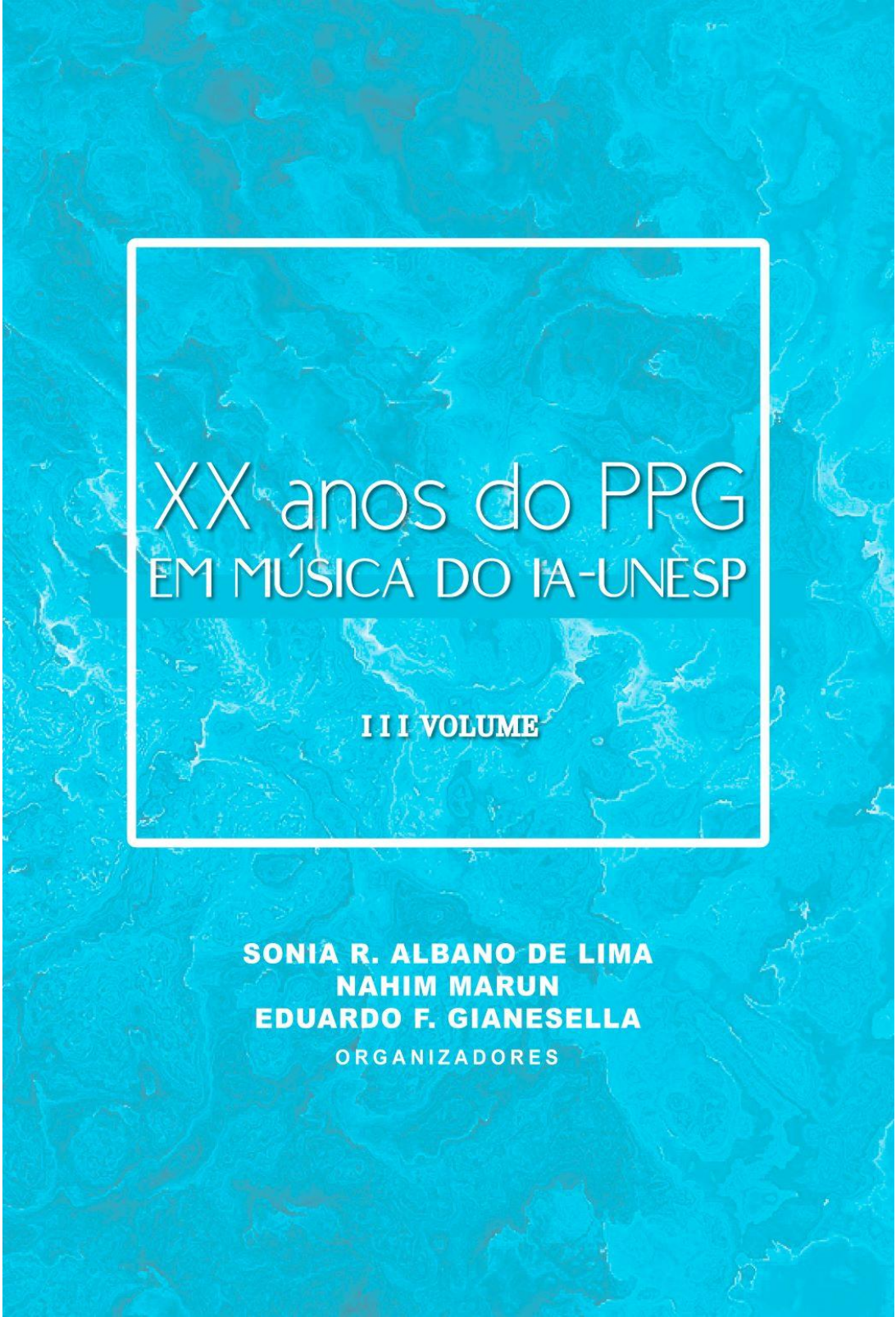




XX anos do PPG EM MÚSICA DO IIA-UNESP

III VOLUME

**SONIA R. ALBANO DE LIMA
NAHIM MARUN
EDUARDO F. GIANESELLA**
ORGANIZADORES

XX ANOS DO PPG EM MÚSICA DO IA-UNESP
III VOLUME

Sonia R. Albano de Lima
Nahim Marun
Eduardo F. Giancesella
(org)



TESSERACTUM

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

XX anos do PPG em música do IA-UNESP [livro eletrônico] : III volume / Sonia R.

Albano de Lima, Nahim Marun, Eduardo F.

Gianesella (org.). -- São Paulo :

Tesseractum Editorial, 2023.

ePub

ISBN 978-65-89867-73-9

1. Educação musical 2. Música - Estudo e ensino

3. Música - Teoria I. Lima, Sonia R. Albano de.

II. Marun, Nahim. III. Gianesella, Eduardo F.

23-181890 CDD-780.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Música : Estudo e ensino 780.7

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Coordenação Editorial: Equipe Tesseractum Editorial

Diagramação: Equipe Tesseractum Editorial

Arte da Capa: Aline Cardoso

Arte final da Capa: Tammy Guerreiro

Primeira Edição, São Paulo, Novembro de 2023.

Tesseractum Editorial

Site da Editora:

www.tesseractumeditorial.com.br

Nenhuma parte desta publicação, incluindo o desenho de capa, pode ser reproduzida, armazenada, transmitida ou difundida, de maneira alguma nem por nenhum meio sem a prévia autorização do autor.

Os XX anos de implantação do PPG em Música do IA-UNESP é contemplado com essa edição comemorativa contendo parte da produção intelectual de discentes e egressos do Programa, de 2018 a 2023. Integraram essa edição docentes, discentes e egressos do PPG em Música do IA-UNESP.

Apresentação

O terceiro volume da edição comemorativo dos XX anos de implantação do PPG em Música do IA-UNESP contempla, além dos textos de discentes e docentes, artigos de egressos que nos últimos cinco anos têm atuado no cenário musical de forma destacada.

Enquanto organizadores dessa produção, não foi outro o nosso objetivo senão dignificar a missão do nosso programa que tem como meta promover a formação qualificada de pesquisadores e subáreas dos estudos musicais por meio de diálogos entre processos, práticas e teorizações, capacitando um profissional qualificado para atuar na sociedade não só como pesquisador, mas como instrumentista, cantor, compositor, regente ou docente. O resumo curricular dos autores e os artigos aqui apresentados comprovam esse propósito.

Nesse sentido, tanto o Coordenador do PPG – Prof. Dr. Nahim Marun – como o Vice-coordenador – Prof. Dr. Eduardo Giancesella –, nesse quadriênio, têm realizado inúmeras ações em conjunto com os docentes e as comissões de Planejamento Estratégico e de Autoavaliação, a fim de dar cumprimento as orientações da CAPES para que o curso de pós-graduação tenha uma atuação importante no ensino musical, na sociedade, na cultura, de forma a intensificar a qualidade desta área de conhecimento.

O texto do Prof. Dr. Fernando Luiz Cardos Pereira e do Prof. Dr. Marcos Pupo Nogueira, líder do Grupo de Pesquisa ‘Teorias da Música’, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ, é resultado da conjugação de duas comunicações, apresentadas nas conferências “Medieval and Renaissance Music Conference” (Maynooth University, 5 a 8 de julho de 2018) e III Congresso da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical (TeMA – Rio de Janeiro, 21 a 25 de outubro de 2019). A reflexão diz respeito a uma tese defendida por Zarlino por uma suposta primazia do jônio sobre o dórico como o primeiro de uma série de modos, levando a uma consequente reordenação para a qual Zarlino aplicou ordinais italianos. No texto em questão, é exposta a divisão harmônica do *diapason*, visando discutir a interpretação de Zarlino, uma vez que parece ser possível uma interpretação diferente para este procedimento, o que incorreria na hipótese de negligência por parte deste teórico. O Grupo de Pesquisa tem desenvolvido pesquisas sobre ferramentas analíticas aplicáveis à música polifônica dos séculos XV e XVI, especialmente motetos e *ricercares* e contempla tanto discentes como egressos do Programa. Atualmente é professor substituto da Graduação do IA-UNESP, na disciplina Contraponto.

O texto da Livre Docente Prof. Dr. Marisa T. O. Fonterrada traz um relato sobre a organização de uma obra do compositor Victor Flusser, intitulada *Miau*, com estreia marcada para o mês de outubro de 2023, durante o Seminário da FLADEM internacional, em Valparaíso, no Chile. Todo o trabalho de encenação e execução dessa obra teve a participação do Grupo de Pesquisa G-Pem, que ela coordena no IA-UNESP. Com essa iniciativa este grupo de pesquisa pode contar com docentes e pesquisadores provenientes de vários estados do Brasil: Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio de Janeiro, enriquecendo o trabalho, a pesquisa e a interação social do grupo.

O texto da mestranda Cristiana Rodrigues foi produzido após a sua participação na disciplina intitulada *Sociedades Musicais Francesas do início do século XX – um laboratório*

para as práticas interpretativas e pesquisa musicológico, ministrada pela Prof. Dr. Danieli V. Longo Benedetti, no ano de 2023. Nesse artigo, as autoras trazem uma reflexão para algumas das questões interpretativas relacionadas à parte vocal da peça *Le Grillon* do ciclo *Histoires Naturelles* do compositor francês Maurice Ravel (1875-1937), com estreia nos salões da conservadora *Société Nationale de Musique-SNM* (1871-1998).

O Mestrando André dos Santos, em parceria com o seu orientador Prof. Dr. Achille Picchi que atua na linha de pesquisa *Composição, Cognição e Estruturação Musical*, especialidade em Análise Musical, realizou um artigo contendo uma proposta metodológica para o ensino da composição, que permite extrair ideias e soluções criativas de qualquer repertório, tomando como base uma prática utilizada no século XVIII, do Conservatório Napolitano.

Outro trabalho orientado pelo Prof. Dr. Marcos Mesquisa, na especialidade Cognição Musical –, é o do professor e pesquisador Ricardo Tanganelli, formado em Composição e Regência pelo IA-UNESP. Seu texto revela o quanto a memória tem papel fundamental para a construção de significado musical. Ela é capaz de evocar sentimentos e afetos, atribuindo significados e criando uma narrativa discursiva coerente por meio da organização dos sons em sua mente. Independentemente da sua atuação enquanto doutorando no PPG em Música do IA-Unesp, Ricardo Tanganelli integra a Comissão de Planejamento Estratégico do Programa e, desde 2020, é doutorando docente nas turmas de graduação da UNESP na área de harmonia e análise musical.

O mestre e discente de Doutorado no IA-UNESP, Eduardo Assad Sahão, na especialidade Cognição Musical, orientado pelo Prof. Dr. Marcos Mesquita, tem participado dos grupos de pesquisa APREMUS e GOGMUS (CNPq) e desenvolvido inúmeras pesquisas voltadas para a neurocognição musical e educação musical, frente às novas mídias, uma delas voltada para as questões que envolvem a *'multitasking'*, temática desenvolvida pelo discente neste artigo.

O Prof. Dr. Guilherme Daniel Breternitz Mannis, egresso do programa e Diretor Artístico e Regente titular da Orquestra Sinfônica de Sergipe, produziu um artigo aproximando a análise musical de viés schenkeriano à prática artística por meio da elaboração de propostas de *performance* a partir de resultados analíticos. Seu doutorado teve a orientação da Prof. Dr. Yara Borges Caznók, da linha de pesquisa Composição, Cognição e Estruturação Musical, na especialidade Análise Musical. Conta com inúmeras publicações e tem uma produção artística relevante.

O texto da Prof. Dr. Monique Traverzim, egressa do programa, traz um importante trabalho direcionado à educação musical de bebês no Centro Suzuki Vitória. Sua pesquisa de Doutorado, orientada pela Prof. Dr. Marisa T. O. Fonterrada, foi apontada como inovadora na área da educação musical, a partir da transcrição em partitura das vocalizações dos bebês, de modo a mostrar a musicalidade por meio da análise do material transcrito. Foi ressaltado nesta pesquisa o potencial criativo dos bebês; as diferenças e singularidades entre as faixas etárias de 0 a 2 anos de idade e como estão presentes algumas práticas didático-pedagógicas específicas para atender as motivações e necessidades de bebês nesse aprendizado. A professora tem desempenhado um excelente trabalho musical na Coordenação e Docência no Curso de Extensão para o ensino de musicalização, na Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (FAMES), Departamento de Música, Educação e Humanas.

O Prof. Dr. Cicero Rodarte Mião trouxe um recorte da teoria desenvolvida pelo pesquisador Lev Vigotski, que relacionou o pensamento e a fala como parte do desenvolvimento infantil. Esta relação instituída serviu de fundamentação teórica para investigar o desenvolvimento musical dos bebês em oficinas de musicalização implantadas nas escolas públicas de educação infantil na cidade de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais/Brasil. A teoria intitulada *Gênese do Conceito* é composta – dentre outros – de dois estágios denominados: *Imagens Sincréticas* e *Pensamentos por complexos*. O texto em questão centrou-se na análise do primeiro estágio e parte do segundo, uma vez que este foi o período aplicado à faixa etária dos bebês que fizeram parte dessas oficinas de musicalização. É importante destacar o empenho desenvolvido pelo egresso no intuito de implantar o ensino musical em toda a rede de Educação Infantil do seu Município, o que resultou em duas indicações a importantes premiações representando o IA/UNESP, o prêmio Teses CAPES/2023 e o programa de publicação Coleção PROPG Digital – Selo “Cultura Acadêmica”.

Os textos aqui produzidos revelam a diversidade dos trabalhos realizados tanto pelos docentes como pelos discentes e egressos de nosso programa e a devida adequação dessas pesquisas às linhas de pesquisa e missão que norteia o programa. A todos uma ótima leitura.

Prof. Dr. Sonia Regina Albano de Lima

Prof. Dr. Nahim Marun

Prof. Dr. Eduardo F. Giancesella

IA-UNESP

Outubro de 2023

Sumário

<i>DIVISIONE HARMONICA DELLA DIAPASON NELLE SUE PARTI: A RENUMERAÇÃO DOS MODOS POR ZARLINO, COM BASE NA PRECEDÊNCIA DO JÔNIO SOBRE OS DEMAIS.</i>	9
<i>Prof. Dr. Fernando Luiz Cardoso Pereira</i>	
<i>Prof. Dr. Marcos Pupo Nogueira</i>	
 <i>MIAU – RELATO DA ORGANIZAÇÃO DE UMA OBRA E DE SUA CONCEPÇÃO PERFORMÁTICA EM TEMPOS INCERTOS</i>	29
<i>Prof. Dr. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada</i>	
 <i>HISTOIRES NATURELLES DE MAURICE RAVEL: QUESTÕES INTERPRETATIVAS VOCAIS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO HISTÓRICA, TEXTUAL E MUSICAL DA CANÇÃO LE GRILLON.</i>	42
<i>Ms. Cristiana Rodrigues Pacheco</i>	
<i>Prof. Dr. Danieli Verônica Longo Benedetti</i>	
 <i>COMO A RESOLUÇÃO DE BAIXOS ATRAVÉS DA REGRA DA OITAVA PODE NOS AUXILIAR NO PROCESSO</i>	55
<i>Mestrando André dos Santos</i>	
<i>Prof. Dr. Achille Guido Picchi</i>	
 <i>UMA BREVE PESQUISA SOBRE A IDEIA DE SIGNIFICAÇÃO NA MÚSICA: A ABORDAGEM EXTRAMUSICAL</i>	65
<i>Prof. Ms. Ricardo Tanganelli da Silva</i>	
 <i>A APRENDIZAGEM MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE MULTITASKING: IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA E DA COGNIÇÃO.</i>	79
<i>Prof Ms. Eduardo Assad Sahão</i>	
 <i>A ANÁLISE SCHENKERIANA COMO FERRAMENTA DE ABORDAGEM DO REPERTÓRIO SINFÔNICO: TRÊS ESTUDOS DE CASO</i>	91
<i>Prof. Dr. Guilherme Daniel Breternitz Mannis</i>	
 <i>OS REFLEXOS DOS CONHECIMENTOS A RESPEITO DA MUSICALIDADE DAS VOCALIZ[AÇÕES] DE BEBÊS NA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROCESSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL</i>	100
<i>Prof. Dr. Monique Traverzim</i>	
 <i>LEV VIGOTSKI E A RELAÇÃO PENSAMENTO/FALA COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE BEBÊS EM OFICINAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL</i>	112
<i>Prof. Dr. Cicero Rodarte Mião</i>	

DOS ORGANIZADORES E AUTORES.....	126
----------------------------------	-----

DIVISIONE HARMONICA DELLA DIAPASON NELLE SUE PARTI: A RENUMERAÇÃO DOS MODOS POR ZARLINO, COM BASE NA PRECEDÊNCIA DO JÔNIO SOBRE OS DEMAIS.

Prof. Dr. Fernando Luiz Cardoso Pereira

Prof. Dr. Marcos Pupo Nogueira

IA - UNESP

(G P - Teorias da Música)

Introdução

Ao publicar a primeira edição de seu monumental tratado *Le institutione harmoniche* em 1558, Gioseffo Zarlino introduz a doutrina dos doze modos na Itália, paralelamente à dedução prévia feita por Glareanus em seu *Dodecachordon* (Basle, 1547). Os modos, que até então se configuravam como autênticos e plagais de acordo com uma *finalis* em D, E, F ou G, representavam uma sistematização do vasto repertório de cantochão composto ao longo de séculos, aplicada analogamente ao repertório polifônico. Tal aplicação, contudo, apresentava inconsistências, como em relação aos modos em F com uso mais frequente da nota B@ em vez de B\$, sendo esta última própria do modo Lídio (FULLER, 1996, p.213). Insatisfeito com tais limitações, Glareanus propõe a adição de modos com *finalis* em A e em C (tanto autênticos como plagais) aos oito modos tradicionais, por meio de combinações de espécies de quinta e de quarta que totalizavam doze modos. Em seu direcionamento humanístico, Glareanus faz uso de nomes de antigos povos gregos para batizar este novo conjunto de modos (PALISCA, 2006, p.87).

Os doze modos são calculados a partir do escopo usual de sete espécies de oitava, cada uma delas dividida harmônica e aritmeticamente, duplicando o número de espécies para quatorze. Duas destas são desconsideradas por não constituírem espécies de *diapente* (intervalo de quinta justa) resultantes da divisão harmônica do *diapason*: aquelas com âmbito de B até F (um trítono), assinaladas no exemplo abaixo (Figura 1) extraído do *Dodecacordon* (GLAREANUS, 1547, p. 83). Neste diagrama, Glareanus estabelece uma relação direta entre espécies e modos, adotando a nomenclatura clássica já experimentada por Gaffurius em seu sistema de oito modos descrito em seu *Practica musice*, de 1496. No entanto, Glareanus atribui aos dois novos pares autêntico/plagal os nomes Eólio/Hipoeólio (*finalis* em A) e Jônio/Hipojônio (*finalis* em C). Os modos são ordenados segundo as letras D, E, F, G, A e C (B excluído devido ao intervalo de quinta diminuta) e numerados de 1 a 12, ímpares para os autênticos e pares para os plagais.

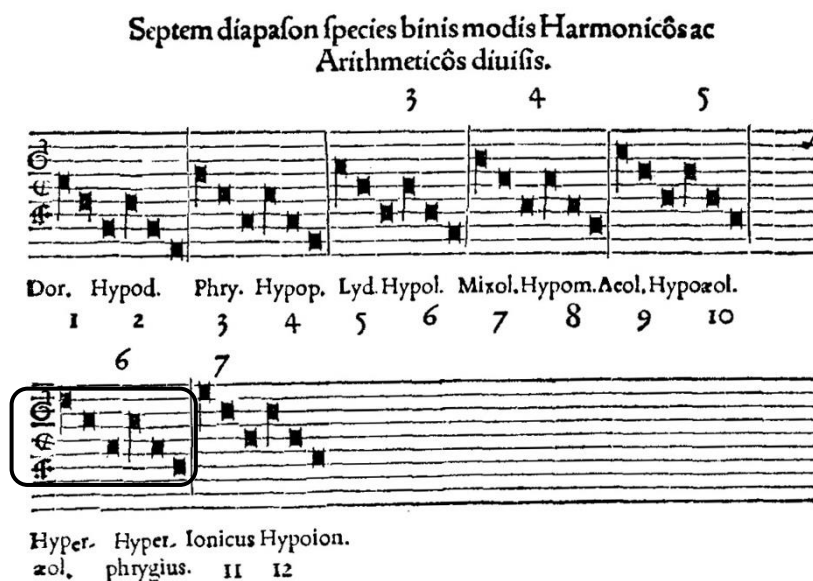


Figura 1. Modos resultantes da divisão tanto harmônica como aritmética das sete espécies de diapasão, conjugados por suas notas em comum e ordenados em pares, do mais grave ao mais agudo.

Onze anos depois, em seu *Istitutioni* de 1558, Zarlino admite ser necessário um número maior do que oito modos, segundo a tradição teórica vigente, para amparar todo o repertório polifônico. Zarlino não faz menção nenhuma ao *Dodecacordon* de Glareanus, mas sua influência é certa desde a publicação de *Musici quinque vocum* (Veneza: Gardano, 1549), álbum exclusivo de motetos de Zarlino guarnecidos de uma atribuição modal abrangendo os nomes étnicos de Glareanus para novos modos (JUDD, 2002, p. 392). Tais nomes, contudo, são preteridos por Zarlino na primeira edição de seu *Istitutioni*, na medida em que adota os doze modos descritos por seu antecessor. Mas em *Le dimostrationi harmoniche* (1571) Zarlino vai além, ao deslocar a ordenação de espécies e de modos, tal que o *primo modo* (primeiro modo) correspondesse a uma primeira espécie de oitava em C, e o segundo modo à sua forma plagal em *Γ* (gama)¹ (Tabela 1). Zarlino (*ibid.*, pp. 270-271) fundamenta a promoção da espécie de oitava em C em resposta a Claudio Merulo, um dos interlocutores de sua *Dimostrationi*:

[...] as causas que me motivam são muitas. E (...) a primeira é, que havendo demonstrado nas *Istitutioni*, que a divisão harmônica do Diapasão em suas partes, no quanto [esta] comporte a natureza da coisa, resulta em uma ordem de intervalos; no primeiro dos quais, que é o mais grave, encontra-se o ‘tom maior’; no segundo, o ‘menor’; e no terceiro o ‘semitom maior’. De forma semelhante é colocado novamente, no quarto, o ‘tom maior’; no quinto, o ‘menor’; no sexto, ainda, o ‘tom maior’; e no sétimo e último posto, no agudo, encontra-se o ‘semitom maior’; claramente entendido, que tal Diapasão, dividido segundo

¹ No *gamut* medieval, as alturas de notas são representadas pelas letras *Γ, A, B, C, D, E, F, G, a, b, c, d, e, f, g, aa, bb, cc, dd* e *ee*. Quando nos referirmos genericamente a classes de alturas, usaremos o maiúsculo sem o itálico. Além disso, o símbolo *♮* será usado se referir à nota B natural, seguindo o uso de Zarlino em seus livros, e em itálico no caso de uma altura específica.

a natureza do número harmônico, foi colocado entre nossas modernas cordas C. D. E. F. G. a. $\sharp$ & c, e também era o primeiro Diapasão, que naturalmente era considerado na Música. Onde fui forçado por todas razões a crer que sendo o primeiro entre os outros, os quais (...) resultam depois deste; que também devesse entre todos os outros ter o primeiro lugar; e sendo neste gênero o mais natural dentre todos, devesse ter o nome de primeira espécie, e que os outros, que a este se sucedem uma após a outra, seu lugar teriam; segundo que por ordem eram colocadas; e que tivessem seu início nas cordas compreendidas e notadas pelas sete primeiras letras, que eu [já] mostrei. Esta é então a primeira causa, que me motivou a fazer isso.²

E mais adiante, em sua *Definitio XIV* do *Libro quinto*, declara que “o primeiro modo é aquele que é contido dentro da primeira espécie do Diapasão harmonicamente dividido”³ (*ibidem*, pp. 275).

Em artigo dedicado à mesma questão aqui contemplada, Crocker aponta a doutrina do ‘número sonoro’ como razão para a atribuição do modo jônio como “oitava fundamental”. Em contraste a este argumento de caráter teórico, Zarlino acrescenta um comentário de ordem prática da boca do próprio *maestro* Adrian Willaert (já morto quando da publicação da *Dimostrazioni*), que considera estranho o fato de que a primeira espécie (em D) se iniciava na segunda sílaba do hexacorde Ut, Re, Mi Fa, Sol, La, e não na primeira, e que seria uma boa ideia organizar esta “ordem desordenada” (CROCKER, 1968, p. 52). Zarlino parte desta observação para apresentar mais três razões para a ordenação das espécies de oitava a partir de C: 1. a correlação com o hexacorde; 2. sua utilidade como dispositivo para memorizar a sequência das espécies; e 3. sua ordenação ininterrupta. Mais adiante, e ainda não satisfeito, Zarlino adiciona uma última razão, onde aponta para a relação de tom inteiro na ordenação dos modos antigos Dórico, Frígio e Lídio, o que corresponderia à ordenação a partir de C, como descrito a seguir (Zarlino, *ibid*, p. 273):

Eu desejo ainda adicionar, entre as outras, uma razão, que me obriga a manter esta ordem; (...); porque desta ordem, que nasce daquelas espécies das primeiras consonâncias feitas de tal maneira, eu poderia ordenar os Modos um após o outro, segundo a mente dos Antigos; portanto, acomodando o primeiro modo ao nosso primeiro Diapasão C & c, e o terceiro e os outros por ordem, viria a acomodar estes três modos

² “...le cagioni che mi muouono sono molte (...). Et (...) la Prima essere; Che hauendo dimostrato nelle Istitutioni; che dalla Diuisione harmonicamente fatta della Diapason nelle sue parti; per quanto comporta la natura della cosa; nasce un'ordine d'Interualli; nel primo de i quali, ch'è il più graue, si ritroua il Tuono maggiore; nel Secondo il minore; & nel Terzo il maggior Semituono. Simigliantemente di nuouo nel Quarto è collocato il Tuono maggiore; nel Quinto il minore; nel Sesto ancora il Tuono maggiore; & nel Settimo & ultimo posto nell'acuto si troua il Maggior Semituono; chiaramente compresi, che tale Diapason, diuisa secondo la natura del Numero harmonico; era collocata tra le nostre moderne chorde C. D. E. F. G. a. $\sharp$ & c. & anco era la prima Diapason, che naturalmente era considerata nella Musica. Onde fui sforzato da ogni ragione à credere; che essendo prima tra l'altre, le quali (...) nascono dopo questa; ch'anco douesse tra tutte l'altre tenere il Primo luogo; & ch'essendo in questo Genere d'ogni altra più naturale; ella douesse etiandio tenere il nome di prima Specie; & che l'altre, ch'à questa succedeano di mano in mano, il lor luogo tenessero; secondo che per ordine erano collocate; & che hauessero i lor principij nelle chorde significate & notate per le Sette prime lettere, che ui hò mostrato. Questa adunque è stata la prima cagione, che mi hà mosso à far questo”.

³ “Il Primo modo è quello che è contenuto tra la prima specie della Diapason harmonicamente diuiso.”

como os três primeiros e principais: o primeiro ao Dórico, o segundo ao Frígio e o terceiro ao Lídio, os quais são distantes um do outro por um Tom, de forma que são os modos destes Antigos; e como em seus escritos se pode ver, como no Cap. 10 do segundo livro das Harmônicas de Ptolomeu.⁴

A doutrina de modos estabelecida por Zarlino é finalmente publicada na segunda edição do *Le institutioni harmoniche* de 1573, sendo seguida fielmente por autores como Giovanni Maria Artusi (1540-1613) em seu *L'Arte del contraponto ridotta in tavole* (1586) e Orazio Tigrini (1535–1591) em seu *Compendia dellla musica* (1588).

AUTÊNTICO			PLAGAL		
Ordem / Espécie de Diapason / Divisão harmônica			Ordem / Espécie de Diapason / Divisão aritmética		
<i>Primo</i>	<i>C-c</i> (1º)	<i>C-G-c</i> (<i>C-G + G-c</i>)	<i>Secondo</i>	<i>F-g</i> (5º)	<i>F-C-g</i> (<i>F-C + C-G</i>)
<i>Terzo</i>	<i>D-d</i> (2º)	<i>D-a-d</i>	<i>Quarto</i>	<i>A-a</i> (6º)	<i>A-D-a</i>
<i>Quinto</i>	<i>E-e</i> (3º)	<i>E-b-e</i>	<i>Sesto</i>	<i>B-b</i> (7º)	<i>B-E-b</i>
<i>Settimo</i>	<i>F-f</i> (4º)	<i>F-c-f</i>	<i>Ottavo</i>	<i>C-c</i> (1º)	<i>C-F-c</i>
<i>Nono</i>	<i>G-g</i> (5º)	<i>G-d-g</i>	<i>Decimo</i>	<i>D-d</i> (2º)	<i>D-G-d</i>
<i>Undecimo</i>	<i>a-a</i> (6º)	<i>a-e-a</i>	<i>Duodecimo</i>	<i>E-e</i> (3º)	<i>E-a-e</i>

Tabela 1. Numeração dos modos, de acordo com o tratado *Dimostrationi* (1571) de Zarlino.

Cada um dos modos autêntico e plagal é formado pela elisão de espécies de quinta e de quarta (modo autêntico) ou de espécies de quarta e de quinta (plagal). A nota de elisão nos modos autêntico ou plagal coincide com uma das médias (harmônica ou aritmética, respectivamente), de cada uma das espécies de oitava⁵.

O reordenamento de espécies e modos pode ser observado em uma cronologia histórica desde Boécio, passando por modos ‘étnicos’ (dórico, frígio, etc.), ‘gregos’ (protus, deuterus, etc.) até os doze ordinais italianos de Zarlino, como mostrado na Tabela 2.

⁴ “Vi voglio ancora aggiungere, oltre l'altre, una cagione, che mi spinse à uolere tener quest'ordine; (...); perche dall'ordine, che nasce da queste specie delle prime Consonanze fatto in cotal maniera, io poteua ordinare i Modi l'un doppo l'altro, secondo la mente de gli Antichi; percioche accommodando il Primo modo alla Prima nostra Diapason C & c. & il Terzo alla D & d. & gli altri poi per ordine; ueniua ad accommodar questi tre modi à i loro tre primi & principali; come il Primo al Dorio, il Secondo al Frigio, & il Terzo al Lidio, i quali sono distanti l'un dall'altro per un Tuono; nel modo, che sono i modi di essi Antichi; come ne i loro Scritti si può uedere (...) nel Cap. 10. del 2. Lib. de gli Harmonicidi Tolomeo”.

⁵ Cálculos de média harmônica e aritmética são discutidos na seção “operações matemáticas” deste trabalho.

Autor	Tratado	Espécies “perfeitas”	Modos	Ordenação
Boécio (c.480-c.525)	<i>De institutione musica</i> (c. 500)	Sete espécies de 8ª [B → a] ou [a → B]	Sete ‘éticos’ (4 autênt., 3 plag.) + 1 (hipermixolídio)	Sobre dupla oitava
“Anônimo” (terceito autor em)	<i>Alia musica</i> , tratado principal (2ª metade do séc. IX)	Sete espécies de 8ª [A → G]	Sete ‘éticos’ (4 autênt., 3 plag.) + 1 (hipermixolídio)	[plag. → autênt. → hipermixolídio]
“Anônimo” (terceito autor em)	<i>Alia musica</i> , nova exposição (2ª metade do séc. IX)	Sete espécies de 8ª [A → G]	Oito ‘éticos’ (hipomixolídio é adicionado)	[D/A → G/D] autênt./plagal pareados
Berno de Reichenau (morto em 1048)	<i>Prologus in tonarium</i> (1ª metade do séc. XI)	Três espécies de 4ª + quatro espécies de 5ª	Quatro ‘gregos’ [protus → tetrardus] x duas qualidades (autênt. x plagal)	[D/A → G/D] - “1º e subsidiário” pareados
Hermannus Contractus (morto em 1054)	<i>De musica</i> (1ª metade do séc. XI)	Quatro espécies de 4ª, 5ª, e 8ª	Quatro ‘gregos’ [protus → tetrardus] (2 qualidades cada)	[A → D], 11 notas cada, autênt./plag. misturados
Gaffurius (1451-1522)	<i>Practica musice</i> (1496) <i>De harmonia musicorum</i> (1518)	Sete espécies de 8ª [A→G] Sete espécies de 8ª [A→G]	Oito ‘éticos’ (4 autênt., 4 plag.) Sete ‘éticos’ (4 autênt., 3 plag.)	[D/A → G/D] [A → G] ou [D/A → G]
Glareanus (1488-1563)	<i>Dodecachordon</i> (1548)	Sete espécies de 8ª [A→G]	Doze ‘éticos’ (6 autênt., 6 plag.) - a partir de 14 ‘teóricos’	[D/A → a/E + c/G] autênt./plagal pareados
Zarlino (1517-1590)	<i>Le dimostrationi harmoniche</i> (1571)	Sete espécies de 8ª [C→b]	Doze ordinais italianos (6 autênt., 6 plag.)	[C/F → a/E] autênt./plagal pareados

Tabela 2. Cronologia das espécies de consonância perfeita e modos de acordo com diversos autores até Zarlino.

Zarlino alegou que a espécie de oitava em C seria a primeira da série por várias razões, entre elas pela reivindicação de uma divisão da oitava (diapasão) que fornecesse um arranjo de tons e semitons adequados exclusivamente à escala de C.

Para fundamentar a compreensão dos processos de divisão da oitava e a nomenclatura de época utilizada por Zarlino, apresenta-se a seguir um tópico dedicado a esta questão envolvendo nomenclaturas de gêneros de proporção aritmética e proporcionalidade no *Cinquecento*.

A relação entre o *numero Senario* e as consonâncias simples

Os trabalhos teóricos de Zarlino são um impressionante referencial sobre as relações entre matemática e música na segunda metade do século XVI (CROCKER, 1968, p. 52). Pesquisas recentes enfocam a associação entre proporções e intervalos musicais realizadas por Zarlino dentro de uma perspectiva filosófica (BROMBERG, 2014, sem numeração de página), mas poucos se debruçaram nos pormenores de procedimentos matemáticos de época.

Zarlino, seguindo uma linhagem de tratadistas medievais embasados na filosofia clássica transmitida por Boécio, racionaliza a natureza das consonâncias musicais nas proporções entre números harmônicos, ou ‘sonoros’. Tais números, segundo o próprio Zarlino, devem estar contidos no âmbito do *Senario*; trata-se este do ‘número 6’, o primeiro entre os ‘números perfeitos’⁶, que segundo o *Le istitutioni harmoniche*, Cap. 13 (ZARLINO, 1573, pp. 28):

⁶ O *Senario* é mencionado como número perfeito por tratadistas anteriores a Zarlino, como Gaffurius (*Theorica musice*, Cap. 6 e 7, f. c6v-f. d2v) e Ramos de Pareja (*Musica practica: prima pars*, pp. 11; *ibidem, tertia pars*, pp. 80-81).

[...] são integrados de todas as suas partes, e são números pares, e compostos, terminados sempre em 6 ou em 8; como 6, 28, 496, entre outros⁷: certo que todas as suas partes, somadas, resultam prontamente em seu todo. Como aquelas do Senário, que são 1, 2 e 3, as quais o dividem inteiramente: A unidade primeira em seis partes, o binário depois em três, e o ternário em duas partes; as quais somadas completam inteiramente o Senário.⁸

O número '6' é representativo da perfeição entre as dez espécies numéricas⁹, sendo suficiente para o estudo do número harmônico, ou sonoro (*ibidem*, pp. 29):

Esta é, portanto, a espécie de números necessária para o Músico: porque seu conhecimento na música serve à investigação das paixões do próprio sujeito, que é o número harmônico, ou sonoro, contido no primeiro número perfeito, que é o *Senario*, assim como veremos: Em qual número estão contidas todas as formas de consonâncias simples, possíveis de serem encontradas, adequadas para produzir harmonias e melodias.¹⁰

Zarlino relaciona então as proporções entre números 'harmônicos ou sonoros' (de 1 a 6) a consonâncias simples – '*diapason*' (2:1 = 4:2 = 6:3), '*diapente*' (3:2 = 6:4), '*diatessaron*' (4:3), '*ditono*' (5:4), e '*semiditono*' (6:5) – e compostas – '*disdiapason*' (4:1), '*diapason diapente*' (3:1), entre outras (Figura 2a), enquanto que as dissonâncias simples são relacionadas a múltiplos entre os números contidos no *senario*, sendo elas o '*tuono maggiore*' (9:8), '*tuono minore*' (10:9), '*semituono maggiore*' (16:15) e '*semituono minore*' (25:24) (Figura 2b). Já as dissonâncias compostas resultam da 'soma' de intervalos simples, como o '*diapason diatessaron*' (8:3), fruto da soma de proporções 4:3, 5:4, 6:5 e 8:6 (ZARLINO, 1573, pp. 31-32), e não constam dessas figuras.

⁷ O número 6 é perfeito, pois corresponde à soma de seus divisores (1, 2 e 3); pelo mesmo viés, são perfeitos os números 28 (cujos divisores são 1, 2, 4, 7 e 14) e 496 (cujos divisores são 1, 2, 4, 8, 16, 31, 62, 124 e 248).

⁸ "Ma li numeri Perfetti sono quelli, che sono integrati dalle loro parti, et sono numeri Pari, et composti, terminati sempre nel 6. ouero nell' 8; come 6. 28. 496. et gli altri: conciosia che tolte le parti loro, et insieme aggiunte, rendono di punto il suo tutto. Come quelle del Senario, che sono 1. 2. et 3. le quali interamente lo diuidono: l' vnità prima in sei parti, il binario dipoi in tre, et il ternario in due parti; le qual parti sommate insieme rendono interamente esso Senario."

⁹ Zarlino elenca dez espécies numéricas, a seguir: *Pari* (2,4,6); *Impari* (1,3,5); *Parimente pari* (cujas metades se dividem em duas partes inteiras, como 4,8,16, 32); *Primi et incompoti* (2,3,5,7,11); *Composti* (4,6,8,9,10,12); *Contrase primi* (9 e 10); *Tra loro composti, o communicanti* (4 e 6, 9 e 15); *Quadrati* (4, 9, 16, 25); *Cubi* (8, 27); e *Perfetti* (6, 28, 496).

¹⁰ "Questo sono adunque le specie de i numeri al Musico necessarie: imperoche la cognitione loro serue nella Musica alla inuestigatione delle passioni del propio soggetto, il quale è il Numero harmonico, ouer sonoro, contenuto nel primo numero perfetto, il quale è il Senario, si come vederemo: Nel quale numero sono contenute tutte le forme delle semplici consonanze, possibili da ritrouarsi, atte a produr le harmonie et le melodie."

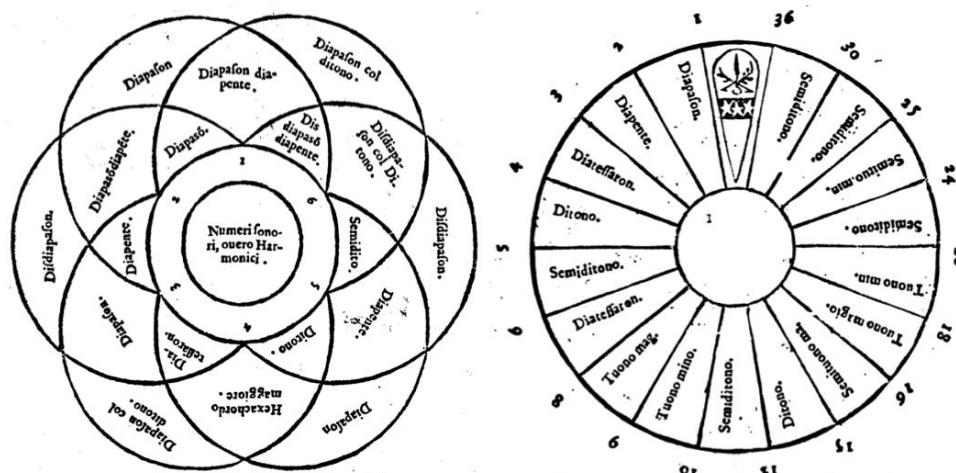


Figura 2. a) Números sonoros, ou harmônicos, e proporções formadas entre números de 1 até 6;
b) Números sonoros e múltiplos entre si, até 36, e intervalos entre números contíguos.

Tais proporções, sempre ordenadas como fração imprópria¹¹, são categorizadas em gêneros de proporção aritmética¹² segundo seu '*denominatore*'¹³, onde os termos '*aliquota*' e '*nonaliquota*' (ZARLINO, 1573, p. 40) correspondem a frações do tipo unitária (numerador = 1) e não unitária (numerador > 1), respectivamente (Tabela 3).

Gêneros de proporção aritmética	<i>Denominatore</i>	Exemplo
1. <i>Molteplíce</i>	Número inteiro > 1	2, 3, etc.
2. <i>Superparticulare</i>	Número inteiro = 1 + <i>Aliquota</i>	1+1/3, 1+1/4
3. <i>Superpartiente</i>	Número inteiro = 1 + <i>Nonaliquota</i>	1+2/3, 1+3/4
4. <i>Molteplíce superparticulare</i>	Número inteiro > 1 + <i>Aliquota</i>	2+1/3, 2+1/4
5. <i>Molteplíce superpartiente</i>	Número inteiro > 1 + <i>Nonaliquota</i>	2+2/3, 2+3/4

Tabela 3. Categorização de proporções em gêneros segundo seu *Denominatore*.

¹¹ Fração imprópria é aquela cujo dividendo (numerador) é igual ou maior que o divisor; do contrário, fração própria é aquela cujo dividendo (numerador) é menor que o divisor.

¹² Boécio refere-se a estas proporções como: *multiplex* ("O maior contém o menor múltiplas vezes"); *superparticulare* ("O maior contém o menor uma única vez, mais uma alíquota unitária"); *superpartiente* ("O maior contém o menor uma única vez, mais alíquotas múltiplas"); *multiplici et superparticulare* ("O maior contém o menor múltiplas vezes, mais uma alíquota unitária"); e *multiplex superpartiens* ("O maior contém o menor múltiplas vezes, mais alíquotas múltiplas"). Outros autores que tratam dos gêneros de proporção aritmética são Cassiodorus Vivariensis (485-580), *De artibus et disciplinis liberalium litterarum*; Isidorus Hispalensis (565-636), *Etymologiae*; Hucbaldus S Amandi (840-930), *Scholia enchiridias*; Guido Aretinus (992-c.1050), *Quomodo de arithmetica procedit musica*; Hermannus Contractus (1013-1054), *De utilitatibus astrolabii*; Thomas Aquinas (1225-1274), *Sententia libri Metaphysicae*; Iohannes de Muris (c.1300-1350), *Arithmetica speculativa*; Oresmius Nicolaus (c.1320-1382), *De proportionibus proportionum*; Leon Battista Alberti (1404-1472), *De pictura* (1435); Gaffurius (1451-1522), *Practica musice* (1496) e *De harmonia musicorum* (1518); Glareanus (1488-1563), *Dodecachordon* (1548); e Pietro Aaron (1480-1562), *Thoscanello de la musica* (1523).

¹³ Zarlino conceitua *denominatore* como o quociente de uma fração, com base em Euclides. Tal quociente deveria ser expresso por número inteiro, ou fracionário (próprio ou misto), uma vez que os números decimais só se popularizaram a partir de 1617, por John Napier, matemático, físico e astrônomo escocês descobridor dos logaritmos.

Em cada gênero, a denominação da espécie obedece ao ‘*denominatore*’ (‘*i*’ e ‘*n/d*’) segundo a fórmula: *i-super-n-partiente-d*, onde ‘*super*’ e ‘*partiente*’ referem-se ao numerador e ao divisor, enquanto *i* (*dupla, tripla, quadrupla*, etc.), *n* (*bi, tri, tetra*, etc.) e *d* (*altera, terza, quarta, quinta*, etc.) funcionam como afixos.

Nos casos em que *i* = 1, seu afixo não se aplica (gênero de proporção aritmética ‘*molteplíce*’, Tabela 4); se *n* = 1, aplica-se o termo ‘*sesqui*’ em vez de ‘*super-n-partiente*’; e se *d* = 1, apenas *i* é aplicado (gênero de proporção aritmética ‘*superparticulare*’, Tabela 5). Sejam consonâncias ou não, intervalos sonoros são classificados no *Istitutioni* como ‘*semplici*’ se corresponderem a uma proporção superparticular, e ‘*composti*’, em outros casos (Tabela 6).

gêneros de proporções aritméticas "il maggior numero contiene in se:"	espécies; (Denominatore); nomenclatura da proporção	razão ou composição; <i>intervalli semplici i composti</i>	intervalo diatônico, nomenclatura atual
Molteplíce "i" <i>denominatore</i> = número inteiro <i>i</i> = <i>Dupla, Tripla, Quadrupla</i> , etc.; <i>"super-n-partiente-d"</i> não se aplica	2:1 (= 2) <i>Dupla</i>	2 <i>Diapason</i>	8ª J
	3:1 (= 3) <i>Tripla</i>	2 x 3/2 <i>Diapason diapente</i>	8ª + 5ª = 12ª J
	4:1 (= 4) <i>Quadrupla</i>	2 x 2 <i>Disdiapason</i>	dupla 8ª = 15ª J
	5:1 (= 5) <i>Quintupla</i>	2 x 2 x 5/4 <i>Disdiapason col ditono</i>	dupla 8ª + 3ª M = 17ª M
	6:1 (= 6) <i>Sestupla</i>	2 x 2 x 3/2 <i>Disdiapason diapente</i>	dupla 8ª + 5ª = 19ª J

Tabela 4. Gênero de proporção aritmética ‘*Molteplíce*’: espécies e nomenclaturas antiga e atual.

gêneros de proporções aritméticas "il maggior numero contiene in se:"	espécies; (Denominatore); nomenclatura da proporção	razão ou composição; <i>intervalli semplici i composti</i>	intervalo diatônico, nomenclatura atual
Superparticulare "Sesqui-d" <i>denominatore</i> = 1 e Aliquota ("Sesqui" substitui "super-n-partiente"; <i>d</i> = <i>altera, terza</i> , etc.; <i>i</i> não se aplica)	3:2 (= 1 e 1:2) <i>Sesquialtera</i>	3/2 <i>Diapente</i>	5ª J
	4:3 (= 1 e 1:3) <i>Sesquiterza</i>	4/3 <i>Diatessaron</i>	4ª J
	5:4 (= 1 e 1:4) <i>Sesquiquarta</i>	5/4 <i>Ditono</i>	3ª M
	6:5 (= 1 e 1:5) <i>Sesquiquinta</i>	6/5 <i>Semitono</i>	3ª m
	9:8† (= 1 e 1:8) <i>Sesquiottava</i>	9/8 <i>Tuono maggiore</i>	2ª M (<i>magg.</i>)
	10:9† (= 1 e 1:9) <i>Sesquinona</i>	10/9 <i>Tuono minore</i>	2ª M (<i>min.</i>)
	16:15† (= 1 e 1:15) <i>Sesquiquintadecima</i>	16/15 <i>Semituono maggiore</i>	2ª m (<i>magg.</i>)
	25:24† (= 1 e 1:24) <i>Sesquivesimaquarta</i>	25/24 <i>Semituono minore</i>	2ª m (<i>min.</i>)

Tabela 5. Gênero de proporção aritmética ‘*Superparticulare*’: espécies e nomenclaturas antiga e atual.

†Proporções não contidas no senário.

gêneros de proporções aritméticas "il maggior numero contiene in se:"	espécies; (<i>Denominatore</i>); nomenclatura da proporção	razão ou composição; <i>intervalli semplici i composti</i>	intervalo diatônico, nomenclatura atual
<i>Superpartiente</i> "Super-n-partiente-d" <i>denominatore = 1 e Nonaliquota;</i> (<i>n = bi, tri, etc.; i</i> não se aplica)	5:3 (= 1 e 2:3) <i>Superbipartienteterza</i>	5/3 (5/4 x 4/3) <i>Hexacordo maggiore</i>	3ª M + 4ª = 6ª M
	8:5† (= 1 e 3:5) <i>Supertripartientequinta</i>	8/5 (4/3 x 6/5) <i>Hexacordo minore</i>	4ª + 3ª m = 6ª m
<i>Molteplce superparticolare</i> "i-sesqui-d" <i>denominatore = >1 e Aliquota;</i> ("sesqui" substitui "super-n-partiente")	5:2 (= 2 e 1:2) <i>Duplasesquialtera</i>	2 x 5/4 <i>Diapason col ditono</i>	8ª + 3ª M = 10ª maior
	9:4† (= 2 e 1:4) <i>Duplasesquiquarta</i>	2 x 9/8 <i>Diapason col tuono magg.</i>	8ª + 2ª M (<i>magg.</i>) = 9ª M (<i>magg.</i>)
<i>Molteplce superpartiente:</i> "i-super-n-partiente-d" <i>denominatore = >1 e Nonaliquota</i> (<i>i = Dupla, Tripla, Quadrupla, etc.</i>)	8:3† (= 2 e 2:3) <i>Duplasuperbipartienteterza</i>	2 x 4/3 <i>Diapason diatessaron</i>	8ª + 4ª = 11ª J
	12:5† (= 2 e 2:5) <i>Duplasuperbipartientequinta</i>	2 x 6/5 <i>Diapason semiditono</i>	8ª + 3ª m = 10ª m

Tabela 6. Outros gêneros de proporção aritmética: espécies e nomenclaturas antiga e atual.

†Proporções não contidas no senário.

A base da nomenclatura antiga destes intervalos são os termos '*tuono*' (unidade) ou '*dia*' (sequência), de onde derivam nomes para dois grupos de intervalos simples: 1) '*tuono*', '*semituono*' (ambos em inflexões '*maggiore*' e '*minore*'), '*ditono*' e '*semituono*'; e 2) '*diatessaron*', '*diapente*' e '*diapason*' (termos que denotam uma 'passagem' por um grupo de quatro, cinco ou 'todos' elementos, respectivamente). A partir dos intervalos simples, formam-se os compostos, como o '*diapason diapente*' ou o '*diapason col ditono*'. Um caso particular é o do *Hexachordo*, intervalo composto que se inflexiona em *maggiore* ou *minore* de acordo com a conjunção de um tetracorde sintônico (com intervalos $sT - T_{magg} - T_{min}$) com um *Ditono*, na região grave, ou com um *Semiditono*, na região aguda. No primeiro caso, forma-se um *Hexachordo maggiore* em concordância com o hexacorde medieval, que dispõe de um único semitom entre os graus III-IV, e no segundo caso, o *Hexachordo minore*, onde dois semitons são ocorrentes, entre os graus I-II e V-VI.

A seguir, apresentamos uma tabela contendo diversos intervalos contidos dentro da oitava, com descrição de sua espécie, composição (entre parêntesis, quando compostas), tipo de proporção e nomenclatura.

intervalo	Espécies	proporção	<i>intervalli semplici i composti</i>
8ª J	2:1	<i>Dupla</i>	Diapason
7ª M	15:8 (3:2 + 5:4)	<i>Super-hepta-partiente-ottava</i>	Heptachordo maggiore (<i>Diapente col Ditono</i>)
7ª m	9:5 (3:2 + 6:5)	<i>Super-quadri-partiente-quinta</i>	Heptachordo minore (<i>Diapente col Semiditono</i>)
6ª M	5:3 (4:3 + 5:4)	<i>Super-bi-partiente-terza</i>	Hexachordo maggiore (<i>Diatessaron col Ditono</i>)
6ª m	8:5 (4:3 + 6:5)	<i>Super-tri-partiente-quinta</i>	Hexachordo minore (<i>Diatessaron col Semiditono</i>)
5ª J	3:2	<i>Sesquialtera</i>	Diapente
5ª d	64:45 (4:3 + 16:15)	<i>Super-n-partiente-d*</i>	Semidiapente (<i>Diatessaron col Semituono magg.</i>)
4ª A	45:32 (5:4 + 9:8)	<i>Super-n-partiente-d*</i>	Tritono (<i>Ditono co'l Tuono magg.</i>)
4ª J	4:3	<i>Sesquiterza</i>	Diatessaron
3ª M	5:4	<i>Sesquiquarta</i>	Ditono
3ª m	6:5	<i>Sesquiquinta</i>	Semiditono
2ª M <i>magg.</i>	9:8	<i>Sesquiottava</i>	Tuono maggiore
2ª M <i>min.</i>	10:9	<i>Sesquinona</i>	Tuono minore
2ª m <i>magg.</i>	16:15 (4:3 – 5:4)	<i>Sesquiquintadecima</i>	Semituono maggiore
2ª m <i>min.</i>	25:24 (5:4 – 6:5)	<i>Sesquivalentesimaquarta</i>	Semituono minore
<i>comma</i>	81:80 (9:8 – 10:9)	<i>Sesquiotantesima</i>	Coma

Tabela 7. Síntese dos intervalos contidos dentro de uma oitava.¹⁴

Proporção, proporcionalidade e progressões

Zarlino discute, a seguir, conceitos de proporção, proporcionalidade e progressões, sendo a proporção uma relação entre dois números que pode ser racionalizada em uma razão de menores inteiros, assim como 8:6 tem como razão 4/3, de tal forma que a razão já é em si uma proporção; já a proporcionalidade, “segundo a mente de Euclides, é a similitude das proporções encontradas ao menos entre três termos, que contém duas proporções”, ao que os “matemáticos” também chamariam de ‘progressão’ (ZARLINO, 1573, p. 53).

Ainda segundo Zarlino, dos diversos tipos de progressões conhecidas¹⁵, três interessariam ao músico: aritmética, geométrica e harmônica. A progressão aritmética (P.A.) se caracteriza pela igualdade de diferenças a cada dois termos, enquanto na progressão geométrica (P.G.) a igualdade se dá entre as razões a cada dois termos; já na progressão harmônica (P.H.), não há igualdade entre razões ou diferenças a cada dois termos, mas a razão entre tais diferenças se iguala à razão entre o maior e o menor termo da progressão (RIVERA, 1995, p. 153).

¹⁴ Ercole Bottrigari utiliza a fórmula *Super-partiente-n-d* quando os números são muito elevados. *Il desiderio, overo de' concerti di varij strumenti musicali* (Bologna: Bellagamba, 1599).

¹⁵ Zarlino menciona que, em seu tempo, conhece-se dez tipos de progressões, segundo Boécio, e onze, segundo Giordano (ZARLINO, 1573, p. 53).

Operações matemáticas

Zarlino apresenta então cinco possíveis tipos de operação com proporções: multiplicar, somar, subtrair, extrair a raiz e dividir; contudo, 'operar' proporções no *Istitutioni* é algo bem distinto de 'operar' razões, como nos é comum hoje. Nota-se ali, primeiramente, que qualquer proporção ou proporcionalidade é ordenada de forma decrescente¹⁶; em segundo lugar, que “Del Moltiplicar le Proportioni” não significa ‘multiplicar duas razões entre si’, mas sim ordenar as proporções em uma mesma sequência, por meio de um termo que seja comum a ambas. A ordenação se inicia por uma das duas proporções, de tal sorte que duas combinações (e resultados) são possíveis; por exemplo, para multiplicar as proporções 3:2 e 5:4, pode-se combiná-las como ‘3:2 x 5:4’ ou como ‘5:4 x 3:2’, onde os termos se igualam por meio de um mínimo múltiplo comum (MMC). No primeiro caso, onde o MMC é 10, os termos de cada proporção devem ser multiplicados proporcionalmente, tal que a ordenação resultante será 15:10:8; já no segundo caso, o MMC é 12 e a ordenação resultante será 15:12:8. Nenhuma destas sequências é uma proporção, implicando que nem toda ‘multiplicação de proporções’ gera uma progressão. Por outro lado, ao ‘multiplicar’ as proporções 4:3 e 3:2, a combinação ‘4:3 x 3:2’ dispensa o MMC, uma vez que o termo igualado ‘3’ já está em evidência, enquanto que para a ordem inversa ‘3:2 x 4:3’ o MMC é 4; as sequências assim obtidas são 4:3:2 e 6:4:3, uma P.A. e um P.H., respectivamente. Zarlino, contudo, considera apenas uma das duas possíveis combinações de ‘multiplicação’, aquela que resulta em uma P.H.

Quanto a “Sommare le Proportioni”, tal soma significa de fato reduzir duas ou mais proporções a uma única, o que desta vez se dá pela multiplicação de suas razões, tal que a ‘soma’ entre 3:2 e 4:3 é igual 2:1 ($3/2 \times 4/3 = 4/2$). Da mesma forma, “Del Sotrar le Proportioni” não quer dizer ‘subtrair proporções’, mas sim dividi-las entre si, tal que a ‘subtração’ entre 3:2 e 4:3 produz 9:8 ($3/2 \div 4/3 = 3/2 \times 3/4 = 9/8$). De outra forma, a técnica aritmética de “cavare la Radice quadrata” é a mesma conhecida hoje, e serve para encontrar uma média geométrica.

A operação mais importante no *Istitutioni*, contudo, é “Del Partire, o Dividere le Proportioni”, que difere de todos os processos anteriores; primeiro, porque a partir de uma única proporção, obtém-se duas; e segundo, porque o processo implica na obtenção de um valor médio entre os dois termos da proporção – uma média aritmética, geométrica ou harmônica, com a qual se estabelece uma progressão de mesma natureza. Pode-se dividir, por exemplo, a proporção 2:1 de forma aritmética, duplicando ambos os seus termos e deles extraindo a média 3 para compor a P.A. 4:3:2; ou de forma harmônica, por meio da multiplicação dos extremos da P.A. anterior pela própria média aritmética, um a um ($4 \times 3 = 12$; $2 \times 3 = 6$), e entre si ($4 \times 2 = 8$, a média harmônica), gerando a P.H. 12:8:6 (de razões 6/4/3) que se desmembra em proporções 3:2 e 4:3.

Vale observar que a divisão da proporção sesquiáltera 2:1 gera as proporções também sesquiálteras 3:2 e 4:3, cujos termos são os mesmos da P.A. 4:3:2, mas de outra forma ordenados; e que se assim for, a divisão aritmética de 3:2 vai gerar não só a P.A. 6:5:4 mas

¹⁶ Deve-se lembrar que inverter uma proporção ou razão (por exemplo, 3:2 em 2:3) implica em alterar o seu quociente.

também as proporções harmônicas 5:4 e 6:5. Todas estas proporções são consonâncias simples, e estão contidas no *senario*.

A defesa de Zarlino pela primazia do modo em C na ordenação dos modos

O procedimento de Zarlino (Figura 3) para a obtenção de uma escala consonante com as divisões harmônicas da oitava parte da divisão harmônica da proporção dupla (2:1) própria do *Diapason* (intervalo de 8J), o que gera a “*prima parte della diapason*” (conjunto de duas proporções superparticulares de 3:2 e 4:3 relativas ao par *Diapente* / *Diatessaron*, enquanto intervalos elididos de 5J e 4J, ordenados do grave para o agudo). Em seguida, é o *Diapente* que sofre divisão harmônica, gerando a “*prima parte della diapente*” (um novo conjunto de proporções superparticulares de 5:4 e 6:5 relativas ao par *Ditono* / *Semitono*, relativo aos intervalos de terça maior e menor elididas também do grave para o agudo). Todas essas são consonâncias simples relacionadas por Zarlino às proporções ‘*sesqui*’ contidas no âmbito do *Senario*; proporções ‘*sesqui*’ subsequentes a estas e que sejam formadas por múltiplos de números do *Senário* (como as proporções 9:8 e 10:9, relativas ao par *Tuono maggiore* / *Tuono minore*, derivados da divisão harmônica do *Ditono*) são consideradas dissonâncias simples. Números primos maiores que 6 e seus múltiplos nem sequer podem formar dissonâncias, pois não são números sonoros, conforme definido por Zarlino (cf. Figura 2b). Isto implica na impossibilidade de dividir o *Diatessaron*, seja aritmética ou harmonicamente, uma vez que isso resultaria em proporções envolvendo o número 7; o mesmo se aplica ao *Semitono*, cuja divisão apresentaria o número 11 em suas proporções. Portanto, apenas consonâncias simples são mostradas na Figura 3.

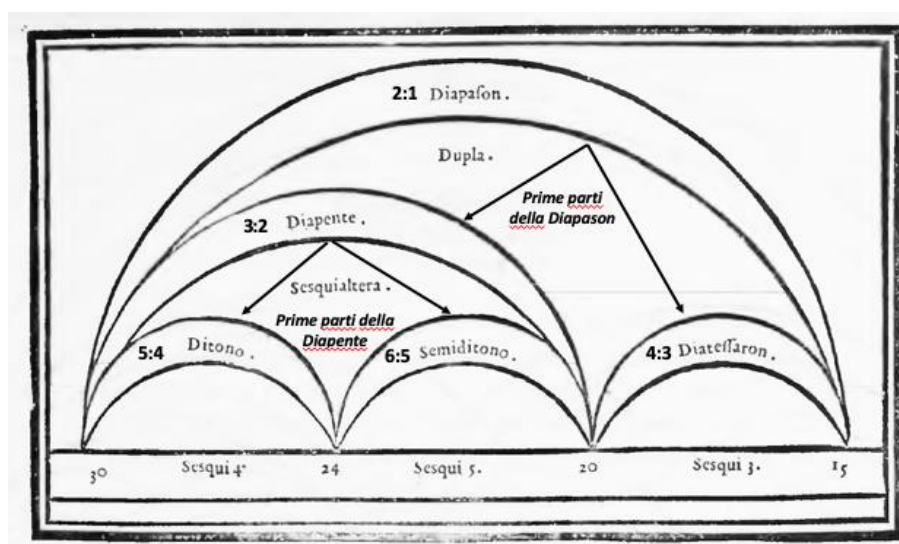


Figura 3. Divisões harmônicas do *Diapason* (Zarlino, *Institutione*, 1558, *Libro Secondo*, Cap. 39, p. 121).

Ao discursar sobre operações com proporções e intervalos, Zarlino estabelece princípios para uma demonstração harmônica que corresponda ao tetracorde diatônico sintônico de Ptolomeu (Figura 4). Neste, observam-se relações entre as cordas *Hypate hypaton*, *Parhypate hypaton*, *Lychnos hypaton*, *Hypate meson*, cujas proporções absolutas de comprimento são de 48:45:40:36. Desta forma, cada par de cordas imediatamente vizinhas (conjuntas) estabelece uma proporção relativa aos intervalos *Semituono maggiore* (16:15), *Tuono maggiore* (9:8) e *Tuono minore* (10:9), que conjugados por soma de proporções ainda forma intervalos disjuntos de *Semiditono* (6:5), *Ditono* (5:4) e *Diatessaron* (4:3). Tais intervalos são resultantes de divisão não proporcional do *Diatessaron*, que não pode de fato ser dividido proporcionalmente, como discutido acima. Tais intervalos, portanto, são resultantes de subtração de proporções.

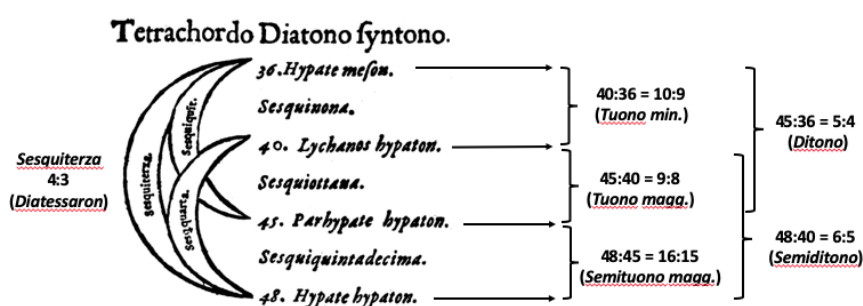


Figura 4. Tetracorde diatônico sintônico segundo Zarlino (detalhamento de proporções feita pelos autores).

Zarlino tenta correlacionar o tetracorde diatônico sintônico com as divisões harmônicas do diapasão em um diagrama intrigante, repleto de arcos entrelaçados representando proporções intervalares (Figura 5).

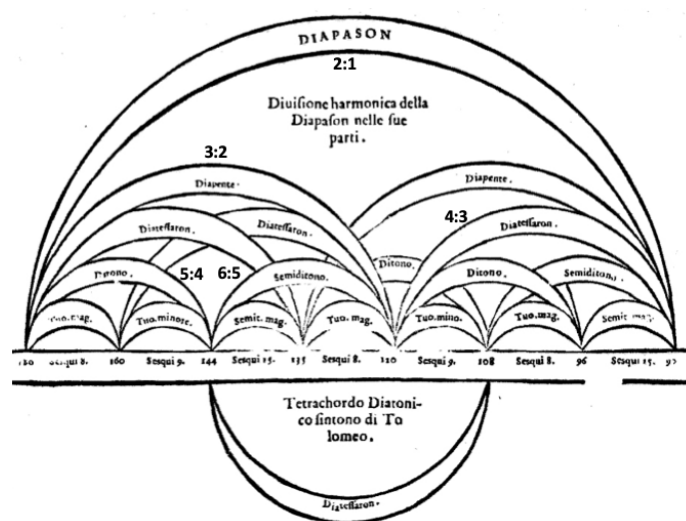


Figura 5. Correlação das divisões do diapasão com o tetracorde diatônico sintônico.

Na linha de base, observam-se números de 180, 160, 144, 135, 120, 108, 96, e 90. Tais números correspondem, similarmente ao observado no tetracorde sintônico, a proporções absolutas de comprimento de cordas (com as quais se ouvem os intervalos) tais que os pares de cordas conjuntas ou disjuntas proporcionem os diversos intervalos em questão. Observa-se também os termos “*sesqui 8*”, “*sesqui 9*” e “*sesqui 15*”, abreviando as nomenclaturas *Sesquiottava*, *Sesquinona* e *Sesquiquintadecima* que enfatizam os intervalos conjuntos superparticulares atribuídos ao nível inferior dos arcos, relativos aos intervalos de segunda maior e menor. Mais acima da linha base, são elencados os intervalos disjuntos, em níveis relativos às terças, às quartas, às quintas e à oitava, de forma progressiva.

Para esclarecer esta complexidade, aplicaremos as instruções de Zarlino na reconstrução de seu conjunto de arcos sobre a imagem de um Kanun¹⁷.

Em uma primeira etapa, o *Diapason* (2:1) é situado entre um par de cordas disjuntas em relação de oitava (mas que não sabemos quais são) e é dividido harmonicamente nas consonâncias de *Diapente* (3:2), *Diatessaron* (4:3), *Ditono* (5:4) e *Semiditono* (6:5) (Figura 6). Tal divisão seria concordante apenas com três modos, aqueles com início em G, C ou F.

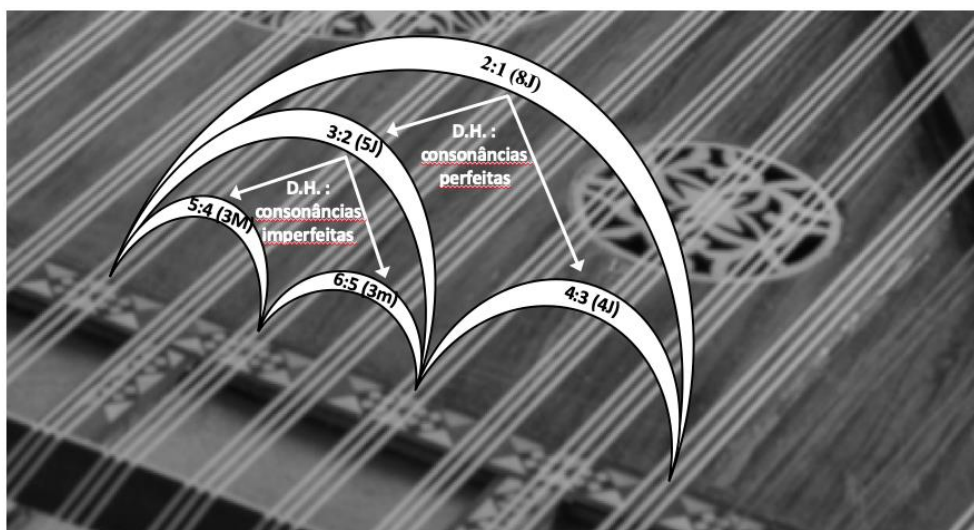


Figura 6. Divisão harmônica do *Diapason* e do *Diapente* sobre imagem do *Kanun*.

Zarlino evita nesta etapa a divisão harmônica subsequente do *Ditono* (5:4), o que geraria dissonâncias simples (9:8 e 10:9). Em vez disso, evoca o tetracorde diatônico sintônico de Ptolomeu, cujo intervalo *Semiditono* (6:5) poderia se ajustar àquele da *prima parti della Diapente* (Figura 7).

¹⁷ O *Kanun*, ou *Qanun*, é um instrumento de cordas múltiplas que apresenta apenas sete tons por oitava, ou seja, a estrutura de uma escala diatônica. Suas cordas podem ser pinçadas ou percutidas, e é apresentado em diferentes formatos, sendo o mais comum o trapezoidal. Tem sua origem aproximadamente no século X e é presente em várias culturas, tais como a árabe e a turca. A procedência do nome provavelmente é grega (κανών), dando origem à palavra ‘cânone’ em seu sentido de regra, norma ou princípio.

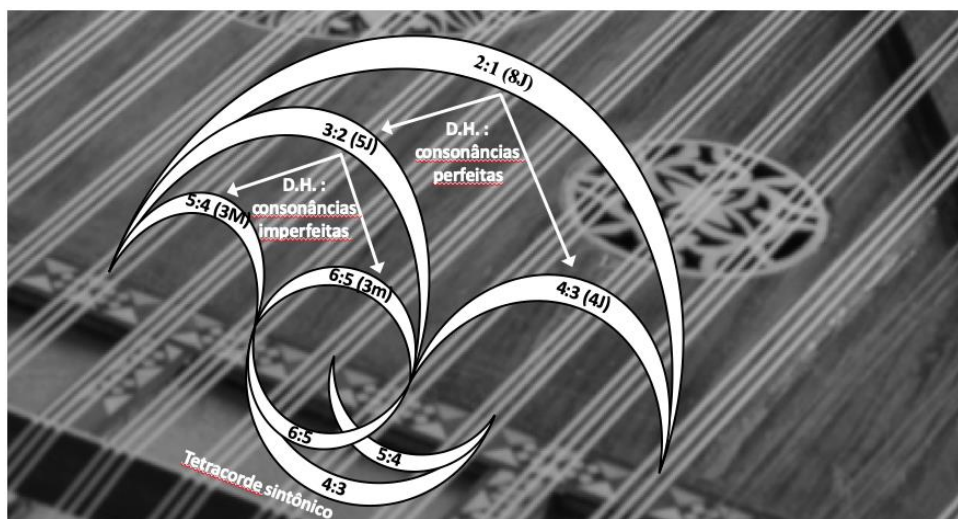


Figura 7. Semiditono (6:5) alcançado no tetracorde sintônico.

O tetracorde sintônico também fornece um *Ditono* (5:4) que se ajustaria similarmente à divisão de um *Diapente*, mas não aquele resultante da divisão harmônica do *Diapason*, e sim da sua divisão aritmética, do que resulta um *Diapente* (3:2) disposto após o *Diatessaron* (4:3), do grave para o agudo, divisão esta que não é referida por Zarlino no texto e que impede sua aplicação no modo de F, visto que este apresenta um intervalo de quarta aumentada relacionada à *finalis* (Figura 8).

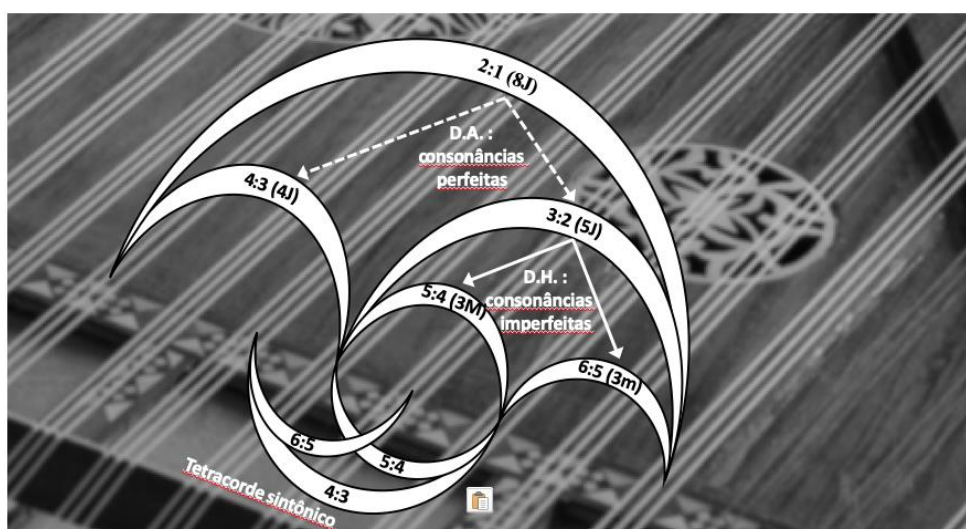


Figura 8. Ditono (5:4) alcançado no tetracorde sintônico.

O tetracorde sintônico ainda corrobora com a dedução de intervalos dissonantes no conjunto, pois seu intervalo de *Ditono* (5:4) geraria intervalos de *Tuono maggiore* (9:8) e *Tuono minore* (10:9) por divisão harmônica. Mas Zarlino defende que os intervalos dissonantes são obtidos por subtração, como o *Semituono maggiore* (16:15) obtido pela subtração de um

Ditono (5:4) a partir de um *Diatessaron* (4:3). Tanto a operação de subtração, destacada por um fundo preto na Figura 9, como a divisão do *Ditono*, seriam viáveis mesmo desconsiderando o tetracorde sintônico.

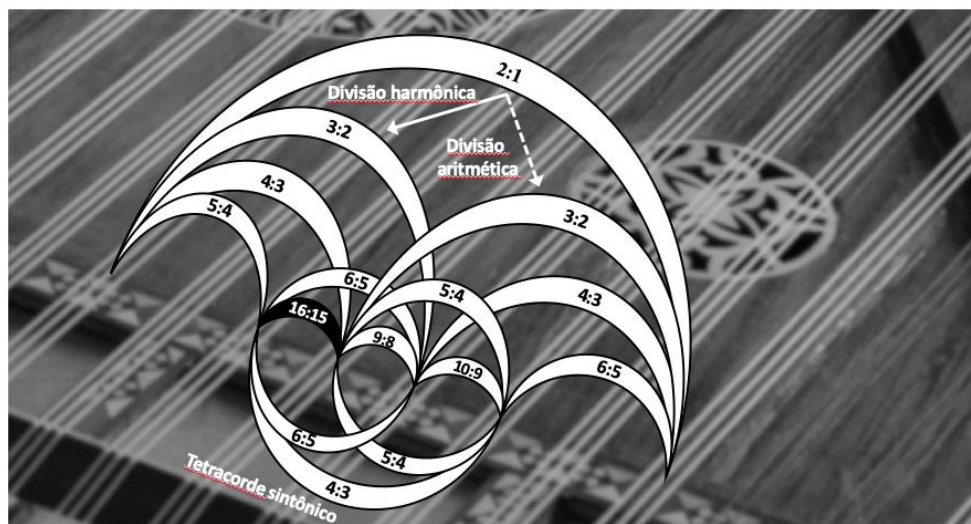


Figura 9. Dedução de intervalos dissonantes no tetracorde sintônico.

O processo de divisão harmônica do *Ditono* resultando em dissonâncias só é mais tarde considerado por Zarlino, no mesmo capítulo, para corroborar a obtenção de *Tuono maggiore* e *Tuono minore*. De fato, Zarlino induz a divisão do primeiro Ditono ao adicionar deliberadamente um *Diatessaron* ao conjunto, abaixo do primeiro diapente e deslocado um grau acima da corda mais grave, portanto entre as duas cordas que definem o primeiro Ditono. Isso possibilitaria cálculos de subtração para a dedução de intervalos dissonantes, totalizando quatro dissonâncias simples dentro do primeiro Diapente.

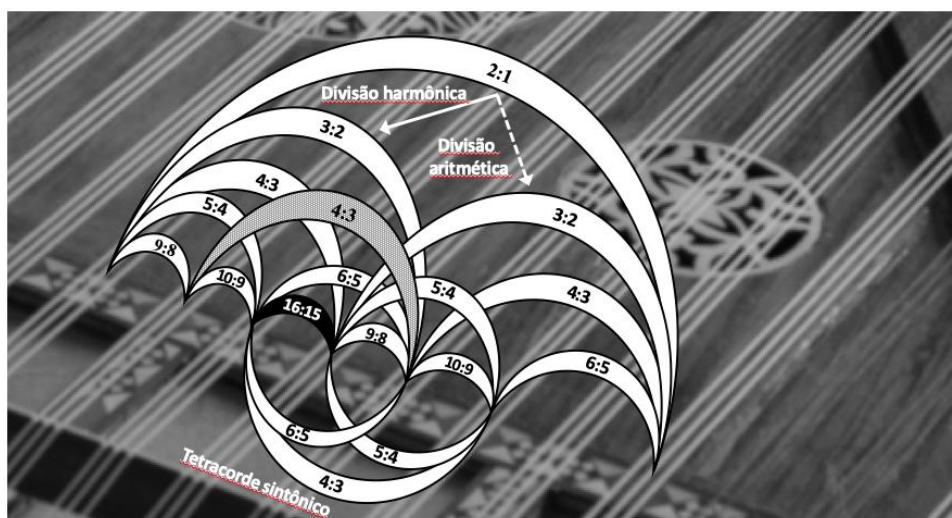


Figura 10. Quatro dissonâncias simples alcançadas dentro do primeiro Diapente.

Zarlino procede à completa divisão do Diapason partindo da divisão harmônica do segundo Diapente e focando em seu segmento Semiditono mais agudo. Adequado apenas para divisão não proporcional, será dividido por outro intervalo extra, desta vez um Ditono (destacado por um fundo cinza), coincidente com a primeira corda do último Diatessaron, fornecendo *Tuono maggiore* e *Semituono maggiore*. Este é um artifício semelhante, exceto pela natureza do *Ditono* deliberadamente adicionado – uma consonância simples dentro dos números sonoros, mas imperfeita, por tradição. Zarlino conclui estas operações atestando, segundo suas próprias palavras, que “a divisão perfeita do diapasão, dividido em sete intervalos, de acordo com a própria natureza do número harmônico, se encontra entre oito cordas, notadas pelos Modernos com estas letras: C, D, E, F, G, a, \$ e c”¹⁸ (ZARLINO, 1558, pp. 121); mas reconhece que o *Semituono maggiore*, em suas próprias palavras, “não resulta de nenhum tipo de divisão harmônica, e foi necessariamente colocado por Ptolomeu no tetracorde nomeado [sintônico]: porque o Ditono é ultrapassado em tal quantidade”¹⁹ (*ibidem*, pp. 121-122).

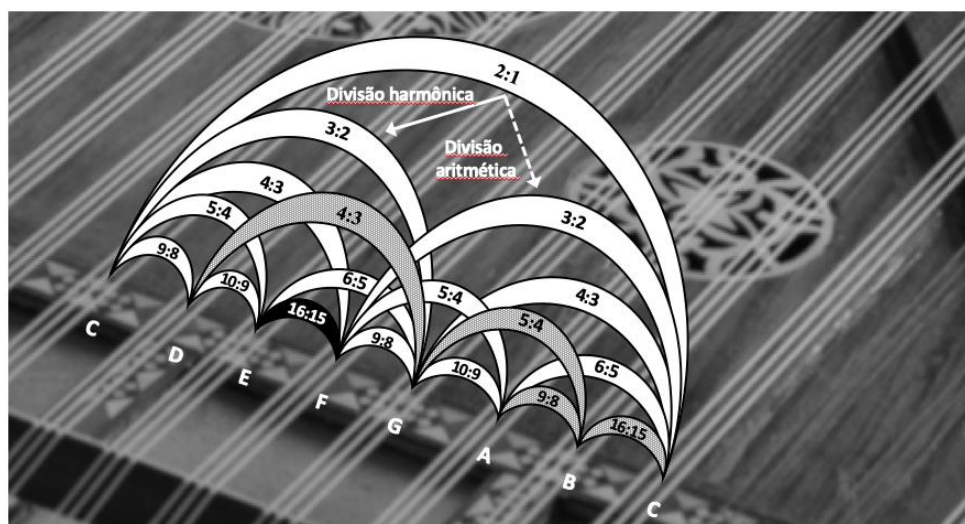


Figura 11. Segundo Zarlino, a divisão perfeita do diapasão em sete notas: C, D, E, F, G, A, B e C (sem o itálico uma vez que o registro não está especificado).

Vimos que as proporções do tetracorde sintônico são de tal forma que a divisão harmônica do Diapasão cabe apenas no segmento Semiditono, sendo o restante realizado pela divisão harmônica do segundo Diapente direito, que emerge na demonstração de Zarlino não por divisão aritmética do diapasão, mas aparentemente por adição arbitrária; da mesma

¹⁸ “Per tal maniera adunque haueremo la diuisione perfetta della Diapason, diuisa in sette interualli, secondo la natura de i veri numeri harmonici, che si ritrouano collocati tra otto chorde, le quali da i Moderni si notano con queste sette lettere, C. D. E. F. G. a. \$. & c.”

¹⁹ “Et se bene l'intervallo della Sesquiquintadecima proportionone non nasce per uia di alcuna diuisione harmonica, fu nondimeno da Tolomeo necessariamente collocato nel nominato Tetrachordo: percioche il Ditono è superato dalla Diatessaron per tanta quantità.”

forma, um Diatessaron é colocado à esquerda, para calcular a proporção Semituono, por diferença com um Ditono interno.

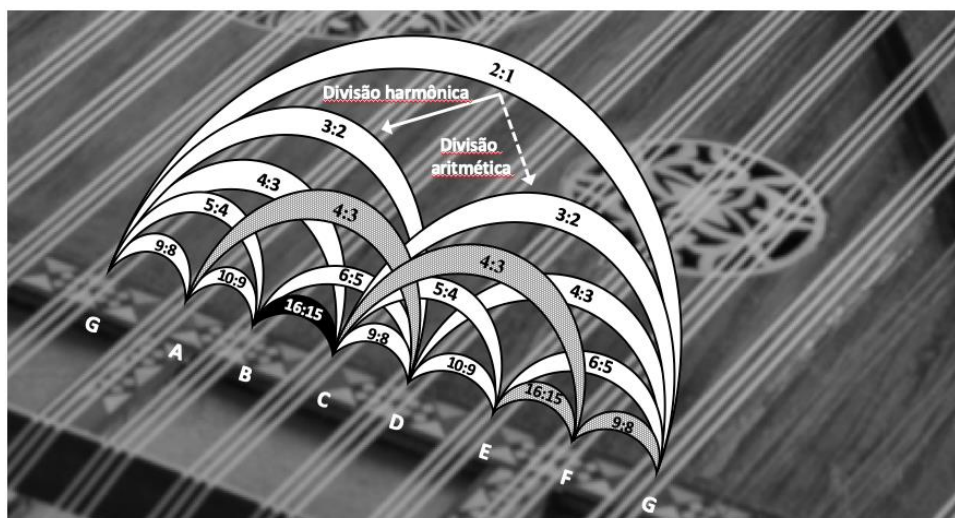


Figura 12. Divisão alternativa do diapasão em sete notas: G, A, B, C, D, E, F e G (sem o *itálico* uma vez que o registro não está especificado).

Porém, as demais dissonâncias do tetracorde poderiam ser obtidas por divisão harmônica do Ditono e não por subtração entre consonâncias. O mesmo funcionaria também para o Ditono à esquerda, mesmo fora do tetracorde; mas Zarlino persiste nas diferenças de intervalo, criando para isso outro Diatessaron arbitrário.

Com a divisão da oitava incompleta até este ponto, duas espécies diferentes de oitava poderiam caber nela, seja em Dó, correspondente ao modo Jônico, ou em G, correspondente ao modo Mixolídio. Zarlino não menciona isso e segue completando a divisão, acrescentando um Ditono que induz, por subtração, a formação de um tuono e semituono adjacentes. Esta configuração cabe apenas na espécie de Oitava em Dó, correspondente ao modo Jônico.

Porém, isso poderia mudar, se em vez de um Ditono, fosse adicionado um Diatessaron do lado esquerdo do segundo Diapente, produzindo não um semitom no final, mas sim um tom, agora cabendo uma espécie de oitava baseada em G. Isso corresponderia ao modo mixolídio, uma vez que um modo autêntico é preferido a um plagal no ordenamento das famílias modais. Mesmo assim, Zarlino reivindica a ordenação baseada em C em coerência com a do hexacorde natural, cuja sequência evita qualquer salto para a letra B.

Considerações finais

Zarlino calcula diferenças entre intervalos em vez de obter simples dissonâncias por divisão harmônica. Por meio disso, consonâncias adicionais são colocadas arbitrariamente para induzir tais subtrações, procedimento que ele utiliza para validar a adição final de um Ditono, que induzirá a formação de um semitom no final da escala.

De qualquer forma, a escala possível em G, obtida por método alternativo, não invalidaria o Jônio como o primeiro da série, se G fosse considerado uma forma plagal dele, embora Zarlino não tenha mencionado essa possibilidade.

As mudanças propostas por Zarlino não foram aceitas na passagem para o século XVII, mas foram fundamentais para a reflexão crítica sobre o futuro da música, como a *Camerata fiorentina* e a disputa entre Giulio Cesare Monteverdi e Artusi, uma das poucas vozes que se levantou em defesa da reordenação dos modos por Zarlino.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

Artusi, G. **L'arte del contraponto**. Veneza: G. Vicenti and R. Amadino, 1586.

Glareanus, H. **Dodecachordon**. Basle: Henrichus Petri, 1547

Tigrini, O. **Il compendio della musica nel quale brevemente si tratta Dell'Arte del Contrapunto**. Veneza: R. Amadino, 1588.

Zarlino, G. **Musici quinque vocum Moduli, Motecta vulgo Nuncupata**. Veneza: A. Gardano, 1549.

_____ **Le institutioni harmoniche**. Veneza: Franceschi, 1558.

_____ **Le institutioni harmoniche**, Veneza: Franceschi, 1573.

_____ **Dimostrationsi harmoniche**, Veneza: Franceschi, 1571.

Fontes secundárias

BROMBERG, C. **Os Objetos da Música e da Matemática e a Subalternação das Ciências em alguns tratados de Música do século XVI**, TransFormAção, Marília, vol.37, n.1, p.9-30. 2014.

CROCKER, R. "Perchè Zarlino diede una nuova numerazione ai modi?," **Rivista italiana di musicologia**, Vol. 3 (1968), pp. 49–58.

FULLER, S. "Defending the Dodecachordon: Ideological Currents in Glarean's Modal Theory," **Journal of the American Musicology Society**, Vol. 49 (1996), pp. 191–224.

JUDD, C. "Renaissance Modal Theory," em: Thomas Christensen (ed.) **The Cambridge History of Western Music Theory**, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 364-406.

PALISCA, C. "Humanist revival of the modes and genera". Em: C. Palisca; T. J. Mathiesen (eds.) **Music and Ideas in the Sixteenth and Seventeenth Centuries**. Chicago: University of Illinois Press, 2006, pp. 71-98.

RIVERA, Benito. Theory Ruled by Practice: Zarlino's Reversal of the Classical System of Proportions. **Indiana Theory Review**, Vol. 16, 1995, pp. 145-170.

MIAU – RELATO DA ORGANIZAÇÃO DE UMA OBRA E DE SUA CONCEPÇÃO PERFORMÁTICA EM TEMPOS INCERTOS

Prof. Dr. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
IA-UNESP

Introdução

Certas coisas aparecem em nosso caminho de maneira inesperada e, de repente, ganham importância ou, mesmo, passam a ser predominantes. Foi o que aconteceu comigo e com os pesquisadores do G-pem, o Grupo de Pesquisa em Educação Musical que coordeno no IA/Unesp. Este texto é um relato desse acontecimento.

Estávamos em fevereiro de 2021, em plena pandemia, quando, certo dia, chegou à minha casa um envelope grande, proveniente da França. O remetente era meu amigo de muito tempo, Victor Flusser, compositor e educador musical brasileiro, há quarenta anos radicado naquele país. O conteúdo do envelope era uma obra dele, recém-publicada – *Miau, Miauh*, com texto em francês de Gerard Gaillaget e tradução para o português de Mônica Costa, Luiza Valentini e Victor Flusser, editado pela Editora Momeludies, de Lyon, em 2018. Trata-se de uma obra contemporânea, escrita para coro infantil, coro adulto e grupo de instrumentos *ad libitum*, além de elementos visuais e teatrais. No envelope, junto à partitura, havia uma carta em que Victor dizia o propósito daquele envio: queria que eu montasse a obra em São Paulo.

Eu lhe respondi, explicando que, naquele momento, isso seria impossível, devido às medidas sanitárias provocadas pela pandemia; as escolas estavam fechadas, assim como os coros e conjuntos instrumentais. As artes performáticas estavam em recesso. Mesmo assim, resolvi mostrar o material recebido aos integrantes do G-pem durante nossa reunião semanal. Enviei aos integrantes do grupo a cópia da partitura e resolvemos estudá-la. Havia uma grande curiosidade em conhecer a peça, o que nos fez ler juntos algumas das propostas da obra. À medida que avançávamos nessa leitura, crescia o interesse, o que, afinal, provocou uma decisão inusitada: por que não encarar a realização do *Miau*, mesmo com as limitações que aquele tempo nos impunha?

É claro que essa ideia enveredava por um caminho de pesquisa que ainda não tínhamos trilhado e trazia, de imediato, uma questão: Como realizar essa produção, que requeria constante diálogo entre elementos cênicos, plásticos e musicais, estando nós confinados em nossas respectivas casas?

A obra

Mas antes de relatar como encaramos esse desafio, é preciso conhecer, ainda que ligeiramente, esta obra, tal como foi concebida por Victor Flusser. Trata-se de uma peça em

que se unem aspectos musicais, cênicos e visuais fortemente integrados, uma obra que transita por várias linguagens simultaneamente. Há bastante diversidade de executantes que convivem em cena, ou se alternam: um grupo de instrumentistas, coro adulto, coro infantil, além de outros, como: crianças brincando, bichinhos de pelúcia, caixinhas de música, além de mãos sem corpo, que executam movimentos rítmicos. A peça dura cerca de dez minutos, tem cinco movimentos que, no entanto, não estão separados uns dos outros, mas se encadeiam sem interrupção, em fluxo contínuo.

Ela inicia-se com uma *Introdução* de apenas alguns compassos, no escuro e cujo único protagonista é um metrônomo e seu monótono *tic-tac*. Quando as luzes se acendem, ele é visto no meio do palco, com uma pena de ave na parte superior. É o primeiro personagem, um marcador de tempo que agita a pena para lá e para cá.

Após alguns momentos, tem início o primeiro movimento, chamado *Cânone gestual*, que se inicia com a intervenção do grupo de instrumentos. O compositor pede que cada músico escolha uma canção infantil e a execute. A única determinação que deve ser adotada, é que cada um dos participantes toque a canção escolhida em uma tonalidade diferente da dos demais, o que produz um efeito caótico. É um marco simbólico de extremo individualismo.

~1'20" *Entrée des enfants*
Entrada das crianças

♥E

Orch.

1D	1G	2D	2G	3D	3G	4D	5D	6D	6G	7D	8D				
1D	1G	10D	10G	18D	24D	25D	26D	25D	26D	25D	18D	10G	10D		
10D	18D	1D	18G	1G	2D	19G	3D	20D	3G	20G	21D	7D	15D	23D	
9D	1D	10D	10G	10D	10G	10D	11D	12D	12G	13D	14D	15D	16D	17D	18D

M

Fig. 1 – Partitura inicial do *Cânone Gestual*. Fonte: Flusser, 2018.

Ao mesmo tempo em que essa memória da infância ocorre nos instrumentos, inicia-se o cânone gestual que dá nome ao movimento; ele é feito, exclusivamente, por pares de mãos. Esse cânone é executado pelo coro adulto, posicionado atrás de um tapume, que tem uma série de orifícios, por onde cada cantor coloca suas mãos. Eles seguem uma partitura rítmica e uma série de códigos que determinam os movimentos a serem feitos. Nenhum som é produzido; o cânone é visto e não ouvido. Aqui não se trata mais de execuções individuais. Os executantes têm de obedecer a um pulso regular e os movimentos são minuciosamente determinados em uma partitura gráfica. De novo, subverte-se a premissa de que a música tem, obrigatoriamente, de ter som. Este cânone está privado de som, substituído por gestos de cantores sem corpo, que trabalham apenas com as próprias mãos.

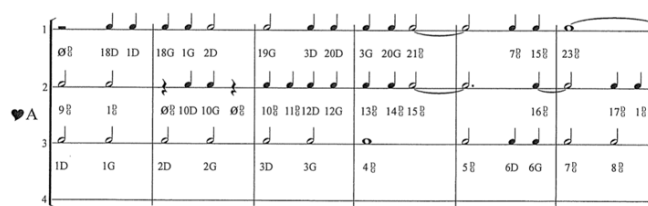


Fig. 2. Detalhe da partitura do cânone Gestual. Fonte: Flusser, 2018.

- 4 mãos cruzadas ao nível do punho, dedos sempre tensos
 - 5 mão vertical tensa, dedos juntos, para baixo, (o público vê as costas das mãos)
 - 6 mãos em "+ ou - 20 minutos", tensas, dedos juntos, (o público vê as costas das mãos)
- MG MD

Fig. 3 – Exemplo de símbolos que determinam os gestos do cânone gestual. Fonte: Flusser, 2018.

Uma terceira cena concomitante fica a cargo de um grupo de crianças que entra no palco fazendo uma série de brincadeiras infantis: roda, amarelinha, jogo de bolas, tudo realizado silenciosamente. Novamente aqui falta a sonoridade especial de um grupo de crianças, pois estas se movem silenciosamente, enquanto brincam.

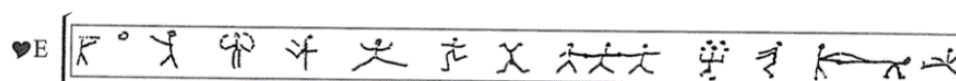


Fig. 4 – Detalhe da partitura – crianças brincando. Fonte: Flusser, 2018.

Nesse primeiro movimento temos várias inversões: um cânone que não se escuta, mas se vê, jogos de criança sem ruídos infantis espontâneos, realizados em completo silêncio, o que, quando se trata de crianças, é inusitado; além disso, há o caos provocado pelas múltiplas canções infantis, tocadas simultaneamente, em tonalidades diferentes, por vários instrumentos. Nesse grupo, cada um permanece em seu mundo privado, sem comunicação

com as outras cenas e, nem mesmo, entre si. Aos poucos, esse caos das lembranças musicais de cada um é interrompido por pequenos trechos rítmicos comuns, que, no entanto, pouco duram, abrindo espaço para o caos se instalar novamente.

Aos poucos, porém, os instrumentistas começam a voltar a um som comum que, gradativamente, tem a adesão de todos. Pouco a pouco, os músicos deixam as canções infantis individuais e se juntam em uma nota única – fá # -, justamente a terça do acorde que é a base do próximo movimento.

Nesse movimento, *Cânone rítmico*, há um coro infantil que faz uma cantilena construída sobre um acorde de ré maior, em que cada naipe executa um dos tons dessa tríade – ré, fá#, lá. Essas notas são reforçadas por gongos afinados nos mesmos tons do coro infantil, que entoa ritmicamente, em cânone, uma poesia de ritmo marcado, repetitivo e letra *non sense*, muito divertida e interessante.

*Onda azul, amor, vem mais pra cá,
mar, sal, sul,
pé de pau, balé, pé de molequ',
oi, João, trem,
pica-pau, cipó, pirlimpimpim,
zé, tião, chão,
maruim, xaxim, raio de sol,
véu, céu, flor,
peixe boi, tatu, deixa pra lá,
vai, vem, vô,
avião, anão, roda-pião,
um, três, dez,
cafune, pajé, me dê sua mão,
sim, tchau, fim. (bis)*

Canon rythmique
Cânone rítmico

~3'20" ♩ ~216

Les mains se retirent progressivement
As mãos se retiram progressivamente

* : — Dans chacune des voix, un enfant souligne l'accentuation du texte en jouant sur un petit gong à chaque accent >. Les points matérialisent les demi-soupirs. Jouez *mf*.
** : toujours fa dièse.

Fig. 5 – Trecho do Cânone rítmico. Fonte: Flusser, 2018.

Ao fundo, a orquestra executa uma das partes da peça *Os Dez Mandamentos*, de Haydn. Trata-se do Quinto Mandamento – *Não matarás*. Em determinado momento, aparece em cena uma série de bichinhos de pelúcia, manobrados pelos cantores do coro, de maneira rítmica, segundo as indicações constantes da partitura. Um pouco depois, a razão da escolha desse cânone pode ser percebida, quando uma voz solista de criança, acompanhada por um violino que lhe faz contraponto, executa a canção *Atirei o pau no gato*, que parece justificar a ação de quem atirou o pau nesse animal, mas não o matou, demonstrando estar concorde com o Quinto Mandamento: *Não matarás*.

O terceiro movimento, parte central da obra, é *Miau*. Nela, os coros infantil e adulto executam, a um só tempo, um canto em ritmo livre, com distorções timbrísticas sobre a palavra *Miau*. O coro de crianças canta essa palavra sobre um acorde de ré maior, enquanto o coro adulto recita a mesma palavra sobre um acorde composto pelas notas si, sol, ré# e dó#.

Em um determinado momento, os dois coros sobem meio-tom a partir da nota que cada naipe entoa, para, depois de certo tempo, retornar ao acorde inicial. Aqui a orquestra não está mais tocando; somente os coros cantam. A alteração tímbrica das vozes infantis se dá mediante um recurso inusitado: os membros do coro adulto tapam e destapam as bocas das crianças com suas mãos, de modo a alternar timbres fechados e abertos. O movimento de abre e fecha das mãos dos adultos sobre a boca das crianças obedece a um esquema rítmico que aparece com frequência em vários trechos do *Miau*.

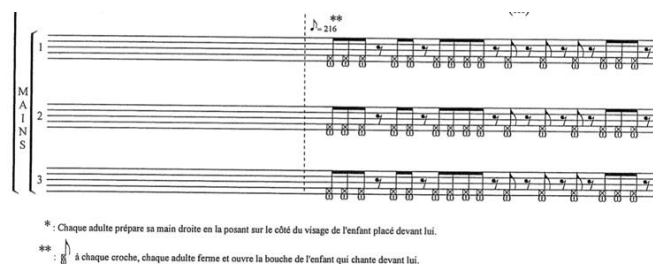


Fig. 6 – exemplo do esquema rítmico que as mãos fazem sobre a boca das crianças do coro.
Fonte: Flusser, 2018.

Ao final desse trecho, segue o movimento seguinte - o *Crocodilo azul*. Nessa parte, as crianças não cantam, mas se alternam, narrando a história desse animal. Tem-se, assim, uma narrativa poética muito rica, além de uma interessante organização métrica.

*Era uma vez Crocodilo azul
que cantava a dor e chorava amor,
que dançava só, pranteando o mar,
sempre a ver navios, derramava sal.
Sua mãe sorriu: não fique tão só, de maré de si.
E do mar saiu um siri lilás,
que fispou-lhe o pé e trouxe do céu
estrelas do mar. Pra poder rimar.
E o crocô gritou: se você morder,
te jogo no mar. É melhor parar de me chatear,
na maré vazar, na beira do mar.
A mamãe ouviu o siri cantar,
para embalar seu amor azul.
E o crocô sorriu.*

Enquanto as crianças narram a história, o Coro adulto canta o mesmo cânone *Não Matarás*, da obra *O Quinto Mandamento*, de Haydn, que fora executado pela orquestra, durante o *Cânone rítmico*. Ao mesmo tempo, a orquestra executa um acorde complexo, repetido muitas vezes, em um ritmo semelhante ao que já surgira anteriormente, enquanto os bichinhos de pelúcia aparecem novamente, um a um, encarando cada criança que fala. Mas os olhares dos bichinhos de pelúcia não se fixam nas crianças que narram a história, mas se alternam entre elas e o público. O cânone de Haydn é interrompido duas vezes pelo Coro e, outra vez, retomado.

Em determinado momento, entra uma caixinha de música, que se soma às sonoridades já existentes. No decorrer da peça, outras caixinhas são inseridas. Mais adiante, volta a orquestra executando a mesma sequência rítmica anterior, que se prolonga até chegar à parte

Final, quando é retomado o movimento inicial com algumas mudanças. Voltam à cena as crianças brincando, a orquestra com o caos de suas lembranças infantis em diferentes tonalidades e o cânone de mãos, agora executado no dobro do tempo inicial. Segue, então, o canto - *Atirei o pau no gato*, desta vez, executado por todo o coro, ao mesmo tempo em que o grupo de instrumentos refaz o contraponto anteriormente tocado por um violino solo. A canção termina em um entusiasmado MIAU! em uníssono e uma chuva de confetes.

Pode-se ver claramente, no decorrer da peça, embora de modo bastante sutil, a gradual passagem das ações individuais para outras, de caráter coletivo, o que ocorre também com os sons. Há um movimento claramente perceptível que vai do silêncio e de sons caóticos a outras formas de expressão sonora.

O cânone gestual, feito com o movimento das mãos dos cantores, inspira-se no Cânone *Não matarás* quanto à sua fórmula rítmica, não sonora, mas cinética. Esse cânone aparece depois na orquestra e, em seguida, nas vozes do coro adulto, sugerindo reiteradamente os dizeres do Quinto Mandamento.

Atirei o pau no gato surge apenas em um solo de criança; ao ser repetida, no *Final*, todo o coro a executa. O contraponto que um único violino fazia à voz solista de criança, no início, é, nesse momento, assumido pelo grupo instrumental todo, contrapontando com o coro, que canta entusiasmado em uníssono. O isolamento do início transforma-se em uma grande brincadeira coletiva, que culmina com a chuva de confetes, sinal do encontro e da alegria.

Miau em tempos incertos

Depois de o grupo de estudo ter analisado o texto enviado por Victor Flusser, decidimos montar a obra com os recursos de que dispúnhamos, ou seja, gravá-la com os materiais e aparelhos que cada um tinha em sua casa. Fizemos muitas reuniões para estabelecer *quem, onde e como* o trabalho poderia ser feito e, depois de algumas discussões, começamos a elaborar o projeto de leitura do *Miau*. O envolvimento das pessoas foi crescendo, à medida que nos familiarizávamos com a proposta e íamos descobrindo maneiras de resolver várias questões técnicas e interpretativas da obra. As soluções, gradativamente, foram surgindo e cabe a mim narrar como esse projeto foi sendo montado passo a passo.

Com respeito à *Introdução*, em sua versão gravada, o metrônomo, que inicia a obra na concepção original para palco, foi a última coisa a ser decidida, pois já tínhamos, de antemão, um, na Guia elaborada, de que se falará adiante. Ter um metrônomo em cena seria um tema a ser pensado na hora da montagem do vídeo; no momento, a preocupação maior era fazer as gravações de áudio. A única exceção era o *Cânone gestual*, que, por não ser sonoro, precisava ter imagens das mãos em movimento para se concretizar. O processo de criação desse cânone é comentado a seguir.

No *Cânone Gestual*, a grande dificuldade foi coordenar os trechos musicais e as cenas concomitantes, pois a maior parte deles tinha rítmica independente. Recorde-se que, nesse movimento, há três cenas diferentes colocadas ao mesmo tempo no palco: crianças brincando, cada instrumento tocando uma canção infantil diferente em tonalidade, rítmica e

andamento próprios e, ainda, o cânone de mãos, que, na proposta original, deveria ser feita com o coro escondido atrás de um tapume com orifícios, por onde passariam as mãos dos cantores, o que não seria possível em uma versão gravada individualmente, pelas pessoas envolvidas.

De que modo juntar essas informações sem que se perdesse o sentido foi o grande desafio. Com essas novas circunstâncias, tudo teve de ser transformado. A concepção de uma obra gravada em áudio e vídeo é completamente diferente, quando é executada ao vivo, em um palco. Discutimos bastante essa questão e concluímos que a parte musical deveria estar o mais possível colada à proposta de Flusser, enquanto o vídeo deveria ter uma concepção independente e criativa, que pontuasse a história. A música seria a bússola para a exploração visual.

Para fazer a cena de crianças brincando em silêncio, foi chamado um grupo que faz parte da ONG *Cure o Mundo*, que tem sua sede no bairro do Butantã, em São Paulo. As brincadeiras foram gravadas no local em que elas se reúnem, depois de um trabalho minucioso acerca de brincadeiras infantis. A proposta de introduzir as crianças dessa ONG na obra foi conduzida e gravada por Lívia Martins, mestrande do Programa de Pós-graduação em Música do IA/Unesp e membro do G-pem.

O grupo instrumental teria de gravar individualmente suas canções, na tonalidade escolhida. A preocupação foi cuidar para que as tonalidades não se repetissem. Os instrumentos selecionados foram flauta, clarinete, trompete, contrabaixo, vibrafone e xilofone, pois eram os instrumentos que os membros do G-pem tocavam.

Outro problema foi conciliar as gravações individuais, sem que houvesse um parâmetro realmente estável, que ajudasse os músicos a fazer seus próprios registros. Foi então que surgiu o trabalho de Kitty Pereira, regente coral, educadora musical e membro do G-pem, que se propôs a gravar uma Guia de toda a obra com recursos de MIDI, rigorosamente dentro dos tempos pedidos pelo compositor na partitura. Foi uma iniciativa importante de Kitty que, munida da partitura e cheia de coragem, gravou cuidadosamente a peça em MIDI, usando todas as informações do compositor e os recursos de que dispunha no *software*. Logo após, ela ofereceu ao Grupo a Guia sobre a qual cada gravação seria feita. Com ela, os músicos conseguiriam fazer suas gravações nos tempos corretos, o que permitiu que, na edição, se juntassem várias delas, com pouco esforço.

A terceira questão dessa parte concentrou-se em como conduzir o Cânone Gestual. Em uma de nossas reuniões experimentamos aprender os gestos e executá-los ao mesmo tempo, *on line*, o que foi praticamente impossível, pois a realização em um tempo comum ao grupo não se concretizou, pois os tempos de cada aparelho transmissor/receptor divergem entre si, não permitindo que se mantenha um pulso comum, como fora pedido na partitura. Decidimos, então, que somente duas pessoas fariam esse trabalho. Elas se encontraram presencialmente, tanto para ensaiar como para gravar.

Outra questão foi descobrir a melhor maneira de visualizar as mãos. Foram feitas várias experiências, como, por exemplo, pintá-las, ou usar luvas coloridas, decidir a melhor maneira de iluminar e de encontrar um fundo que servisse de cenário e deixasse visíveis apenas as mãos, e não os corpos. Queríamos encontrar maneiras que fossem coerentes com a cena e factíveis com os recursos caseiros à nossa disposição. Finalmente, decidiu-se pelo uso do

recurso de *cromaquis* e as mãos foram pintadas. A gravação dos gestos obedeceu, também, à Guia existente. Essa cena foi a única em que o vídeo foi antecipado. Em todas as outras partes, nos preocupamos, em primeiro lugar, com o áudio; o vídeo seria realizado posteriormente, colando-se temporalmente ao áudio, mas desenvolvendo seu próprio caminho. No momento desta escrita, temos o áudio completo e o vídeo em andamento; voltaremos nossa atenção a ele posteriormente.

As soluções encontradas para o registro em áudio da obra foram as seguintes: o grupo de instrumentistas gravou sua parte sem problemas; os instrumentistas entraram em acordo quanto às tonalidades a serem utilizadas e gravaram, cada qual, a sua canção; o trabalho de junção dos áudios coube ao Bruno Millan, Mestre e membro de G-pem, já que ele tem prática em lidar com gravações.

As respostas a todas as questões surgidas durante o trabalho, ou seja, como gravar, que instrumentos usar e outras, nos levaram a resultados palpáveis. Quando estávamos em meio a esse estudo, recebemos um convite para apresentar um artigo na *Revista Voz e Cena*. Foi um trabalho de vários membros do G-pem, cada um deles descrevendo os procedimentos adotados por eles próprios, nas diferentes tarefas que lhes cabiam. Este artigo foi escrito por mim com a participação de Samuel Campos de Pontes; Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari; Kitty Pereira; Lívia Pereira Martins; Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira; Bruno Teixeira de Mello Millan; Márlon Souza Vieira (FONTERRADA, M. *et al*, 2022, p. 119-145).

Nesse artigo, embora ainda estivéssemos na metade do caminho, já havia muita coisa a ser observada, muitas questões a serem enfrentadas. Saber como cada um solucionava as que lhes cabiam foi interessante e de grande utilidade para os participantes do projeto.

Na realização do *Cânone rítmico, Miau e Crocodilo Azul*, é bom relembrar que o cânone rítmico deveria ser executado por crianças que entoavam uma poesia a três vozes, sendo que cada grupo entoava uma das notas da tríade de ré maior. O grupo de instrumentos tocava o *Cânone* de Haydn sob a poesia das crianças, conforme relatado anteriormente. O recurso dos bichinhos de pelúcia é omitido aqui, pois ainda está em andamento, e receberá maior atenção quando o vídeo for concluído.

As crianças que gravaram todas as partes que pedem coro de crianças no *Miau* são membros do **Coral Pciu**, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, cuja regente, Ana Lucia Gaborim Moreira, é membro atuante do G-pem. Elas continuaram a atuar no movimento seguinte – **Miau** – e no **Crocodilo Azul**,

É muito interessante ter vozes infantis no trabalho, embora deva ser assinalada a dificuldade de fazer as crianças gravarem em suas próprias casas, muitas vezes, com auxílio dos pais que, em geral, pelo fato de muitos não serem músicos, não conseguem atentar para alguns aspectos técnicos, como, por exemplo, os ruídos externos nas gravações. Na verdade, para essas crianças, ter de gravar trechos da obra em casa é um portal para um mundo novo. Apesar de bastante familiarizados com o celular e com os recursos de gravação, agora disponíveis a elas, é difícil atentarem para detalhes técnicos e ruídos externos, o que pode comprometer a gravação. Aliás, essa mesma questão também ocorreu com os adultos, todos músicos. Por esse motivo, é preciso destacar que as decisões e performances de todos os membros do grupo foram sempre consideradas *processos*. No caso do *Miau*, a gravação individual à distância foi um desafio para todos, e não apenas para as crianças.

As partes seguintes – *Crocodilo Azul* e *Final*, já bastante detalhadas neste texto, não precisam mais ser destacadas aqui, mas é preciso dizer que o Cânone de Haydn, que havia sido tocado pelo Grupo de Instrumentos no Cânone Gestual, volta no *Crocodilo Azul*, agora cantado pelo coro adulto.

Essa foi uma questão bastante trabalhada no G-pem, pois embora os participantes não fossem membros de um coro, tiveram de assumir esse papel, para que se conseguisse terminar a partitura da maneira como fora concebida. Muitas gravações foram feitas e refeitas, até que se conseguisse homogeneidade de vozes, expressividade e ausência ou pouco ruído ambiental, no momento da gravação de cada um.

Encontrar o momento certo para respirar em uma frase contínua foi um grande problema, pois os instrumentistas, que tão bem executaram o cânone em seus instrumentos, ao cantarem, não traziam para a voz a experiência instrumental, o que não permitia que a tarefa fosse cumprida com a mesma desenvoltura. O compositor havia determinado na partitura que o coro cantasse em *bocca chiusa*, mas, ao se juntarem as vozes na gravação, o fraseado não ficava claro.

À guisa de ajuda para os ensaios, criei uma letra bem-humorada, que falava de um gato que virou cantor. O ponto positivo foi que, ao cantar com essa letra, não houve mais problemas com o fraseado; no entanto, quando retomamos o canto em *bocca chiusa*, ele perdeu novamente a clareza. Desse modo, resolvemos incorporar a letra criada ao canto. O compositor foi consultado e aceitou esse desvio, de modo que foi assim que gravamos. Eis, abaixo, a letra do Gato Cantor:

- Dona Maria, eu vou te contar...
- O que? Não tenho muito tempo pra ficar,
mas vou querer saber.
- Eu conto pra você;
Pois vai haver um Festival...
- Um Festival de que?
- Um gato vai cantar no Festival Miau,
Venha ver, venha...
- (Dona Maria...)

Handwritten musical score for four voices (Soprano, Alto, Tenor, Bass) with lyrics in Portuguese. The lyrics are: "O que? não tenho muito tempo pra ficar, mas vou querer saber. Eu conto pra você; Pois vai haver um Festival... Um Festival de que? Um gato vai cantar no Festival Miau, Venha ver, venha... (Dona Maria...)". The score includes a "tacet 5''" instruction and a note "(OBS: só na 2ª vez)". The lyrics are written in a stylized, handwritten font, and the musical notation is in a standard staff format with treble and bass clefs.

Fig. 7 – inserção da Letra criada na partitura. Fonte: Elaboração de Kitty Pereira.

Aos poucos, depois que todos começaram a se familiarizar com a proposta e ao perceberem que cada um dos participantes deveria se responsabilizar pela própria gravação, os membros do G-pem começaram a compreender melhor o que lhes era pedido em partitura e, então, o processo começou a deslanchar.

Por tudo que foi dito até aqui, não creio que seja necessário nos estendermos mais a respeito da gravação de áudio e da problemática levantada durante o processo, pois, na verdade, as questões surgidas e as soluções encontradas foram semelhantes em cada um dos movimentos. Dessa maneira, o modo como se deu o *Cânone Gestual*, com adaptações e buscas, repetiu-se nas outras partes, isto é, no *Cânone Rítmico*, no *Miau*, no *Crocodilo Azul* e no *Final*.

Em consonância com proposta desse artigo, passo a descrever, a seguir, como está sendo o processo de produção do vídeo do *Miau*.

A concepção visual e o vídeo

O trabalho de vídeo está em andamento, sob a responsabilidade de Consiglia Latorre, da Universidade Federal do Ceará e membro ativo do G-pem. Ela se encarregou de sua feitura, que comporta a criação, a edição e a montagem. Como membros auxiliares, contamos com os seguintes membros do G-pem: a doutoranda Roberta Forte, o mestre Bruno Millán e a mestrandia Lívia P. Martins. Essa equipe cuidou da pré-edição e da sincronização dos vídeos originais com as gravações em áudio.

Ao longo do processo, os participantes do G-pem e as crianças do Coro Infantil Pciu gravaram vídeos de suas performances, além dos áudios, mencionados anteriormente. Esse foi o material disponível para o trabalho.

Consiglia comenta que tomou a oportunidade de fazer esse vídeo como uma chance de criar, pois, assim que começou a estudar as possibilidades de sua realização, muitas ideias afluíram, como o uso de desenhos feitos pelas próprias crianças participantes, colagens e imagens trabalhadas graficamente, além das próprias gravações.

Ficou estabelecido que, ao contrário da música, que será integralmente mostrada, o vídeo não imitaria uma apresentação no palco, mas assumirá a possibilidade de se apresentar como se fosse os olhos de um espectador que, ao ver a cena, observa uma coisa diferente em cada momento, ora crianças brincando, ora mãos que se movimentam, ora, ainda, bichinhos de pelúcia se mexendo.

Essa foi, então, a concepção do vídeo, uma maneira lúdica de criar surpresas e auxiliar a narrativa dessa peça musical, trazendo informações visuais interessantes, que pontuam o relato musical à medida que ele se desenrola. Dessa concepção, resulta um trabalho visual extremamente criativo e estreitamente ligado à música.

Para Concluir

O fato de o G-pem resolver enveredar por uma pesquisa de meios de produção de uma peça como *Miau*, curta, mas de montagem complexa, foi, sem dúvida, um grande ganho para todos os participantes. A aventura de transpor o *Miau* original – uma obra que integra diferentes linguagens e se dá em um palco – para um trabalho totalmente gravado individualmente pela própria pessoa que atua ou, então, por alguém próximo a ela, foi extremamente desafiadora. Havia empecilhos de toda ordem, mas o maior desafio concentrou-se nas questões técnicas, pois grande parte dos participantes tinha pouca ou nenhuma experiência com técnicas de gravação; alguns, bons músicos instrumentistas, não tinham hábito de cantar, porém, foram obrigados a fazer isso, por falta de material humano suficiente para formar o coro que a partitura pedia. Outros, embora cantassem, nunca tinham se aventurado na tarefa de gravar a própria voz.

Gravar ouvindo uma Guia, embora tenha sido o importante recurso que permitiu que se completasse a execução da partitura, também foi, ao menos de início, um fator perturbador, pois seguir uma gravação obriga o músico a tocar ou cantar a partir de um mecanismo preciso demais, que não permite acelerandos e retardos, a menos que tivessem sido previstos em partitura e incorporados à Guia.

Outro fator que dificultou a feitura das gravações foi a presença de sons externos. Como cada pessoa gravou em sua própria casa, longe das condições de um estúdio, era quase certo que houvesse vazamento de ruídos – carros, conversas, animais... Bruno teve um grande trabalho durante a edição, aproximando afinações, imprecisões de tempo e eliminando sons não desejados.

O compositor de *Miau*, Victor Flusser, acompanhou de perto todo a feitura do processo. Desde o período em que começamos as gravações até o primeiro semestre de 2023, ele esteve duas vezes no Brasil, conversou conosco, esteve em reuniões *on-line* e presenciais e ajudou a pensar em soluções práticas para cada questão com que nos defrontávamos. Ele espera ansioso a finalização do trabalho, prevista para o final do corrente mês, pois será levado ao Seminário do FLADEM Internacional, em Valparaíso, no Chile, no período de 10 a 15 de outubro de 2023.

Com esse trabalho, todos aprendemos muito, em vários aspectos, musicais, técnicos e práticos. Contudo, a maior lição foi ter encontrado uma forte motivação para sairmos da paralisia provocada pelas circunstâncias que determinaram o isolamento compulsório dos tempos difíceis de 2020 a 2022, encontrando importantes motivos artísticos, pessoais, comunitários e de pesquisa, para fazermos algo novo, belo e motivador.

O fenômeno do isolamento, que nos provocou a desenvolvermos esta proposta, teve mais um ganho considerável e inesperado; até 2019, o G-pem tinha sido um grupo em que os membros eram, predominantemente, alunos e ex-alunos do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp, a maior parte deles, orientandos e ex-orientandos da Profa. Sonia Albano de Lima e meus, e que viviam em São Paulo ou imediações. Na época pandêmica, o interesse pelo Grupo e as novas possibilidades de fazer reuniões *on-line* ampliaram o seu alcance e, hoje, temos, entre seus pesquisadores, alunos e ex-alunos já mencionados – grande parte do estado de São Paulo –, outros docentes e pesquisadores,

provenientes de vários estados do Brasil: Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí e Rio de Janeiro, ampliando bastante a sua área de alcance. A entrada desses novos membros foi muito rica. Ao se juntarem aos mais antigos, enriqueceram o trabalho, a pesquisa e a interação social do grupo.

Só resta deixar aqui um profundo agradecimento a todos os participantes que, de algum modo, trabalharam para a realização de *Miau*. Segue a tabela com a indicação dos membros do G-pem que participaram da produção do *Miau*:

. Ana Lucia Iara Gaborim Moreira, Doutora, UFMS, regente do Coral Pciu. . Bruno Teixeira de Mello Millán- Mestre . Consiglia Latorre, Doutora, UFC. . Daiane Stoerbel da Cunha Doutora, UNICENTRO, Guarapuava, Paraná. . João Lucio de Moraes - Mestre . Kitty Pereira – regente coral e educadora musical . Liliana Maria Bertolin - Mestre . Marlon Vieira - Doutorando . Monique Traverzim, Doutora, FAMES . Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari Doutora, UFMA.	. Rosana Araújo – Educadora Musical e Regente Coral. . Roberta Forte, Doutoranda . Samuel Campos de Fontes, Doutor. UFSCAR e IA/Unesp. . Sandra Mattos, Doutora . Sergio Leal Doutor. . Sonia Silva. Educadora Musical . Tamyra de Oliveira Ramos Moreira, Doutora, Pós-doutoranda IA/Unesp-. . Tiago Teixeira Ferreira - Mestre . Valdemir Aparecido da Silva - Doutorando. . Coordenação: Marisa Fonterrada – Prof. Livre-Docente.
---	--

Referências

FLUSSER Victor. **Miau/Miaouh.**, Lion: Momeludies, 2018.

FONTEERRADA, Marisa *et al*. "Miau, de Victor Flusser: os desafios da reconstrução e montagem de uma obra". Dossiê Temático – Artigos. **Revista Voz e Cena**. Brasília, v. 03, no. 1, janeiro-junho/2022- pp. 119-146. ISSN: 2675-4584- Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/>

HISTOIRES NATURELLES DE MAURICE RAVEL: QUESTÕES INTERPRETATIVAS VOCAIS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO HISTÓRICA, TEXTUAL E MUSICAL DA CANÇÃO *LE GRILLON*

Ms. Cristiana Rodrigues Pacheco
Prof. Dr. Danieli Verônica Longo Benedetti
IA-UNESP

O presente artigo traz uma reflexão para algumas das questões interpretativas relacionadas à parte vocal da peça *Le Grillon* do ciclo *Histoires Naturelles* do compositor francês Maurice Ravel (1875-1937). Inspirado pelo texto homônimo do escritor Pierre-Jules Renard (1864-1910), pela inovação em sua abordagem vocal, a estreia da obra nos salões da conservadora *Société Nationale de Musique-SNM* (1871-1998), foi motivo de grande polêmica e dividiu a crítica especializada. O ciclo de cinco canções possui características que foram consideradas inusitadas na época, especialmente com relação ao canto em francês. A partir da observação musical da canção *Le Grillon*, o artigo procura ponderar a respeito da forma de expressar a linha vocal, que é tão contrastante à escrita pianística, e discorre brevemente sobre dicção e inflexões textuais, com objetivo de estabelecer a conexão entre o texto poético e a música de Ravel. Procuramos ainda criar uma relação mais próxima entre a obra e o intérprete, para que este se aprofundasse no estudo desta canção.

Maurice Ravel (1875-1937) compôs o ciclo de canções *Histoires Naturelles* inspirado pelo texto do mesmo título do escritor francês Pierre-Jules Renard (1864-1910) de outubro a dezembro de 1906.²⁰ Sua estreia ocorreu em 12 de janeiro de 1907, na *Sale Erard*, em concerto da *Société Nationale de Musique-SNM* (1871-1998)²¹, com a importante cantora Jane Bathori acompanhada pelo próprio Ravel ao piano. No mesmo ano, a sociedade ainda repetiu o ciclo em dois concertos, em datas dedicadas a obras de Ravel.²²

A estreia da peça causou grande repercussão e polêmica. Poderíamos dizer que o impacto inicial se deu especialmente devido à escolha do texto: pequenas vinhetas sobre animais, em prosa, retratando um cotidiano trivial, que foi considerado por muitos, inadequado para configurações musicais. A decisão do compositor de se aproximar da linguagem coloquial da fala e ignorar o “e” mudo [ə] do francês, até então definido sempre como uma sílaba válida que devia ser sustentada por uma nota, tornou a língua cantada mais próxima do francês falado e foi um dos principais alvos das críticas (HURD, 2009, p.5).

²⁰ MARNAT, 1986, p. 747.

²¹ A *Société Nationale de Musique-SNM* (1871-1998) representou um importante aparelho ideológico dentro do movimento nacionalista francês iniciado com a derrota francesa na Guerra Franco-Prussiana de 1871. Com a inscrição “*Ars Gallica*” no interior de seu brasão, o objetivo principal desta sociedade musical foi o de apoiar os compositores franceses e encorajar o despertar de um pensamento musical independente, sobretudo liberto de todo tipo de influência vinda da tradição germânica. A *SNM* teve assim a competência de realizar o que, aos olhos da comunidade musical da época, parecia impossível, apresentar, com grande êxito, uma programação inteiramente dedicada à música francesa. (BENEDETTI, 2020, p. 25).

²² <https://dezede.org/eventos/id/68521/>

Este evento causou uma divisão entre os críticos, gerando um grupo pró e outro contra. No primeiro grupo, temos Jean Aubry, Marnold, Laloy e Michel-Dimitri Calvocoressi (que defendeu Maurice Ravel na constante acusação que faziam a seu respeito, de imitar o compositor Claude Debussy). Cito este crítico em trechos de seu artigo no jornal *La Grande Revue*:²³

Alguns dos que ficaram chocados com a natureza inusitada das *Histoires naturelles* consolaram-se, a baixo custo, com travessuras inofensivas e, além disso, dissimuladas. Alguns receberam o que viram como uma piada perigosa com perplexidade sincera, ou então com condescendência desdenhosa. [...] o objetivo deste preâmbulo é explicar por que, nas críticas feitas à música de M. Ravel em geral, e às *Histoires naturelles* em particular, existem certas afirmações que podem parecer não apenas injustificadas, mas absolutamente injustificáveis [...] Podemos acrescentar, em poucas palavras, que a invenção rítmica de M. Ravel é de uma riqueza inusitada, e que, ao contrário de M. Debussy, o compositor confere aos ritmos um papel importantíssimo. O corte das suas melodias, sempre bastante especial, é facilmente reconhecível e, finalmente, na sua declamação lírica, de que as *Histoires naturelles* oferecem o exemplo perfeito, pode-se observar uma série de inovações importantes, nomeadamente no que diz respeito ao tratamento do ‘e’ mudo e o respectivo lugar de cada acento principal ou secundário, prosódico ou expressivo, lugar muito bem calculado e sempre correto (CALVOCORESSI, 1907, p. 508).²⁴

Já o grupo contrário, formado principalmente pelos críticos Pierre Lalo e Auguste Sérieyx, foi bastante duro em suas críticas. De maneira geral, consideravam as inovações de Ravel muito “artificiais” ou que se aproximavam da música popular (café-concerto), e que faziam a tradição das “melodies” francesas descerem do pedestal em que se encontravam. Pierre Lalo escreveu no jornal “Les Temps”: “(As *Histoires naturelles* são) bastante no estilo de café concerto, café-concerto com acordes com nonas! Mas eu quase ficaria tentado a preferir o próprio café-concerto, sem frescuras [...] falta às canções bom humor, simplicidade...” (NICHOLS, 1977, p.50).

No início do século XX, o tratamento do “e” mudo [ə] do francês era um assunto bastante em voga. Conservador na época, Camille Saint-Saëns fez o seguinte comentário a esse respeito:

Mas... vamos ao canto, à dicção lírica. Tentem abolir esse chamado “e” mudo: ou melhor, poupem-se do trabalho: vão ao café-concerto, e lá durante toda a noite

²³ À parte a tradução do texto de “Le Grillon” (Ver item 2), todas as traduções do idioma francês contidas neste artigo são das autoras.

²⁴ <https://dezede.org/sources/id/72961/>

vocês podem aproveitar os benefícios desse sistema. O resultado é uma vulgaridade, buscada nesses estabelecimentos artísticos. (HURD, 2009, p. 18)

Auguste Serieyx, discípulo de Vincent d'Indy, então presidente da *SNM*, descreve a noite do evento, em um texto bilioso, inteiramente dedicado à estreia de *Histoires Naturelles*, publicado pela *Revue Musicale* em 1 de fevereiro de 1907:

Quem foi que fez o programa do último concerto dado pela *Société Nationale* na Salle Erard (12 de janeiro)? Quem toma a responsabilidade? ... As melodias do Sr. Ravel: *le Paon, le Grillon, le Cigne, le Martin pecheur, la Pintade* (*Histoires naturelles* pelo Sr. Renard) tiveram um extraordinário sucesso – não como poderíamos imaginar – provocando risadas das quais muitas pessoas foram incapazes de reter a explosão. É difícil zombar da música e dos músicos em alto nível. Por meio das palavras em prosa de um nível refinado (*“Ça n’a pas mordu hier au soir”*), expressão que ironicamente quer dizer “Não funcionou ontem à noite”, início de uma destas histórias; *“Cette bavarde m’agaçait”* (Esta tagarela me irrita, falando de um volátil de baixo porte etc.....), ventila uma espécie de recitativo do qual é impossível atribuir a qualidade de um canto, e o piano, com um realismo engenhoso, esforça-se para imitar os gritos dos diversos animais em questão. O público teve muita dificuldade em se conter. No final, o aliviou com gritos de alegria e aplausos, aos quais o sentido não foi entendido pelos dois executantes, pois eles voltaram, e com uma seriedade imperturbável, “repetiram” a última peça, *La Pintade*. Seria simplesmente risível, se não estivesse estampado no programa: ARS GALLICA = ART FRANÇAIS, e se alguns estrangeiros, dispersos na sala, não pudessem imaginar que ao servirem estas caricaturas sem espírito, os fizemos escutar nossa música nacional. O Sr. Ravel é um irônico²⁵ ou um inconsciente? Eu não sei, mas fará bem de não recomeçar. O que é estranho, é que dois artistas tão estimados como os Srs. Vincent d'Indy e Gabriel Fauré consentiram em inscrever no mesmo programa um trio e um quinteto levando suas assinaturas, e colocar, para assim dizer, suas bandeiras sobre este absurdo (SERIEYX, 1907, p. 52).

Ravel sempre demonstrou uma grande atração pela literatura e estava bastante interessado na prosa do autor Jules Renard (1864- 1910). O próprio compositor diz, em seu esboço autobiográfico, sobre a intenção da obra e se manifesta sobre reação provocada pela recepção de suas *Histoires Naturelles*:

A linguagem direta e clara e a poesia profunda e misteriosa das peças de Jules Renard me solicitavam há tempos. O texto me impunha uma declamação

²⁵ O autor do texto usou a expressão *pince-sans-rire*, que eu traduzo como “irônico”. O termo *pince-sans-rire* é usado pelos franceses referindo-se ao humor irônico dos ingleses, que segundo eles fazem ironia sem rir.

particular e estritamente relacionada às inflexões da linguagem francesa. A primeira audição das *Histoires Naturelles* na *Société Nationale de Musique* de Paris provoca um verdadeiro escândalo, seguido de vivas polêmicas por parte da imprensa musical de então (In: ORENSTEIN, 1989, p. 45)²⁶.

Renard, importante escritor francês, seguia a estética realista e era muito admirado no meio literário; escreveu *Histoires Naturelles* em 1894, uma coletânea de textos curtos, em prosa poética; era uma espécie de observação realista da natureza e dos animais, porém, ao mesmo tempo associado a sentimentos e atos demasiado humanos. Essa visão antropomórfica de eventos corriqueiros do cotidiano animal é descrita com ironia, graça e sensibilidade.

Precisamente, a decisão de Ravel de aproximar o modo de cantar da linguagem coloquial era uma maneira de fazer jus à prosa realista-naturalista de Renard através da música, e não um “deboche”, pelo qual foi acusado por parte da crítica. Ele chegou a propor ao poeta, na época, que escolhesse cinco textos para ele transformar em música, mas foi recebido com frieza. O escritor alegou falta de interesse em música e total desconhecimento sobre o assunto. Sendo assim, Ravel escolheu as cinco canções e levou em frente seu projeto (JAMES, 1983, p.49). Há o seguinte relato retirado do diário do poeta:²⁷

12 de janeiro [1907]. – M. Ravel, o músico de *Histoires naturelles*, moreno, rico e fino, insiste que eu vá ouvir suas melodias esta noite. contei-lhe minha ignorância musical e perguntei-lhe o que poderia acrescentar às *Histoires naturelles*.

- Minha intenção não era acrescentar, disse ele, mas interpretar.

- O que isso significa?

- Diga com música o que você diz com palavras quando está na frente de uma árvore, por exemplo. Eu penso e sinto na música, e gostaria de pensar e sentir as mesmas coisas que você. Um tipo de música instintiva, sentimental, esta é a minha – claro, você tem que conhecer o ofício musical primeiro – e há música intelectual: d’Indy. Haverá apenas d’Indy esta noite. Não admitem a emoção, que se recusam a reconhecer ou explicar. Eu acho o contrário; mas devem achar interessante o que fiz, pois me admitem. Esta corrida é muito importante para mim. De qualquer forma, uma coisa estou certo, sobre minha intérprete: ela é admirável (LAFFONT, 1990, p. 866-867).

A acuidade desta conversa foi posteriormente colocada em dúvida por alguns autores, porém, o registro permanece (JAMES, 1983, p. 49).

²⁶ O esboço autobiográfico do compositor está igualmente transcrito no mais recente trabalho sobre a correspondência, escritos e entrevistas de Maurice Ravel, realizado pelo pesquisador Manuel Cornejo intitulado *Maurice Ravel - l’Intégrale Correspondance (1895-1937) écrits et entretiens* (CORNEJO, 2018, p.1439).

²⁷ Jules Renard, *Journal 1887-1910*, Henry Bouillier (ed.), Paris, Robert Laffont, 1990, p. 866-867.

O ciclo é composto de cinco canções. Dentre os oitenta e quatro pequenos textos das *Histoires Naturelles*, Ravel escolheu quatro aves e um inseto para inspirar sua composição.

As canções trazem representações pictóricas das cenas, desenhos sonoros realizados pelo acompanhamento pianístico, enquanto o texto cantado preserva e promove a literatura com fidelidade. O autor James Burnett descreve as partes do piano como “imagens–espelhos” da “realidade” descrita nas linhas vocais declamadas (JAMES, 1983, p. 51).

Ravel tinha grande admiração pela música vocal de Emmanuel Chabrier, Satie e Mussorgsky, sendo que os três podem ser considerados influências para a composição das *Histoires*, pela sua aproximação com o canto falado e a música popular (HURD, 2009, p. 11).

A primeira canção, *Le Paon* (o pavão), foi dedicada a Jane Bathori. O pavão, descrito como ser garboso que repete a mesma cerimônia todos os dias, vestido elegantemente para festa, esperando e chamando a noiva que não vem, recebe uma pomposa música com ritmo de abertura francesa, inspirada em Rameau, como se ele fosse o próprio “Roi Soleil”.

A segunda peça, *Le Grillon* (o grilo), foi dedicada a Madeleine Picard, e será analisada mais detalhadamente a seguir.

A terceira canção se chama *Le Cygne* (o cisne). Foi dedicada a Madame Alfred Edwards (Misia Sert) e descreve um cisne em um lago gelado, criando um desenho musical da água e das estrepolias do cisne tentando pegar os flocos de neve e vermes ao fundo do lago.

A quarta canção, *Le Martin – Pêcheur* (o martim-pescador), foi dedicada a Emile Engel. Nesta canção o humano observa a ave que pousa em sua vara de pescar. A música reflete a atmosfera de quietude na ação do belo pássaro, que, segundo o pescador, imagina que sua vara seja apenas uma árvore.

A última peça, *La Pintade* (a galinha de Angola) foi dedicada a Roger Ducasse, onde a galinha importuna os outros moradores do galinheiro com seu cacarejar alto e seu jeito briguento. Esta canção descreve um grilo organizando sua casa em miniatura. A trajetória do minúsculo animal é uma paródia de personalidade humana que trabalha com afinco e metodicamente, cuidadosa aos pequenos detalhes, um pouco temerosa do mundo exterior, depois indo descansar, enquanto a paisagem está em silêncio.

Segue o texto, transcrição fonética e tradução da canção (Quadro 1):²⁸

Quadro 1

<i>C'est l'heure où, las d'errer, l'insecte nègre</i> [sɛ lœr_ u la dɛrɛ, lɛ̃sɛktə nɛgrə] <i>revient de promenade et répare avec soin le désordre de son domaine.</i>	<i>É a hora que, cansado de perambular, o inseto negro</i> <i>volta de seu passeio e arruma com cuidado a desordem de sua propriedade.</i>
---	--

²⁸ Histórias naturais: o dia a dia dos animais, nossos amigos. Jules Renard. Tradução Renata Cordeiro. São Paulo. Landy editora, 2006.

[rəvjə də prɔmənade repar avɛk swẽ læ dezɔrdrə də sɔ̃ dɔmənə] <i>d'abord il ratisseses étroites allées de sable.</i> [dabɔrd_ il ratisəsez_ etrwatəz_ aleə də sablə] <i>il fait du bran de scie qu'il écarte au seuil de sa retraite.</i> [il fe dy brã də ssjə kil ekart o sœj də sa rətrətə] <i>il lime la racine de cette grande herbe propre à le harceler.</i> [il limə la rasinə də sɛtə grãdə ɛrbə prɔpr a læ arsələ] <i>il se repose.</i> [il sə rəpozə] <i>puis, il remonte sa minuscule montre.</i> [pɥi, il rəmõtə sa minyskylə mōtrə] <i>a-t-il fini?est-elle cassée? il se repose encore un peu.</i> [a-t_ il fini?et_ elə kaseə? il sə rəpoz ãkɔr œ pø] <i>il rentre chez lui et ferme sa porte.</i> [il rãtrə ʃe lɥiə fɛrmə sa pɔrtə] <i>longtemps il tourne sa celf dans la serrure délicate. et il écoute:</i> [lɔgtãz_ il turnə sa sɛlf dã la sɛryrə delikatə. et_ il ekutə] <i>point d'alarme dehors.</i> [pwẽ dalarmə dəɔr] <i>mais il ne se trouve pas en sûreté.</i> [mɛz_ il nə sə truvə paz_ ã syrətə] <i>et comme par une chaînette dont la poulie grince, il descend jusqu'au fond de la terre.</i>	<i>Primeiro, roça as suas estreitas alamedas de areia.</i> <i>Serra a madeira que afasta da soleira de seu retiro.</i> <i>Lima a raiz da grande erva que só serve para incomodá-lo.</i> <i>Repousa.</i> <i>Depois, volta a consultar o seu minúsculo relógio.</i> <i>Acabou? O relógio quebrou? Repousa ainda um pouco mais.</i> <i>Entra na casa e fecha a porta.</i> <i>Por muito tempo, gira a chave na fechadura delicada. E escuta:</i> <i>Não há com que se alarmar do lado de fora.</i> <i>Mas não se sente seguro.</i> <i>E, como que por uma correia cuja roda range, desce até o fundo da terra.</i>
--	---

[e kɔmə par ɣnə ʃenɛtə dɔ̃ la puljə grɛsə, il dɛsɔ̃ ʒysko fɔ̃ də la tɛrə] <i>on n'entend plus rien.</i> [ɔ̃ nɑ̃tɑ̃ ply ʀjɛ̃] <i>dans la campagne muette, les peupliers se dressent comme des doigts en l'air désignent la lune.</i> [dɔ̃ la kɑ̃paɲə mœtə, le pœpljɛ sə dʁɛsə kɔməde dwaz ɑ̃ lɛrɛ deʒɛnə la lynə]	<i>Não se ouve mais nada.</i> <i>No campo mudo, os choupos se endireitam como dedos no ar e apontam para a lua.</i>
---	---

Fonte: Renard, 2006.

A música de Ravel é capaz de captar e transpor para os sons esta atmosfera de forma magistral, utilizando elementos musicais onde o piano ilustra musicalmente o texto lírico, declamado e teatral. Podemos observar como Ravel se ateu aos pequenos detalhes com sensibilidade e delicadeza, como o próprio grilo da peça.

Em relação à harmonia utilizada por Ravel, podemos observar partes de escalas de tons inteiros e Ré bemol maior, realizadas de forma a compor motivos e acordes (METZ, 1999, p. 24-25). A nota de “repouso” melódico é o Ré bemol.

Para se analisar a peça, poder-se-ia utilizar o conceito de “pilares” ou “centros” tonais.²⁹ Nesta peça, podemos ouvir uma tonalidade “diluída”³⁰ de Ré bemol maior nas resoluções harmônicas, enquanto a escala de tons inteiros e partes da escala de Ré bemol desenham os motivos sobre os quais o autor constrói sua narrativa (METZ, 1999, p. 3-5).

Em relação à dinâmica, Ravel irá explorar as baixas intensidades, com indicações entre *ppp*, *pp* ou *p*. É fundamental, portanto, evidenciar este elemento e diferenciar, na interpretação, estas três dimensões sonoras. Ver no Exemplo 1 (RAVEL, 1907).

Exemplo 1 – Maurice Ravel, *Histoires Naturelles*, cp. 1 a 4.



Paris: Durand & Fils, 1907.

²⁹ “A música de Ravel é organizada em torno de centros tonais, mas não é tonal no sentido “tradicional” [...] a música de Ravel é uma amálgama de elementos tonais e não tonais, com o uso de coleções de escalas diatônicas e não diatônicas” (METZ, 1999, p. 3).

³⁰ Ou “obscurecida” segundo Metz, 1983, p.5.

A peça tem início com um movimento contínuo de semicolcheias, e na repetição das notas Mi e Dó, cria a atmosfera que se segue, ao descrever o trabalho metódico incessante do grilo (Exemplo 1).

Quanto ao ritmo, a peça apresenta motivos rítmicos claros. A métrica regular formada por compasso binário é a base para o desenrolar da pequena história. Porém, enquanto a parte do piano caracteriza-se por manter alguns motivos rítmicos constantes, a voz é conduzida em frases sem padrões métricos rígidos, relacionados à prosa falada, que se organizam sobre o acompanhamento pianístico (Exemplo 2).

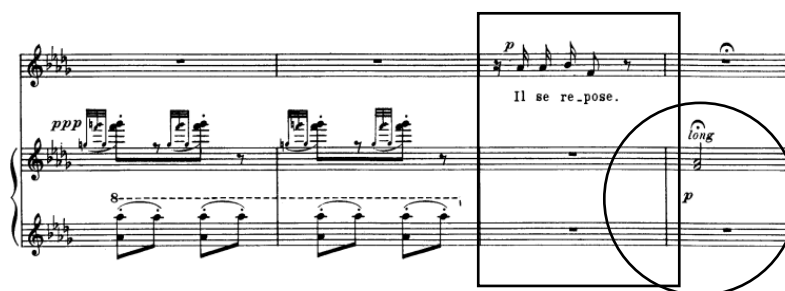
Exemplo 2 – Maurice Ravel, *Histoires Naturelles*, cp. 19-21



Paris: Durand & Fils, 1907.

Em alguns momentos, a voz fica livre, sem acompanhamento algum, para realizar o seu ritmo (Exemplo 3, cp. 33 e Exemplo 4).

Exemplo 3 – Maurice Ravel, *Histoires Naturelles*, cp. 33 -34



Paris: Durand & Fils, 1907.

Exemplo 4 – Maurice Ravel, *Histoires Naturelles*, cp. 39

Paris: Durand & Fils, 1907.

Podemos observar a utilização de três principais motivos que se repetem ao longo da peça, sempre em piano ou pianíssimo. Além destes motivos, aparecem vários outros “comentários” pontuais, que se conectam diretamente ao texto, como, por exemplo, a díade que segue a frase “il se repose” (Exemplo 3 – cp. 34).

O primeiro motivo (Exemplo 5) aparece diversas vezes fazendo uma pequena intervenção na melodia.

Exemplo 5 – Maurice Ravel, *Histoires Naturelles*, cp. 11

Paris: Durand & Fils, 1907.

O segundo motivo (Exemplo 6, cp. 26) aparece sempre como um comentário entre as frases cantadas, sem nunca se justapor à parte vocal, em *ppp* (possivelmente representando os movimentos do grilo). Na parte central da peça, que funciona como um pequeno desenvolvimento, há uma passagem onde estes dois motivos são combinados. O outro motivo (Exemplo 6, cp.24-25) construído com um padrão intervalar que sempre retorna à nota Fá (Lá – Fá – Sib – Fá – Réb – Fá) aparece sempre em justaposição à parte vocal, e se repete diversas vezes com modificações ou transposições.

Exemplo 6 – Maurice Ravel, *Histoires Naturelles*, cp. 24-26



Paris: Durand & Fils, 1907.

Em dois momentos específicos, o compasso é transformado em ternário, uma vez na seção central, onde há a combinação dos motivos rítmicos e a melodia vocal, e outra no final. No final da peça, a mudança é completa; não se vê mais o grilo, mas sim as plantas e a lua (Exemplo 7), e as figuras passam a ter longa duração e sustentação.

Exemplo 7 – Maurice Ravel, *Histoires Naturelles*, cp. 63-68

Paris: Durand & Fils, 1907.

A parte vocal é composta de frases livres, como já dito anteriormente, mantendo as inflexões da prosa do poema declamado.

Os “e” mudos da língua francesa não recebem uma nota especial para sua sustentação (como era tradicional) e nem aparecem nos tempos fortes, tendendo a sumir, como acontece na língua falada (Exemplo 8).

Exemplo 8 – Maurice Ravel, *Histoires Naturelles*, cp.57



Paris: Durand & Fils, 1907.

A partir destas informações históricas e do olhar para a peça musical em si, podemos observar a importância de alguns aspectos do canto e da dicção para interpretação desta peça.

Ao descrever a abordagem correta para as *Histoires naturelles*, Ravel escreveu: “A dicção deve conduzir a música”³¹ e “O próprio texto exigia de mim um tipo particular de declamação musical, intimamente relacionado às inflexões da língua francesa” (ORENSTEIN, 1989, p. 45). Podemos concluir que, neste momento, Ravel estava realmente modificando a “mélodie” francesa.

Como já citado anteriormente, era tradicional nas “mélodies” pronunciar sonoramente o “e” mudo. De acordo com o autor Thomas Grubb (1979), o fonema [ə] é essencialmente igual ao fonema [œ], diferenciando-se do primeiro apenas pela sua duração curta e por ocorrer apenas em sílabas não acentuadas. Enquanto o fonema [œ] precisa ser mais longo e sustentado, já que ocorre em sílabas tônicas, o [ə] tem uma duração menor e é menos sustentado na fala, por não ser acentuado. Na tradição, os fonemas [ə] são substituídos por [œ] no canto, pois todas as notas devem ser sustentadas, a fim de preservar o fluxo vocálico do legato francês. No francês falado, às vezes o fonema [ə] é quase completamente suprimido. Por exemplo, na frase “la main de ce petit”, a pronúncia tradicional seria [la mɛ̃ də sɛ pə ti]. No entanto, em uma conversa rápida, ela se torna [la mɛ̃ də s p ti]. No canto, Grubb afirma que, por ser sustentado, o fonema [ə] adquire as características de um [œ] não acentuado na sílaba, e essa frase pode ser pronunciada como [la mɛ̃ dœ sœ pœ ti].

Cito aqui comentários da cantora Jane Bathori, que estreou a peça, em uma entrevista que realizou para *La Revue Musicale*, em 1938:

É correto dizer que nas *Histoires naturelles*, Ravel havia rompido completamente com o que é costumeiramente chamado de ‘melodia’. A voz era subserviente à prosódia, que abarcava o texto a tal ponto que os “e” mudos não eram mais ouvidos. Este procedimento, que Ravel também usou em *L'Heure espagnole*,

³¹ Hélène Jourdan-Morhange, *Ravel et nous* (Geneva: Éditions du milieu du monde, 1945), 209.

desconcertou muitos cantores, mas fez com que adquirissem um ar mais flexível e dicção mais animada (HURD, 2009, p.50).

Pode-se concluir então que, na interpretação desta canção, o(a) cantor(a) deve estar mais atento à clareza das palavras do que à pura imitação vocal, aproximando sua maneira de cantar do canto teatral. Tem-se ainda a necessidade de estar tecnicamente seguro(a), uma vez que é preciso estar com a laringe um pouco mais “baixa” ou relaxada do que em uma interpretação operística, para se aproximar da fala e da clareza da compreensão das palavras e promover simultaneamente um bom *legato*, bom manejo das frases e do fluxo de ar. Também é preciso estar consciente da projeção sonora, com objetivo de obter uma melhor expressão em relação à dinâmica extremamente suave exigida nesta peça.

Ao refletir sobre o texto de Renard, o(a) cantor(a) poderá exercitar uma dicção cuidadosa em sua leitura. Deve observar os acentos e tonicidade das palavras dentro das frases, quando faladas em prosa, para manter a entonação dos mesmos locais de acentuação, promovendo uma interpretação convincente do texto. É importante o fraseado preservar as inflexões, modulações, tonicidade e ritmo que são encontrados em um bom monólogo falado. Segundo o autor e cantor Pierre Bernac: “a beleza, o verdadeiro valor do canto é a combinação, a indissolúvel união, o mistério que liga melodia e palavras [...] Na música vocal, a sonoridade e o ritmo das palavras são parte integral da música. A palavra já é ela mesma um som musical” (BERNAC, 1978, p. 3).

No estudo do texto, é importante trabalhar com a imaginação e visualizar o cenário tão vividamente descrito, perceber internamente a atmosfera criada e destacar os detalhes e acentos de cada uma das palavras, sempre procurando expressá-los cuidadosamente na emissão do som. Sendo este texto tão ilustrativo, é imprescindível verificar as dinâmicas de cada um dos momentos da pequena jornada do grilo e trazê-las para a interpretação. É preciso, portanto, caso o(a) cantor(a) não compreenda a língua francesa, ter consciência do significado de cada palavra do texto, para que ele possa ser coerente com a verdade de sua expressão, a fim de transmitir uma história de modo teatral.

Com inspiração no livro de Bernac, é possível afirmar que o cantor, para uma boa interpretação das palavras, deve sempre procurar captar a sensibilidade do compositor, depois de se concentrar na análise do texto poético. É interessante para o intérprete que ele busque adquirir a consciência da maneira de como o compositor compreendeu o poema e o transportou para música, quais aspectos literários e quais sentimentos evocados ele quis descrever, acentuar ou preservar neste contexto musical. É possível procurar este entendimento por meio da análise da escrita musical. No respeito à visão do compositor, o intérprete pode se fundamentar para criar algo coerente na sua própria interpretação.

Referências

BERNAC, Pierre. *The interpretation of french song*. New York: Norton, 1978.

BENEDETTI LONGO, Danieli. **As Sociedades Musicais Francesas do início do século XX: Ideologias e Consequências**. São Paulo: Alameda/Fapesp, 2020.

CALVOCORESSI, Michel-Dimitri. **Les Histoires naturelles de M. Ravel et l'imitation debussyste**. Paris: La Grande Revue, 10 mai 1907, p. 508; reeditado por Manuel Cornejo dans Cahiers Maurice Ravel, n°18, 2016, p. 85-90. Disponível em <https://dezede.org/sources/id/72961/>. Acesso em 25/07/23.

CORNEJO, Manuel. **Maurice Ravel - l'Intégrale Correspondance (1895-1937) écrits et entretiens**. Paris: Le Passeur, 2018.

DUCHESNEAU, Michel. **L'avant garde musicale à Paris de 1871 a 1939**. Hayen: 1997.

GRUBB, Thomas. **Singing in French: A manual of French diction and French vocal repertoire**. New York: Schirmer Books, 1979.

HURD, James Alexander. **From a peacock to Apocope: An examination of Maurice Ravel's text setting in the Histoires naturelles, L'heure espagnole and other pre-WWI vocal works**. [123f.] Tese de doutorado. University of Cincinnati, 2009. Disponível em: https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=ucin1258478854. Acesso em: 25/07/23.

JAMES, Burnett. **Ravel: His Life and Times**. 2ed. London: Omnibus Press, 1987.

JARDIN, Étienne. **Société nationale de musique (1871-1939)**. Dezède [en ligne]. Disponível em: <https://dezede.org/dossiers/societe-nationale-de-musique/>. Acesso em: 03 set. 2023.

MARNAT, Marcel. **Maurice Ravel**. Paris: Fayard, 1986.

METZ, Andreas. **Large-scale tonal issues in Maurice Ravel Histoires Naturelles**. [80f.] Dissertação de mestrado. The University of British Columbia, 1999. Disponível em <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0088942>. Acesso em: 25/07/23.

MORHANGE, Hélène Jourdan. **Ravel et nous**. Geneva: Éditions du milieu du monde, 1945.

NICHOLS, Roger. **Ravel**. London: J. M. Dent, 1977.

RAVEL, Maurice. **Histoires Naturelles**. Canções para voz e piano. M.50. Paris: Durand & Fils, Dover reprint, 1907. Disponível em [https://imslp.org/wiki/Histoires_naturelles_\(Ravel%2C_Maurice\)](https://imslp.org/wiki/Histoires_naturelles_(Ravel%2C_Maurice)). Acesso em: 25/07/23.

RAVEL, Maurice. **Ravel, Maurice, Lettres, écrits, entretiens, reunidos por Arbie Orenstein**. Paris: Flammarion, 1989.

RENARD, Jules. **Histórias naturais: o dia a dia dos animais, nossos amigos**. Tradução Renata Cordeiro. São Paulo: Landy editora, 2006.

RENARD, Jules. **Journal 1887-1910**. Henry Bouillier (ed.). Paris: Robert Laffont, 1990, p. 866-867.

COMO A RESOLUÇÃO DE BAIXOS ATRAVÉS DA REGRA DA OITAVA PODE NOS AUXILIAR NO PROCESSO

Mestrando André dos Santos
Prof. Dr. Achille Guido Picchi
IA-UNESP

Introdução

A partir das pesquisas dos musicólogos Robert Gjerdingen e Sanguinetti sobre *partimenti* (2012), música galante (2019) e o ensino dos conservatórios (2020)³², há um número crescente de pesquisas que têm se voltado para a compreensão e implementação de tais estratégias no ensino moderno de música. Os artifícios pedagógicos trabalhados sobre os *Solfeggi*³³ e os *Partimenti*³⁴ trazem novas perspectivas de como podemos aprender a gramática musical. Em vista disso, é possível reconsiderar estratégias que tenham como objetivo uma proficiência orgânica em composição tonal e até mesmo na percepção.³⁵ Embora todo este assunto esteja em torno da música do século XVIII, acreditamos que estes métodos, em essência, podem se ajustar para qualquer tipo de música.

A estratégia aqui demonstrada tem como base a Regra da Oitava, possivelmente inventada pelo compositor francês François Champion (1686-1747)³⁶.

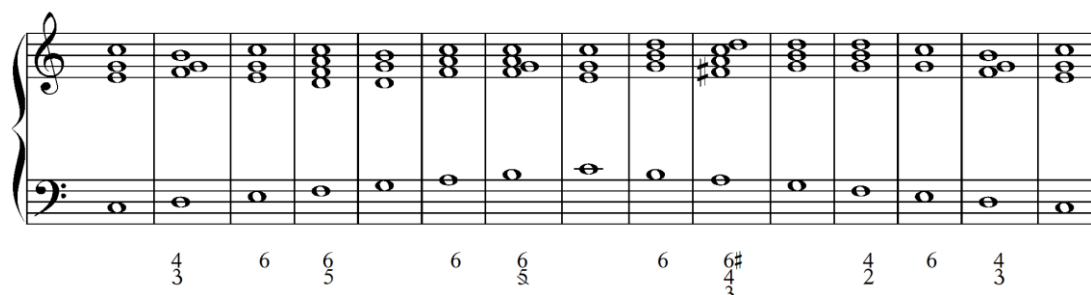


Figura 1- Regra da Oitava Ascendente e Descendente.

³² Music in the Galant Style (2019) e Child Composers in the Old Conservatories: How Orphans Became Elite Musicians (2020).

³³ Para mais informações sobre Solfeggi, consultar o livro: The Solfeggio Tradition: A Forgotten Art of Melody in the Long Eighteenth Century de Nicholas Baragwanath.

³⁴ Para mais informações, consultar: (SANGUINETTI, 2012); (PETER VAN TOUR, 2015); (GJERDINGEN, 2019 e 2020).

³⁵ Eckert em seu artigo "So, You Want to Write a Minuet?" (2006), propõe estratégias de composição de minuetos através da ideia de *partimenti* e *schemas*.

³⁶ A regra da oitava, foi criada para ajudar os músicos acompanhadores e compositores a resolver linhas de baixo não cifrada. Para mais informações acerca do assunto, consultar Christenssen (1992).

Basicamente, a R.O³⁷ pressupõe duas harmonizações: uma em sentido ascendente e outra em sentido descendente. Logo, a escolha de usar uma ou outra dependerá da movimentação da linha do baixo.

Com o conhecimento da R.O e através de uma “engenharia reversa”³⁸, reconstruiremos o que seria o “projeto” da composição e a partir desta, construiremos um exercício em forma de *partimento*. O mais interessante é que teremos um “professor” para compararmos, ou seja, o próprio compositor analisado. Também poderemos observar técnicas de orquestração usadas caso a peça escolhida seja para orquestra.

Tal experimento não foi pensado de maneira inédita. Muito supostamente havia estratégias análogas no cotidiano dos compositores. Johann Mattheson, (1641-1764) por exemplo, nos diz que uma das maneiras de aprendermos a compor se dá por meio da imitação (*Locus eximplorum*).³⁹ É possível também encontrarmos resoluções de *partimenti* em formato de trio de cordas. Um exemplo deste pode ser encontrado no *Uebungen zum Studium der Harmonie und des Contrapunktes* (1899) do compositor austríaco Fernandi Hiller (1811-1885).

O compositor traz um exemplo sobre o *partimento* do mestre napolitano Fedele Fenaroli (1730-1818). Abaixo é mostrado o *partimento* nº 15, retirado do Livro 1 de Fenaroli:



Figura 2- Fedele Fenaroli, Livro 1, exemplo 15. (1800)

No livro de Hiller, este mesmo *partimento* é encontrado e resolvido em um formato de trio de cordas, como demonstrado no exemplo abaixo:

³⁷ Daqui em diante, abreviaremos para R.O.

³⁸ Entende-se o aqui como o processo de reduzir um exemplo ao seu estado mais simples, a fim de entendermos sua possível construção.

³⁹ (DREYFUS, 2004, p.2).

Trio für Violine, Bratsche und Violoncello

Fenaroli 15

Vivace

Violino: pizz., arco, dol. stacc.

Viola: pizz., arco, dol. stacc.

Violoncello: 3, 5, 6, 6, 6, 8, 6, 6, 3

Observa-se que, ao criar uma composição sobre o *partimento* de Fenaroli, Hiller não apenas

25

Violino: pizz., arco

Viola: pizz., arco

Violoncello: 5, 6, 5, 6, 6, 4, 5, 5, 6, 5, 5

38

Violino: 8, 6, 5, 3, 3, 6, 6, 5, 6, 5, 5, 6, 5, 6, 5, 6, 5, 4, 5, 5, 6, 5, 4, 5

Figura 3- (HILLER, 1899, p.149-151)

resolveu a questão do contraponto em relação aos baixos cifrados e não cifrados, mas também acrescentou três compassos. Provavelmente este acréscimo se deu por conta da

necessidade de atribuir maior fluidez à composição. Abaixo, está assinalada a adição dos três compassos por Hiller.



Figura 4- (FENAROLI,1800)

Análise e Composição – Excerto de Georg Friedrich Händel: Music for the Royal Fireworks

A experiência aqui demonstrada, foi produzida com base nos exemplos anteriores, de maneira orgânica.⁴⁰ Deste modo, prescrevemos uma breve metodologia em sete etapas para realizarmos este estudo:

- 1) Escolher uma peça;
- 2) Escolher um pequeno excerto desta peça, a ser estudado;
- 3) Copiar apenas o baixo;
- 4) Criar uma melodia em cima deste baixo, usando como base a Regra da Oitava;
- 5) Harmonizar o baixo;
- 6) Comparar ao original;

⁴⁰ Não intentamos criar um exemplo modelo, mas sim, replicar uma situação real de estudo onde eventuais erros podem ocorrer.

7) Analisar escolhas de orquestração (caso a peça escolhida seja para orquestra).

A título de exemplo, utilizaremos o excerto *Overture* da peça *Music for the Royal Fireworks* de George Frideric Händel (1685-1759)⁴¹.

Este exercício não tem a pretensão de copiar exatamente a resolução do *continuo* pelo compositor, mas entender como certas escolhas de contraponto são mais assertivas do que outras. Ao aprendermos estas nuances, acreditamos que na música tonal, é possível obtermos melhores escolhas em processos criativos futuros.

Primeiramente, copiamos o baixo do *continuo* e sua cifra, já que esta nos auxiliará a criar uma melodia.



Figura 5- Linha do Baixo extraída.

Aqui, a aplicabilidade da Regra da Oitava mostra-se muito eficiente, pois nos auxiliará a analisar e harmonizar os baixos nos quais não há cifragem.

A próxima etapa consiste em colocar uma melodia de acordo com a cifra empregada. Neste exemplo, optamos por preservar a figuração rítmica do baixo na melodia.

⁴¹ Para usar um exemplo bastante claro, optamos por escolher uma peça que já possui um baixo cifrado. No entanto, para este tipo de exercício não é preciso haver cifras. Uma vez aprendida a Regra da Oitava, é possível sabermos como harmonizar um baixo sem cifras. Parte da eficiência do exercício não consiste em acertar a harmonização ou a melodia analisada. Ao pensarmos no repertório do século XIX, evidentemente que a Regra da Oitava não será suficiente para termos uma harmonização próxima ao original. Neste caso, ao sabermos uma forma de harmonizar e descobirmos outra com base na peça analisada, isto aumentará nosso repertório de nuances harmônicas, trazendo assim, um dos principais benefícios deste exercício.



Figura 6- Inserção da Melodia.

O próximo passo é completarmos a harmonia com as vozes intermediárias.



Figura 7- Preenchimento das vozes intermediárias.

Concluindo o exercício, podemos verificar como o compositor resolveu este baixo, criou a melodia e suas vozes internas. Primeiramente, vamos observar como Händel montou sua melodia sobre o baixo.



Figura 8- Melodia Original do compositor.

É possível observar que Händel, em grande parte da composição, adotou consonâncias perfeitas (quintas e oitavas) e, em segundo lugar, seguiram-se as consonâncias imperfeitas (terças e sextas).

No exemplo que se segue, demonstraremos a relação contrapontística existente entre o baixo e a melodia, sendo que na cor vermelha encontram-se as consonâncias perfeitas e na cor verde as consonâncias imperfeitas:



Figura 9- Amostragem de Consonâncias Perfeitas e Imperfeitas.

No exemplo abaixo podemos observar como Handel harmonizou a seção de cordas:⁴²



Figura 10- Harmonização original do Compositor.

Ao analisarmos esta harmonização⁴³, fica evidente que parte significativa deste excerto está contida na R.O. A única harmonização que não está de acordo com a R.O está localizada no primeiro tempo do quarto compasso.



Figura 11- Exemplo analisado de acordo com a R.O.

⁴² Neste ponto, optamos por usar a seção de cordas como base para as vozes intermediárias.

Com isso, evidentemente a R.O está contida de uma forma sólida no vocabulário básico harmônico de um compositor do século XVII/XVIII. Com o surgimento de mudanças de estilo e estética no decorrer dos anos, o pensamento harmônico expande-se cada vez mais.

Por fim, por se tratar de uma obra orquestral, é possível analisar como Händel orquestrou este excerto e compreender um pouco a sonoridade de seu tempo, com base em suas escolhas. Dividimos esta análise em três tipos de camadas musicais a fim de compreendermos a função atribuída a cada instrumento: Melodia (azul); Baixo (amarelo), Harmonia (vermelho).

OVERTURE.

The image shows a musical score for an overture, titled "OVERTURE." The score is for a full orchestra and is color-coded to show different functions: red for harmony, blue for melody, and yellow for bass. The instruments listed on the left are: Corno 1º e 2º (red), Corno 3º (blue), Tromba 1ª (blue), Tromba 2ª (red), Tromba 3ª (red), Tympano (black), Vio. 1ª e Oboe (blue), Vio. 2ª e Oboe (red), Viola (red), and Bassoon e contra Bassoon, Violoncello (yellow). The score is in 3/4 time and has a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked "Allegro". The first 15 measures are shown, with measures 1-4 in red, 5-8 in blue, and 9-15 in yellow.

A orquestração de Händel possui: três trompas, três trompetes, um tímpano, dois oboés, fagote, violino 1, violino 2, viola, violoncelo, contrabaixo.

Nota-se que há muitos instrumentos com função de harmonia: trompa 1,2 e 3, trompete 2 e 3, violino 2 e segundo oboé e viola (vermelho) e apenas três instrumentos fazendo a melodia principal: violino 1, primeiro oboé, primeira trompa e primeiro trompete (azul). O Contrabaixo, Violoncelo e o Fagote possuem a função de baixo *continuo* (amarelo). O tímpano (sem análise) marca algumas pontuações rítmicas.⁴⁴

⁴⁴ É importante também considerarmos o caráter da peça e seu contexto para entendermos sua Orquestração.

Considerações Finais

Muito se pode aprender com estas pequenas práticas. Tal estratégia não é nenhuma novidade quando olhamos para o passado. É importante considerarmos que quanto mais conhecimento analítico, contrapontístico (*schemata*) e literatura o estudante tiver, mais ele se beneficiará com estes exercícios. A princípio demonstramos exemplos no repertório de música tonal, no entanto, a essência desta prática pode ser adaptada para qualquer estilo a depender do repertório.

REFERÊNCIAS

BARAGWANATH, Nicholas. **The solfeggio tradition**: a forgotten art of melody in the long eighteenth century. Oxford University Press, 2020.

CHRISTENSSEN, Thomas. The “Règle de l’Octave” in Thorough-Bass Theory and Practice. **Acta Musicologica**, vol. 64, no 2, p. 91-117, 1992.

DREYFUS, Laurence. **Bach and the Patterns of Invention**. Nachdr., Harvard Univ. Press, 2004.

GJERDINGEN, Robert O. **Child Composers in the Old Conservatories**: How Orphans Became Elite Musicians. Oxford University Press, 2020.

GJERDINGEN, Robert. **Music in the Galant Style**. Reprint edition, Oxford University Press, 2019.

HILLER, Ferdinand. **Uebungen zum Studium der Harmonie und des Contrapunktes**. 17. Cologne: M. Du Mont-Schauberg, 1899.

Partimenti of Fenaroli. <https://partimenti.org/partimenti/collections/fenaroli/index.html>. Consultado em 3 de setembro de 2023.

SANGUINETTI, Giorgio. **The art of partimento**: history, theory, and practice. Oxford University Press, 2012.

UMA BREVE PESQUISA SOBRE A IDEIA DE SIGNIFICAÇÃO NA MÚSICA: A ABORDAGEM EXTRAMUSICAL

Prof. Ms. Ricardo Tanganelli da Silva

No décimo capítulo do livro *Brain and Music* (2013), o psicólogo e neurocientista Stefan Koelsch categorizou três tipos de significação em música, relacionando-os com os diversos tipos de memória, denominadas de significação extramusical, intramusical e musicogênica. Partindo da ideia de semântica musical enquanto uma teoria na qual a música possui significado, esse conceito inclui tanto a maneira como uma informação musical é transmitida quanto como ela é interpretada pelos indivíduos (KOELSCH, 2013). As etapas desse processo abordam o “armazenamento de informação significativa, uma ativação de representações⁴⁵ dessa significação, uma seleção dessas representações e uma integração entre a informação semântica representada e seu contexto” (KOELSCH, 2013, p.181 – negrito nosso). Dessa forma, sabendo que a memória tem por função a “retenção ao longo do tempo de representações internas dependentes da experiência, ou da capacidade de reativar ou reconstruir tais representações” (DUDAI, 2007, p.15), entende-se que o processo de atribuir significado está intimamente relacionado com os mecanismos de formação das memórias. No caso da música, considera-se, por conseguinte, que a memória tem papel fundamental para a construção de significado. No entanto, conforme o autor aponta:

É importante diferenciar o “significado da música” (no sentido de “como funciona um sistema musical no que diz respeito à sua capacidade de transmitir informação significativa”) e os processos subjacentes à emergência de significado devido à interpretação da informação musical por um indivíduo. O primeiro trata da música e do seu significado como objeto (e de questões como “a música tem significado?”, “que tipos de significado a música pode transmitir?”, “quais são as diferenças entre a música e a linguagem no que diz respeito ao significado?”), enquanto o último trata dos processos subjetivos relacionados à interpretação da informação musical (e à interpretação dos efeitos psicológicos e fisiológicos da percepção musical) que dão origem ao significado. Tal distinção é importante porque, por um lado, um sistema musical pode ser usado para transmitir informações significantes específicas e, por outro lado, a informação musical pode evocar associações significantes num receptor, embora este significado específico não tenha sido intencionado para ser transmitido pelo emissor (KOELSCH, 2013, p.156).

A ideia de que a música pode carregar significado não é exclusiva de Koelsch. Ao longo dos tempos, abundam textos e autores dedicados ao assunto, apresentando, cada qual ao seu

⁴⁵ O termo “representação” refere-se sempre à “representação interna”, ou seja, “uma versão estruturada neuronalmente codificada do mundo que potencialmente poderia guiar o comportamento” (DUDAI, 2002, p.133).

modo, conceitos igualmente relevantes. Porém, enquanto método investigativo, a chamada análise hermenêutica em música ressurgiu nas últimas décadas do século XX como uma espécie de reação às abordagens absolutistas e formalistas sobre a análise musical, propondo uma revalorização do aspecto narrativo da música e uma reflexão do aspecto semântico da música, sendo largamente influenciada pela semiótica e semiologia (KRAMER, 2010). Embora um panorama mais amplo fuja do escopo desta pesquisa, os conceitos apresentados por Koelsch serão brevemente apresentados à luz de alguns conceitos históricos a título de contextualização.

Em linhas gerais, para Koelsch (2013), a significação **extramusical** (a única considerada “conceitual” pelo autor) pode ser gerada a partir de um referente externo ao mundo musical. Um caso típico é a chamada música programática, como o poema sinfônico, por exemplo. Segundo o autor, essa categoria compreende três dimensões de significância: icônica, indicial e simbólica, remissivas daquelas apresentadas por Charles S. Peirce (1931/1958), embora não elaboradas em direta relação com a música⁴⁶. Assim, enquanto a dimensão icônica de uma música pode emergir quando sua informação musical relembra o som de objetos, ou a qualidade desses objetos, ou até mesmo a qualidade de conceitos abstratos (uma sequência de notas em graus conjuntos ascendentes projetando a palavra “escada”, por exemplo), o significado indicial pode emergir de sinais indicando um estado interno do indivíduo, inerente ao sinal em si, mas sem indicar a presença daquilo (um som de saxofone soando como uma risada irônica, por exemplo) (KOELSCH, 2013). Por fim, um sinal de qualidade simbólica pode ser, por exemplo, um hino de igreja projetando a palavra “devoção” (KOELSCH, 2013). Leonard Meyer (1956) refere-se a essa classe como “sentido designativo⁴⁷”, surgido da experiência musical, podendo desempenhar um papel importante na formação da experiência afetiva, enquanto Nattiez (1990) atribui o termo “referência extrínseca”, estabelecendo, além disso, uma divisão em três grandes áreas: dimensão espaço-temporal, cinética e afetiva⁴⁸.

Um dos estudos anteriores realizado por Koelsch e Steinbeis (2008) revelou que um único estímulo musical (no caso, um acorde mais ou menos prazeroso), pode influenciar o processo semântico de uma palavra, podendo ativar representações afetivas igualmente para

⁴⁶ Embora o estudo das teorias peirceanas não seja o objetivo deste trabalho, é importante mencionar que, na dimensão fenomenológica, Peirce define uma categoria de interpretantes segundo uma tricotomia extraída diretamente das categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade: interpretante emocional, energético e lógico (SANTAELLA, 1995). Nesse sentido, um interpretante emocional corresponde ao primeiro efeito semiótico, qualidade de sentimento pré-linguístico. O interpretante energético, por sua vez, é aquele que demanda uma ação e despende energia para interpretar. Por fim, o interpretante lógico está ligado à capacidade de mudança gerada pelo processo de consciência (SANTAELLA, 1995). Uma das primeiras aplicações desses conceitos em música pode ser vista em Karbusicky (1986).

⁴⁷ “*Designative meaning*”.

⁴⁸ “Toda melodia inclui um esquema cinético envolvendo certos recursos músico-rítmicos [*musico-rhythmic*] ...que podem ser projetados como espaço, simbolizado como um contorno de movimento corporal ou repouso corporal apropriado para caracterizar uma atitude, um estado, ou um sentimento” (FRANCÈS, 1958 p.314-15 apud NATTIEZ, 1990, p.120). Ainda, “na melodia, de fato, a organização da duração (comprimento das notas, silêncios), podem ser interpretados no sentido de um motor ou força motriz: amplitude tonal sugere amplitude de movimento; finalmente (como vimos), a direção da melodia sugere um movimento de cima a baixo ou vice-versa”(FRANCÈS, 1958).

músicos e não-músicos⁴⁹. Esse experimento, juntamente com outros, sugere que, ao ouvir música, nosso cérebro tenta descobrir as intenções de quem está produzindo aquele som (KOELSCH, 2013). Assim, esse tipo de significação musical seria derivado, em parte, do reconhecimento do indivíduo de que cada nota musical reflete um ato intencional do compositor, sinalizando alguma relevância pessoal, e representando, portanto, uma comunicação entre intérprete e ouvinte.

A categoria da significação **intramusical** (juntamente com a significação musicogênica, as duas consideradas “não-conceituais” pelo autor), por sua vez, diz respeito aos aspectos que emergem a partir de uma referenciação de um elemento estrutural a outro, como a recapitulação de uma estrutura de Sonata Clássica, por exemplo. Esse tipo é referido por Meyer (1956) como “sentido incorporado⁵⁰”, baseado em um estímulo de uma experiência passada que leva o ouvinte a um evento musical consequente mais ou menos definido. Outras definições semelhantes são empregadas, como a de Nattiez, que usa o termo “referência intrínseca”, ou seja, a ideia de que o significado musical é transmitido pela própria estrutura musical (NATTIEZ, 1990), enquanto tanto Alperson (1994) quanto Koopman e Davies (2001) dão o nome de “sentido formal⁵¹”, relacionando-se com a experiência dinâmica, conforme ela se desdobra em tempo real, exigindo um envolvimento total com a obra.

Utilizando frases formadas por palavras, o autor procura demonstrar que as possibilidades relativamente fechadas de desfecho para transmitir uma determinada ideia determinam a expectativa criada. Assim, esse tipo de representação projeta a criação de expectativas que são, a princípio, pouco específicas, mas com o desenrolar da estrutura tendem a se tornar mais e mais específicas. Dessa forma, apenas uma pequena quantidade de integração semântica é necessária ao final de uma estrutura mais prescritiva, haja vista que os elementos tendem a corroborar com a expectativa projetada. No entanto, caso algo inesperado ocorra no decorrer ou no final dessa estrutura, então uma maior dose de integração semântica será requerida (KOELSCH, 2013). No caso da música tonal, convém mencionar que:

[...] o significado intramusical pode emergir do contexto harmônico, ou – em um nível mais abstrato – da construção da estrutura. Tal estrutura tem uma certa estabilidade (por exemplo, uma estrutura harmônica consistindo em acordes do núcleo harmônico⁵² é mais estável comparada a uma estrutura consistindo principalmente de acordes não pertencentes ao núcleo harmônico). (...) Além disso, (...), o significado intramusical pode emergir de incongruência harmônica, ou – novamente, num nível mais abstrato – de uma violação de uma (esperada) estrutura (KOELSCH, 2013, p.175).

⁴⁹ Nota-se que o autor constantemente menciona estudos utilizando acordes e qualidades genéricas sobre acordes em ambiente tonal. No entanto, não menciona estudos em acordes não tonais, aglomerados sonoros e sistemas não tonais, sem mencionar sistemas musicais fora do sistema do temperamento igual.

⁵⁰ “*Embodied meaning*”.

⁵¹ “*Formal meaning*”.

⁵² “*Harmonic core*”.

A estabilidade estrutural está relacionada à hierarquia existente entre as notas e os acordes estabelecidos pela tonalidade, e é baseada em uma estrutura “livre de conhecimento”⁵³ (KOELSCH, 2013), ou seja, em uma estrutura previamente disposta e reconhecida (no caso, o sistema tonal). Interessante notar que o autor diz que, em música, com frequência, há a existência de uma estrutura pós-violação (por exemplo, uma determinada estrutura de acordes que se segue após uma cadência de engano), levando, por sua vez, a uma resolução da estrutura violada (KOELSCH, 2013). As funções dos acordes que participam da estrutura violada possuem, dessa forma, um significado intramusical diferente daquele, se estivessem na estrutura não violada. Além disso:

A diferenciação entre a estrutura pós-violação e sua resolução é importante porque esses fenômenos estruturais podem dar origem a diferentes respostas emocionais, nomeadamente, tensão devido à antecipação da resolução durante a estrutura pós-violação, e relaxamento durante a resolução (KOELSCH, 2013. p.175).

Finalmente, o uso de metáforas – conceitos mais próximos à significação extramusical – é empregado com frequência nas descrições analíticas musicais, mesmo na definição de princípios intramusicais (nesse sentido, “não-referenciais”)⁵⁴, de forma que essas definições não são auto excludentes. Além disso, é importante considerar que essas estruturas estão implicitamente relacionadas à criação de expectativas, cuja violação ou cumprimento possui efeitos emocionais específicos (tais como tensão, suspense e relaxamento)⁵⁵ (KOELSCH, 2013). Sobre esse aspecto, Meyer (1956) sugere que os mesmos estímulos musicais podem provocar predisposições, inibi-las, e fornecer resoluções relevantes e significantes, corroborando sua hipótese de que um afeto em uma música pode surgir quando uma expectativa é temporariamente inibida ou permanentemente bloqueada. Dessa forma, segundo suas palavras, seu estudo se preocupa:

Com um exame de análise daqueles aspectos do significado que resultam do entendimento e da resposta aos relacionamentos inerentes ao progresso musical, e não de quaisquer relações entre a organização musical e o mundo extramusical de conceitos, ações, personagens e situações. A posição adotada admite pontos de vista tanto formalistas quanto absolutamente expressionistas (Meyer, 1956, p. 3).

Pode-se, então, imaginar que uma estrutura de expectativa seja criada ao se ouvir uma determinada música, programada de acordo com o que é esperado de cada estilo musical. Quando algo inesperado ou surpreendente acontece, Meyer diz que podem ocorrer três coisas: primeiramente, a mente suspende temporariamente o julgamento do que está

⁵³ “Knowledge-free”.

⁵⁴ Ver Cook (1992).

⁵⁵ Ver Huron (2006), Lerdahl (2001) e Pearce e Wiggins (2012).

ouvindo na esperança de que o que virá a seguir irá auxiliar na compreensão do evento inesperado passado. Após isso, caso não haja esclarecimento, a mente pode rejeitar todo o estímulo ocorrido e poderá haver irritação. Finalmente, a consequência que foi esperada poderá ser vista como um desvio proposital. Obviamente, no ouvinte, essas respostas emotivas irão depender, em parte, do caráter da obra e do seu conteúdo designativo (MEYER, 1956).

Por fim, a categoria **musicogênica** surge dos processos de resposta física, emocional e pessoal de um indivíduo evocados ao ouvir determinadas músicas (KOELSCH, 2013). Importante ressaltar que, enquanto os dois primeiros tipos tratam da significação a partir da interpretação dos elementos musicais, a última categoria trata especificamente dos afetos evocados pela música no ouvinte. Assim, a significação musicogênica considera a ação do indivíduo perante o estímulo recebido, ou seja, embora os elementos sintáticos presentes em uma música possam implicar uma ação de movimento, é necessário que o ouvinte reaja respondendo àquele impulso.

Especialmente durante uma música realizada em grupo, a musicogenia se torna relevante para o entendimento das ações coordenadas entre os membros a fim de sincronizar movimentos e comunicar determinadas intenções (KOELSCH, 2013). Assim, a cooperação, o engajamento, a coesão de grupo e o sentimento de pertencimento entre os participantes – algumas das funções sociais promovidas pela prática musical (PEARCE; ROHRMEIER, 2012) – podem ser proporcionados pelo aspecto musicogênico da música e representa um domínio que “poderia ser melhor pensado não como um domínio autônomo, mas como um modo de comunicação humana que é homólogo a aspectos de interação linguística” (CROSS, 2011, p.117). No entanto, ao se comparar música e linguagem, embora música seja – aparentemente – semanticamente menos específica do que a linguagem⁵⁶, ela “pode ser mais específica quando transmite informações sobre sensações que são problemáticas de se expressar com palavras, porque a música pode operar antes da reconfiguração das sensações em palavras” (KOELSCH, 2013, p.180). Sobre isso:

A reconfiguração de uma sensação percebida para dentro da linguagem envolve a ativação de representações de conceitos significantes (como “alegria”, “medo” etc.). Tal ativação presumivelmente acontece sem deliberação consciente e mesmo sem verbalização consciente (aberta ou encoberta), similarmente às ativações de conceitos a partir da qualidade dos signos extramusicais, das quais os indivíduos muitas vezes não são conscientes (KOELSCH, 2013, p.180).

No entanto, é importante lembrar que, conforme o autor aponta, a categoria musicogênica ainda carece de uma validação empírica mais ampla. De qualquer forma, os experimentos neuronais conduzidos por Koelsch (2013) indicam que um ouvinte relaciona informações musicais a conceitos extramusicais, mesmo sem uma intenção consciente. Sendo assim, esses estudos foram importantes por demonstrar que uma informação musical pode iniciar representações de conceitos significantes.

⁵⁶ Ver Slevc e Patel, 2011; Fitch e Gingras, 2011.

Assumindo que os achados com base neuronal expostos por Koelsch possuem validade científica a partir do uso de equipamentos de EEG para aferição do potencial cerebral relacionado a eventos (ERP⁵⁷), pode-se especular, por exemplo, uma comparação entre os dados obtidos por Koelsch em ambiente harmônico tonal tradicional com informações a serem coletadas em um repertório fora desse ambiente.

A discussão em torno da significação musical pressupõe assumir que a música possui, em algum grau, o poder de comunicar. Para comunicar uma ideia, é necessário um emissor para proferir uma informação e um receptor para receber e interpretar essa informação (KOELSCH, 2013). Como, aparentemente, nenhuma tradição musical faz uso preciso de códigos proposicionais, não envolvendo quantificadores (“todos”, “algum”, “nenhum”), modais (“deve”, “necessita”) ou conectivos (“e”, “se... então”, “se e apenas se” etc.) (REICH, 2011; KOELSCH, 2013), argumenta-se que, mais do que uma ação comunicativa, a música instrumental apresenta essencialmente uma ação expressiva (SLEVC; PATEL, 2011), distinguindo-se da linguagem pela maior liberdade na construção de proposições e ambiguidade de significado e não possuindo condições binárias verificáveis (conceito de verdadeiro-falso, por exemplo) (KOELSCH, 2013). No entanto, os experimentos neurobiológicos realizados por Koelsch sugerem que determinados aspectos da comunicação musical são, pelo menos parcialmente, processados com os mesmos mecanismos que os processos de significância na linguagem. A despeito dos fatores culturais que definem como a música é usada por uma determinada cultura, o autor aponta para o fato de que:

[...] os dois termos: “comunicação” (no sentido de transmissão de informações específicas e inequívocas) e “expressão” (no sentido de transmissão de informações algo inespecíficas e ambíguas) são normalmente usados como se existissem dois domínios separados de transmissão de informação significativa (comunicação e expressão) com uma clara fronteira entre eles. Contudo, conforme dito acima, este não parece ser o caso (KOELSCH, 2013, p.182-3).

Dessa forma, segundo o autor, devido à falta de divisões claras entre música e linguagem, será proposto mais adiante no seu livro o conceito de “*continuum música-linguagem*”. Entretanto, embora o entendimento dessa relação seja relevante, esta abordagem foge do escopo deste artigo. Por fim, entende-se que compreender como o cérebro se comporta ao ouvir música pode também ser importante para entender como o cérebro processa informação significativa.

Conforme corroborados pelos dados expostos pelo autor, uma teoria neurobiológica da significação musical sugere que a música pode comunicar significados em diversos níveis, tanto relacionados às emoções e afetos quanto também às categorias semióticas de

⁵⁷ Os ERPs (*event-related potentials*, ou “potenciais relacionados a eventos”) são um padrão da atividade eletroencefalográfica (EEG) obtido pela média das respostas cerebrais ao mesmo estímulo (ou estímulos muito semelhantes) apresentado repetidamente, por meio de eletrodos colocados no couro cabeludo. Essa técnica oferece grande precisão temporal, mas possui baixa resolução espacial. É semelhante a um exame comum de eletroencefalografia, com a diferença que, no ERP, um estímulo é apresentado a um participante e o pesquisador procura pela atividade relacionada àquele estímulo específico (EYSENCK; KEANE, 2017).

significação icônica, indicial e simbólica. No entanto, o fato de poder comunicar significados a partir da sua estrutura interna indica que a música pode incluir informações significativas dentro de um contexto semântico. Dessa forma, entende-se que a ideia de semântica musical pode apresentar desdobramentos relevantes para o entendimento dos processos de apreensão, apreciação, compreensão e representação realizados por ouvintes e intérpretes.

De acordo com Koelsch (2013), durante a audição ou performance musical, um significado pode ser criado a partir de diversas fontes simultaneamente, de modo que as três categorias de significação frequentemente se sobrepõem e se complementam mutuamente. A figura a seguir ilustra as três dimensões da significação musical segundo o autor:

extramusical			intramusical	musicogênica		
icônica	indicial	simbólica		física	emocional	pessoal

Fig. 1: sinopse dos três tipos de significação musical (adaptada de Koelsch, 2013, p.157).

Sabendo que a significação musical pode também emergir de relações em larga escala (como relações entre as frases, partes e movimentos de uma obra), pode-se, portanto, averiguar a presença das três categorias de significação em uma mesma obra musical. No entanto, a título de exemplificação, a análise a seguir parte do modelo de Koelsch para conjecturar possíveis linhas interpretativas destacando o aspecto da **significação extramusical**. Assim, no primeiro movimento da Sonata Op. 27 n.2, do compositor alemão Ludwig van Beethoven (1770-1827), a significação extramusical pode ser representada pelo contexto estrutural no qual a composição de uma Sonata (aqui referida como uma estrutura multi-movimentos) no estilo “*quasi una fantasia*”⁵⁸ se insere. Conforme Jones:

Em primeiro lugar, comparada com a sonata, a fantasia permite maior liberdade de modulação para tons remotos; paradoxalmente, enquanto a exploração de tons remotos parece carecer de disciplina em comparação com a gama tonal confinada da sonata, ela exige uma compreensão mais completa da harmonia. Em segundo lugar, Bach recomenda que a articulação cadencial deve ser fraca em uma fantasia, uma vez que judiciosamente as cadências de engano colocadas podem minar as expectativas do público - uma das belezas da improvisação. Finalmente, uma ênfase é colocada na importância da variedade na figuração, porque o inesperado é característico de uma fantasia (JONES, 2003, p.58).

Embora esta obra esteja escrita de acordo com a tradição tonal, a oposição entre uma estrutura prescritiva e outra mais “frouxa” apresenta ambiguidades onde um sistema de expectativas formulado pelo formalismo da Sonata Clássica se contrapõe à imprevisibilidade

⁵⁸ Juntamente com a Op.27 n.1 (em Mib maior), ambas escritas em 1801 e publicadas em 1802 sob o mesmo opus, as duas Sonatas foram assim nomeadas por Beethoven.

do gênero Fantasia. Conforme Jones (2003), é possível configurar a seguinte comparação entre esses dois gêneros:

A "Ao luar" e outras Sonatas

Sonata	Fantasia
Premeditada	improvisada
Multimovimentos	único movimento
Relativa restrição formal	relativa liberdade formal
Modulações permitidas limitadas	Modulação livre permitida
Caráter afetivo unificado	Caráter afetivo variado
Temas claramente estruturados	Ideias podem ser frouxamente estruturadas
Forte continuidade garante compreensibilidade	Ideias podem ser fracamente conectadas, disjunções são características

Fig. 2. Comparação das características estilísticas entre a sonata e a fantasia (adaptada de Jones, 2003, p.58).

Nesse sentido, o primeiro movimento, assinalado "Adagio sostenuto", opõe-se ao típico "Allegro", consagrado pela tradição do gênero Sonata. Essa escolha se justifica pelo caráter de "fantasia" que permeia essa obra como um todo, com o compositor se "permitindo" uma maior liberdade na estruturação da peça. Segundo Jones:

Já na música posterior de Haydn e Mozart a distinção entre estilos "livres" e "estruturados" estava começando a se desintegrar: fantasias notadas adquiriram características formais características da sonata e tropos de fantasia⁵⁹ desempenhavam um papel cada vez mais importante em sonatas, sinfonias e concertos (JONES, 2003, p.59).

Dessa forma:

O perigo e a intensidade da fantasia podem ser experimentados com a segurança da sonata bem ordenada, mantendo as qualidades reveladoras do artista genuíno. Assim, com seu título híbrido, Beethoven estava exigindo que as sonatas do Op. 27 fossem julgadas de acordo com um conjunto não convencional de critérios nos quais o sentimento, tanto quanto a beleza formal, desempenha um papel fundamental (JONES, 2003, p.64).

⁵⁹ "A fantasia, portanto, fornece os meios procedimentais pelos quais uma tópica mais ampla, a tonalidade, é discutida" (AGAWU, 1991, p.47). Segundo o autor, "as tópicas são sinais musicais. Consistem em um significante (uma determinada disposição de dimensões musicais) e um significado (muitas vezes uma unidade estilística convencional, mas nem sempre referencial em qualidade). Significantes são identificados como uma unidade relacional dentro das dimensões da melodia, harmonia, métrica, ritmo, e assim por diante, enquanto o significado é designado por rótulos convencionais extraídos principalmente da historiografia do século XVIII (*Sturm und Drang*, fanfarra, estilo aprendido, estilo sensibilidade e assim por diante)" (AGAWU, 1991, p.49).

Habitualmente, o gênero Sonata para piano compreende três ou quatro movimentos de caráter contrastante, a saber: um primeiro andamento rápido, um segundo andamento lento, um terceiro movimento com caráter de dança – geralmente um Minueto ou Scherzo –, e, eventualmente, um quarto e último movimento de andamento frequentemente mais rápido (BERRY, 1986; CAPLIN, 1998 e 2013; ROSEN, 2002; HEPOKOSKI; DARCY, 2006), normalmente com aspecto de peroração e fortemente conclusivo⁶⁰. Dessa forma, observando a disposição de cada um dos três movimentos nesta sonata, pode-se inferir que esta obra se inicia à maneira que seria esperada para um segundo movimento tradicional, ao passo que seu segundo movimento (Allegretto) possui andamento moderadamente rápido, compasso ternário e caráter de Scherzo (como frequentemente terminam as Sonatas em três movimentos), e seu movimento final comporta a Forma Sonata tradicional, mas em *Presto Agitato*, combinando características tanto de um primeiro movimento (por ser o mais extenso e tecnicamente mais dispendioso) quanto de um movimento final, turbulento e virtuosístico, prenunciando o que viria a se tornar uma característica da música de Beethoven e que influenciou boa parte do romantismo: o de colocar o movimento mais importante da sonata por último (ideia estendida, obviamente, também para a música de câmara e música sinfônica).

O aspecto evocativo do primeiro movimento é mencionado por diversos compositores e críticos do século XIX e posteriores (ROSEN, 2002). No entanto, a relação imagética mais frequente – não sem ferrenha oposição, no entanto – parte da própria designação “ao luar”, cunhada, ao que parece, pelo poeta e crítico musical alemão Ludwig Rellstab (1799–1860) em 1832, ou seja, cinco anos após a morte de Beethoven e trinta anos após a composição da referida obra. No entanto, essa afirmação partiu do musicólogo Wilhelm von Lenz (1809-1883), que escreveu, em 1852: “Rellstab comparou essa obra a um bote, visitando, à luz do luar, as partes remotas do lago Lucerna na Suíça. A alcunha *Mondscheinsonate*, que vinte anos atrás fez os *connoisseurs* bradarem na Alemanha, não tem outra origem” (MACONIE, 2010, p.279).

Rellstab de fato escreveu sobre esta sonata em sua história intitulada “*Theodor: eine musikalische Skizze*” (Theodor: um esboço musical), publicada em 1824, na qual um dos músicos representados imagina o primeiro movimento desta sonata da seguinte maneira:

O lago repousa sob o brilho crepuscular da lua, ondas abafadas atingem a costa escura; montanhas sombrias e arborizadas erguem-se e isolam o lugar sagrado do mundo; cisnes fantasmagóricos deslizam com sussurros murmurantes na maré, e uma harpa eólica emite sons misteriosos de desejo apaixonado das ruínas (RELLSTAB, 1824, p.274).

Como pôde ser visto, ao que tudo indica, possivelmente as palavras associadas a Rellstab foram fruto de má interpretação ou mal-entendido. Seja como for, o primeiro

⁶⁰ Pode-se, eventualmente, encontrar composições com menos ou mais movimentos. No entanto, são considerados exemplos excepcionais, que fogem à regra comum.

movimento desta obra é pleno de evocações e ilustra o imaginário do romantismo em música que estava por vir, adequando-se perfeitamente ao espírito romântico.

Pertencendo à longa tradição da chamada “música fúnebre” (“*Trauermusik*”), outra relação extramusical pode ser extraída a partir de um conjunto de ideias musicais e dispositivos formais elaborados e desenvolvidos nos séculos XVII e XVIII para representar reações à morte e sofrimento (JONES, 2003). Beethoven utiliza certos elementos relacionados a essa prática, como configurações melódicas cromáticas e figuras de acompanhamento repetitivas. Além disso, mesmo a “incomum tonalidade de Dó sustenido menor carregava conotações concretas para os contemporâneos de Beethoven” (JONES, 2003, p.137), relacionando-se a aspectos de lamentação, desespero e penitência⁶¹.

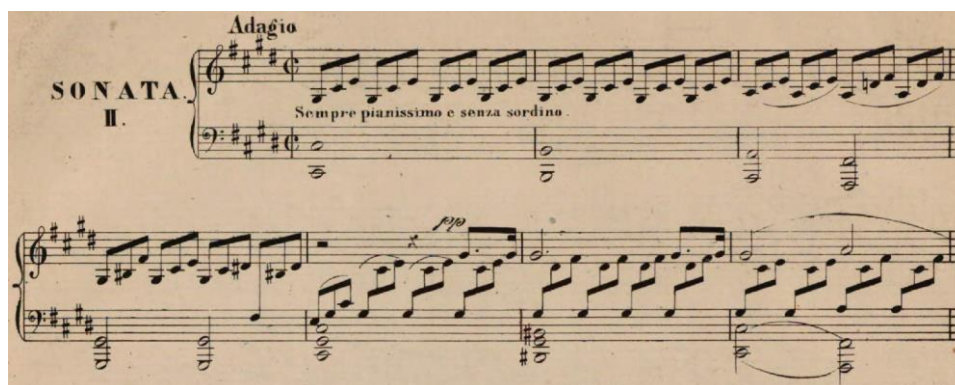


Fig. 3. Compassos iniciais da Sonata op.27 n.2 “ao luar”, de Beethoven (Offenbach: Johann André, n.d.).

Um dado curioso sobre a configuração melódica deste movimento é que, conforme apontado por Fischer (1959), ele lembra bastante o Trio do final da 1ª cena da ópera *Don Giovanni* (1788), de W. A. Mozart (1756-1791), na passagem que narra exatamente o assassinato do *Commendatore*.

⁶¹ Conforme vários autores, dos quais se pode citar C. F. D. Schubart (*Deen zu einer Ästhetik der Tonkunst*, c. 1784); J. H. Knecht (*Gemeinnützlich Elementarwerk*, 1792); J. A. Schrader (*Kleines Taschenwörterbuch der Musik*, 1827); R. Steblin (*A History of Key Characteristics in the Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*, 1983), entre outros.

31 Andante.

The musical score shows the beginning of the aria 'Ah, soccorso! son tradito' from Mozart's Don Giovanni. It is marked 'Andante' and '31'. The score includes a piano introduction with arpeggiated chords and a vocal entry with lyrics in Italian, German, and French. The piano part includes a pizzicato section at the bottom.

Fig. 4. Compassos iniciais de “Ah, soccorso! son tradito”, final do Ato I da ópera Don Giovanni, de Mozart. Note-se a figuração de arpejos ascendentes em tercinas por sobre uma camada de notas longas e sustentadas. Até mesmo a sobreposição de subdivisão ternária com a subdivisão binária da linha melódica evoca bastante a referida sonata (Leipzig: F.E.C. Leuckart, n.d.).

Nesta passagem, os seguintes textos se sobrepõem, com a música sendo associada ao aspecto funesto deste trecho:

(O Commendatore)

Ah, soccorso! son tradito! L'assassino m'ha ferito,
E dal seno palpitante
Sento l'anima partir.

(Ah, socorro! Fui traído! O assassino me feriu,
E com o peito palpitante
Sinto minha alma partir).

(Don Giovanni)

Ah, già cade il sciagurato,
Affannoso e agonizzante,
Già dal seno palpitante
Veggio l'anima partir.

(Ah, o infeliz já está caindo,
Sem fôlego e agonizante,
Já do peito palpitante,

Eu vejo a alma partir).

(Leporello)

Qual misfatto! qual eccesso!

Entro il sen dallo spavento

Palpitar il cor mi sento!

Io non so che far, che dir.

(Que crime! que excesso!

Eu estou assustado

Sinto meu coração palpitar!

Eu não sei o que fazer, o que dizer).

Abunda o aspecto soturno e lúgubre neste excerto, que, assim como o primeiro movimento da referida sonata de Beethoven, faz referência a uma expressão extramusical⁶².

Por fim, por conta de um perfil melódico reconhecível e memorizável, entende-se que, mesmo um ouvinte não versado nos meandros composicionais e nos intrincamentos técnicos empregados numa obra musical, pode recorrer à memória para evocar sentimentos e afetos, atribuindo significados e criando uma narrativa discursiva coerente por meio da organização dos sons em sua mente. As pesquisas apresentadas pelos neurocientistas podem auxiliar a compreender como se dá essa relação entre ouvinte e objeto sonoro e contribuem para um entendimento mais amplo do fazer musical e suas relações sociais, estéticas e culturais, podendo ser aplicadas às mais diversas tendências musicais.⁶³

REFERÊNCIAS

AGAWU, K. **Playing with Signs: A Semiotic Interpretation of Classic Music**. Princeton: Princeton University Press, 1991.

_____. **Music as discourse: semiotic adventures in romantic music**. Oxford University Press, 2009.

ALPERSON, P. **What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music**. Pennsylvania State University Press, 1994.

BERRY, W. **Form in Music: An Examination of Traditional Techniques of Musical Form and Their Applications in Historical and Contemporary Styles**. Prentice-Hall, 1986.

⁶² Pode-se, ainda, observar um aspecto intertextual e uma relação de narratividade extrínseca entre ambas as composições (Cf. AGAWU, 2009). No entanto, embora relevantes, um aprofundamento desses conceitos, bem como o de narratividade intrínseca, foge do escopo deste artigo neste momento.

⁶³ O autor agradece à Capes pelo financiamento de sua pesquisa e aos membros do Cogmus e do Muda! pelo intercâmbio de ideias.

CAPLIN, W. **Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven**. Oxford University Press, 1998.

_____. **Analyzing classical form: an approach for the classroom**. Oxford University Press, 2013.

COOK, N. **A guide to musical analysis**. Oxford University Press, 1992.

CROSS, I. The meanings of musical meanings (Comment), **Physics of Life Reviews** 8(2): 116–119, 2011.

DUDAI, Y. **Memory from A to Z. Keywords, Concepts, and Beyond**. Oxford University Press, Oxford, 2002.

_____. Memory: it's all about representations. In ROEDIGER III, H.; DUDAI, Y.; FITZPATRICK, S. (eds). **Science of memory: concepts**. Oxford University Press, Oxford, 2007.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de psicologia cognitiva** (trad. Luís Fernando Marques Dorvillé, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Antônio Jaeger). 7a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FISCHER, E. **Beethoven's pianoforte sonatas: a guide for students & amateurs**. Faber, 1959.

FITCH, W.; GINGRAS, B. Multiple varieties of musical meaning: Comment on "Towards a neural basis of processing musical semantics" by Stefan Koelsch. **Phys Life Rev.**;8(2):108-9; discussion 125-8, 2011. doi: 10.1016/j.plrev.2011.05.004. PMID: 21616730.

HEPOKOSKI, J.; DARCY, W. **Elements of sonata theory: norms types and deformations in the late-eighteenth century sonata**. Oxford University Press, 2006.

HURON, D. **Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation**. The MIT Press, 2006.

JONES, D. W. The Origins of the Quartet. In STOWELL, R. (ed.). **The Cambridge Companion to the String Quartet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KARBUSICKY, V. **Grundriss der musikalischen Semantik**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986.

KOELSCH, S. **Brain and music**. Wiley-Blackwell, 2013.

KOOPMAN, C.; DAVIES, S. Musical meaning in a broader perspective. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**. 59(3): 261–273, 2001.

KRAMER, L. **Interpreting Music**. University of California Press, 2010.

LERDAHL, F. **Tonal Pitch Space**. Oxford University Press, 2001.

MACONIE, R. **Musicologia: Musical Knowledge from Plato to John Cage**. Scarecrow Press, 2010. ISBN 978-0-8108-7696-5.

MEYER, L. **Emotion and Meaning in Music**. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

NATTIEZ, J. **Music and Discourse: Toward a Semiology of Music**. Princeton University Press, 1990.

PEARCE, M.; ROHRMEIER, M. Music cognition and the cognitive sciences. **Top Cogn Sci**;4(4):468-84, 2012. doi: 10.1111/j.1756-8765.2012.01226.x. PMID: 23060125.

_____; WIGGINS, G. Auditory expectation: the information dynamics of music perception and cognition. **Top Cogn Sci.** ;4(4):625-52, 2012. doi: 10.1111/j.1756-8765.2012.01214. x. PMID: 22847872.

REICH, U. The meanings of semantics (Comment). **Physics of Life Reviews.** 8(2): 120–121. 2011.

RELLSTAB, L. Theodor. Eine musikalische Skizze. **Berliner allgemeine musikalische Zeitung.** 1: 274, 1824.

ROSEN, C. **Beethoven's Piano Sonatas: A Short Companion**. Yale University Press, 2002.

SANTAELLA, L. **A Teoria Geral dos Signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.

SLEVC, L.; PATEL, A. Meaning in music and language: Three key differences (Comment). **Physics of Life Reviews**, 8(2): 110–111, 2011.

STEINBEIS, N.; KOELSCH, S. Shared neural resources between music and language indicate semantic processing of musical tension-resolution patterns. **Cerebral Cortex**, 18(5), 1169–1178, 2008. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhm149>.

PARTITURAS

BEETHOVEN, L. van. **Sonata para piano Op. 27 n.2**. Offenbach: Johann André, n.d., 1810. 1 partitura. Disponível em: https://vmirror.imslp.org/files/imglnks/usimg/9/94/IMSLP592987-PMLP1458-Beethoven_sonata.pdf. Acesso em 13 set. 2023.

MOZART, W. A. **Don Giovanni**, K. 527. Ópera em dois atos. Leipzig: F.E.C. Leuckart, n.d., 1870. 1 partitura. Disponível em: https://vmirror.imslp.org/files/imglnks/usimg/b/b7/IMSLP281022-SIBLEY1802.19484.3b94-39087030733671Act_I.pdf. Acesso em 13 set. 2023.

A APRENDIZAGEM MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE *MULTITASKING*: IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA E DA COGNIÇÃO

Prof Ms. Eduardo Assad Sahão
IA-UNESP

Introdução

A relação do ser humano para com a música perpassa uma intensa mudança de paradigmas. O aprimoramento e democratização das novas tecnologias transformaram irreparavelmente modos de escuta, composição, produção e aprendizagem musical devido ao acesso multiplataforma do conteúdo musical – em seus mais diversos formatos – pelos facilitadores midiáticos. Vivemos submersos em uma profusão imensurável de estímulos e informações, geralmente revisitados diária e frequentemente através dos dispositivos móveis como *smartphones* e *gadgets*. Ainda, fomos forçosamente introduzidos em uma perspectiva *multitasking* – onde a capacidade de concentração, controle inibitório, memória de trabalho e diversos outros recursos cognitivos de funções superiores foram afetados pela efemeridade e quantidade exacerbada de informação provinda dos meios digitais a todo o tempo, influenciando de forma definitiva – entre outras esferas da vida – o processo de aprendizagem-ensino musical.

Nos últimos dez anos, quase toda dimensão da vida humana foi afetada por dispositivos tecnológicos, cada qual a sua maneira, desde uma perspectiva global até a esfera cognitiva individual. Deste panorama emerge um campo de estudos crescente na literatura científica que aborda os efeitos da tecnologia sobre os processos cognitivos como atenção, memória ou motivação (ALDAMA & GARCÍA-PÉREZ, 2023)⁶⁴. É quase inevitável chegarmos a indagações como: a tecnologia digital engrandeceu nossa capacidade de pensamento e nos deixou ainda mais inteligentes? Ou, em contrapartida, seu uso desenfreado e as facilidades que oferece prejudicaram nosso intelecto e tornou nossos cérebros mais preguiçosos?

Diante do cenário contemporâneo – no que diz respeito à efemeridade da informação provinda das mídias digitais e à falta de consciência crítica frente à sua recepção –, faz-se premente refletir acerca do novo mundo informacional e seu impacto nas diferentes áreas do conhecimento humano.

Por conseguinte, aproximando a reflexão para a área a que se destina este recorte, a expansão tecnológica tornou possível o acesso à educação musical por meio de cursos *online*; propiciou a produção musical doméstica em escala global – até então restrita à indústria fonográfica e às grandes gravadoras – tanto quanto a sua difusão em serviços de *streaming* e redes sociais, disponibilizando, à distância de um clique, infindáveis recursos e variedades de interação musical. O panorama deste avanço, inegavelmente, traz inúmeros benefícios, como os supracitados. Entretanto, segundo Gohn (2020), vícios digitais, excesso de informação e

⁶⁴ Todos os textos de autores estrangeiros foram traduzidos pelo pesquisador.

dificuldade de concentração motivada por distrações constantes e causadas pela quantidade e qualidade dos estímulos são problemáticas atuais no processo de educação musical.

Concomitantemente ao cenário previamente citado, pesquisadores avançam a passos largos em temas caros à cognição musical, tratando de questões que vão desde o desenvolvimento dos processos de audição e apreciação musical, até o funcionamento cerebral na presença de estímulos sonoros e musicais – do aprendizado de um instrumento e leitura de partituras até a composição, improvisação ou execução musicais (ILARI, 2013). Entender as bases neurocientíficas do aprendizado musical torna-se um importante aliado para o pensar em novas práticas musicais, além de contribuir com mudanças no processo de ensino, aprendizagem e aproximação do universo musical de forma coerente e crítica.

Dado o recente arcabouço de conhecimento, é tempo de revitalizar as bases empíricas e epistemológicas do processo de aprendizagem de música rumo a um entendimento mais profundo e consistente frente ao panorama *multitasking*. Torna-se basilar, portanto, em contrapartida a práticas pedagógicas desatualizadas ainda em vigor, uma nova perspectiva sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo musical, que seja mais assertiva e atenta às diferentes nuances socioculturais da atualidade. Este capítulo sugere tornar transversal o conhecimento de base neurocognitiva acerca do aprendizado de música, a fim de que novas propostas de ensino e desenvolvimento musical se adequem à contemporaneidade e ao cenário em questão. Intenta-se, assim, refletir criticamente a respeito do impacto do uso excessivo de tecnologias na aprendizagem musical, sob a égide da neurociência e da cognição.

A contemporaneidade *multitasking* em questão

O termo “contemporaneidade” pode ser um tanto generalista, sobretudo quando se tenta abarcar um momento específico na história da humanidade com mudanças tão bruscas e repentinas. Porém, considero aqui como cenário contemporâneo o advindo das últimas duas décadas, a partir da virada do milênio, onde tais transformações se intensificaram a ponto de mudar, de forma definitiva, o *status quo* social.

Mais especificamente nos últimos dez anos, a crescente democratização da internet e o acesso de grande parte da população mundial aos *gadgets* e à rede móvel, trouxe à tona a necessidade de estudos mais aprofundados sobre seu impacto na educação e na formação do indivíduo. Os dispositivos passaram a fazer parte da rotina de estudantes desde sua formação mais elementar. Não obstante, o uso exacerbado dos mesmos em contextos não-educacionais – simultaneamente e durante as atividades de natureza cognitiva – trouxe preocupações aos pais, educadores e órgãos responsáveis pela formação escolar.

Na obra “*The Distracted Mind – Ancient Brains in a High-Tech World*” de 2016, o neurocientista Adam Gazzaley e o psicólogo Larry Rosen demonstram, através de pesquisas sobre a concentração em meio a estímulos externos, os benefícios e malefícios do mundo *multitasking*. Segundo os autores, o contexto “multitarefa” em sala de aula relacionado à tecnologia tem um impacto negativo no desempenho escolar dos alunos, semelhante ao da multitarefa enquanto estudam. No texto, Gazzaley e Rosen (2016) apontam pesquisas vinculando quase todo tipo de uso de tecnologia durante o aprendizado – incluindo e-mail,

mensagens de texto, laptop, mídias sociais e outros – à diminuição do desempenho em sala, independentemente de como esse índice é medido (notas, produtividade no trabalho etc.), e em todos os níveis, desde o ensino fundamental até a faculdade. Estudos mostraram que a multitarefa excessiva durante o aprendizado pode afetar a capacidade de concentração e aumentar o tempo necessário para dominar efetivamente o material, o que resulta em um aumento no nível de cortisol (estresse) sentido pelo aluno.

No artigo de Kuznekoff e Titsworth (2013), os autores apontam malefícios da prática *multitasking* no processamento e armazenamento da informação na memória de longo prazo. Eles pontuam:

O processamento de informação compreende a atenção, a memória de trabalho, a memória de curto prazo, a memória de longo prazo e a metacognição como recursos-chave utilizados pelos indivíduos quando novas informações são aprendidas. Em razão da aprendizagem ser um processo, a capacidade deteriorada em um único recurso dos citados pode impactar os outros. Deste modo, ao escrever/receber mensagens, a atenção do estudante pode ser dividida, o que pode desviar a atenção da tarefa vigente. Por sua vez, as informações processadas na memória de trabalho/de curto prazo podem ser incompletas ou imprecisas, o que pode levar ao armazenamento impreciso ou insuficiente de informações na memória de longo prazo (KUZNEKOFF e TITSWORTH, 2013, p. 236).

Em contrapartida, de acordo com Barron e Levinson (2019), os recursos de mídia digital podem servir [para os estudantes] como uma ferramenta poderosa de aprendizado, quando adultos e crianças as utilizam como catalisadores para discussões, que incluem criticidade, questionamentos, resolução de problemas, explicações e compartilhamento de perspectivas que criam conexões com experiências do mundo real. Ainda segundo a investigação, os dispositivos digitais não fornecem apenas um meio de pesquisar e consumir conteúdo e informação – eles são uma ferramenta de expressão. Esses recursos podem capacitar as crianças a serem criadores e autores desde tenra idade, e os adultos devem desempenhar um papel importante no apoio a esse processo.

Ponderando as perspectivas acima, o Boletim Analítico da NESET - *Network of Experts on the Social Dimension of Education and Training* (FLECHA et al., 2020) anuncia que a tecnologia digital, em certos casos, pode melhorar a capacidade de atenção das crianças. Não obstante, em outros, pode ser um fator de distração que promove diversos problemas de ordem atencional.

Em uma das pesquisas mostradas pelo boletim (XU, 2015), o efeito do uso da tecnologia digital para fins não-educacionais durante a realização da tarefa escolar diminui a atenção e o foco do aluno nos deveres. Nesta investigação, Xu (2015) afirma que a tecnologia digital é, atualmente, a mais poderosa fonte de distração e sugere que os pais devem criar ambientes de estudo livres deste tipo de estímulo. Em suma, a pesquisa presente no boletim (FLECHA et al., 2020) mostra que os efeitos, sejam positivos ou negativos, dependem da maneira de como tais recursos são empregados, do tempo gasto em ocupações não-educacionais e da abordagem de aprendizado sob a qual é aplicada.

A música e o avanço da neuroimagem

Conduzindo a discussão para a esfera da educação musical, observa-se que as pesquisas sobre o impacto no cérebro ao ouvir, aprender e fazer música, passaram por um notável avanço, a partir dos estudos realizados pela neurociência e pela psicologia cognitiva. Por conseguinte, a atividade musical tornou-se modelo para estudos relacionados a mudanças funcionais e morfológicas no que tange à anatomia cerebral, justamente por recrutar áreas diversas do córtex e pelo tempo investido por músicos no aperfeiçoamento de seu ofício. Segundo Putkinen e Tervaniemi:

Uma vez que dominar um instrumento musical requer anos de intensa prática deliberada e depende de uma infinidade de habilidades perceptivas e cognitivas, é razoável deduzir que os cérebros dos músicos e não-músicos devam diferir em vários aspectos. Desde meados da década de 1990, um número cada vez maior de estudos eletrofisiológicos e de neuroimagem relataram diferenças em marcadores neurais de processamento sensorial e função motora, bem como correlatos neurais de alta ordem e funções cognitivas de domínio-geral (PUTKINEN & TERVANIEMI, 2019, p. 546).

O avanço tecnológico dos exames de mapeamento e atividade cerebral como, por exemplo, a Tomografia por Emissão de Pósitrons (PET), a Espectroscopia Funcional por Infravermelho Próximo (fNIRS), a Ressonância Magnética Funcional (fMRI), a Eletroencefalografia (EEG) e a Magnetoencefalografia (MEG), permitiu a produção de análises minuciosas do comportamento cerebral durante o fazer musical, seja na apreciação, aprendizado ou *performance* musical. Os exames ainda permitiram sua análise síncrona – com músicos tocando e sua atividade cerebral sendo monitorada em tempo real – ou referente a uma janela temporal de vida do indivíduo onde se deu a experiência musical.

Duas abordagens são empregadas na neurociência cognitiva para investigar as mudanças no cérebro causadas pelo treinamento regular. Tais pesquisas configuram-se como transversais e longitudinais. Músicos profissionais estudam seus instrumentos regularmente, durante grande parte de suas vidas, por vezes já na primeira infância. A pesquisa transversal pode justapor músicos e não músicos a fim de evidenciar alterações associadas ao treinamento de longo prazo. Contudo, a relação causal entre a formação musical e as diferenças observadas não pode ser inferida de maneira correlacional. Um dos problemas do estudo transversal é não revelar o curso temporal das alterações neuroplásticas, tampouco explicar possíveis predisposições genéticas. Já na pesquisa longitudinal, os pesquisadores podem explicar a variabilidade interindividual pré-treinamento e conferir causalidade, validado em um modelo teórico adequadamente desenhado. O método torna-se exequível a partir de um panorama mais longo de observação e coleta de dados, o que pode fornecer subsídios para a causalidade dos fatos, mas também encarecer consideravelmente o processo de pesquisa.

Tais análises não ocorriam com a devida profundidade em décadas anteriores à virada do milênio, devido às restrições tecnológicas de aferimento e validade ecológica limitada dos exames. Obstáculos nesse tipo de investigação deram margem a interpretações equívocas que geraram os famigerados “neuromitos” sobre os efeitos da música no ser humano. O exemplo mais difundido da área é conhecido como “O efeito Mozart” (RAUSCHER; SHAW; & KY, 1993), referente a um experimento com uma taxa amostral mínima que indicou a melhora da *performance* em testes de raciocínio espacial em um grupo de estudantes após ouvirem a Sonata K.448 do compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart.

Depois da repercussão errônea da publicação, a grande mídia anunciou, genericamente, resultados relacionando a escuta da música de Mozart a uma possível melhora no desempenho cognitivo. Atualmente, com o avanço de pesquisas semelhantes, sabe-se que ouvir qualquer estilo musical prazeroso para o ouvinte (não apenas música clássica) pode gerar um efeito transitório de excitação e valência, associado ao aumento do estado de alerta/vigilância, como também melhorar o humor, o que pode acabar por favorecer o desempenho em tarefas específicas (Thompson et al., 2001; Schellenberg & Hallam, 2006; Pietschnig et al., 2010).

Com o passar dos anos, os progressos em técnicas neuroimagéticas deram suporte às investigações relacionadas ao processamento cognitivo no fazer musical. Teorias e conспirações sobre como a música agia em nossa mente logo encontraram respaldo em pesquisas empíricas e epistemologicamente fundamentadas sobre os benefícios de aprender e fazer música, ainda que neuromitos como o supracitado e outros mais permaneçam em um consciente coletivo até os dias de hoje.

Aprendizagem musical e a neuroplasticidade

Aprender música muda efetivamente o modo como pensamos? Tocar algum instrumento musical ou cantar pode mudar fisicamente a estrutura do nosso cérebro? A partir de indagações como essas, pesquisadores buscam incessantemente descobrir os efeitos da aprendizagem musical na cognição humana.

O treinamento e a *performance* musical são modelos ideais para examinar os efeitos cognitivos do aprendizado de habilidades sensório-motoras especializadas (DALLA BELLA, 2016). A aprendizagem musical como um todo é uma experiência multiparamétrica que sobrecarrega nossos sistemas sensoriais, motores e cognitivos. São necessários anos de prática constante e arduamente dedicada para dominar as habilidades demonstradas por músicos profissionais. O início da musicalização normalmente ocorre nos primeiros estágios do desenvolvimento humano, onde já é possível detectar habilidades como a percepção do pulso e de relações temporais, respostas emocionais à música, percepção de relação de alturas e o reconhecimento de melodias familiares. O desempenho proficiente posterior será então baseado na prática extensiva de uma variedade de habilidades ao longo da carreira ou estudo musical.

Segundo Dalla Bella (2016), adquirir e manter habilidades musicais tem efeitos importantes e quantificáveis na rede neural e no funcionamento do cérebro, que são

manifestações da plasticidade cerebral. A exposição ao treinamento musical regular afeta a estrutura do cérebro e sua funcionalidade, intensificando sua plasticidade. Nas neurociências cognitivas, o termo “plasticidade cerebral” refere-se à maleabilidade e capacidade de transformação do cérebro humano em modificar e reorganizar seus circuitos neuronais, que em resposta à experiência ou treinamento, modifica parcialmente sua estrutura e/ou funções (LENT, 2010).

Segundo Olszewska et al. (2021), aprender a tocar um instrumento musical fornece um panorama útil para o estudo da plasticidade cerebral multimodal:

Tocar um instrumento musical requer adaptações sensório-motoras, como acontece com o uso de qualquer ferramenta, e mais: um mapeamento de movimentos específicos para os resultados percebidos auditivamente, que seguem um conjunto de regras de harmonia musical, estética e prazer mais ou menos intuitivamente compreendidas. Compreende interações de *feedback* entre a percepção multissensorial integrada (tátil, proprioceptiva, auditiva e visual) com a resposta motora, bem como funções cognitivas de ordem superior, como memória, atenção, emoção e processamento da sintaxe musical. Além disso, como os estímulos gratificantes são aprendidos melhor do que os não gratificantes, é provável que a natureza altamente gratificante da *performance* musical promova a aprendizagem e impulse a plasticidade cerebral (OLSZEWSKA et al., 2001, p. 2).

Consonante com o exposto, Penhune (2019) aponta que o treinamento musical pode ser particularmente eficaz na promoção da plasticidade cerebral pela natureza altamente efetiva da prática. Para a autora:

A maioria dos músicos é especialista num único instrumento; desta forma, realizam milhões de repetições dos mesmos movimentos e ouvem atentamente um número ainda maior de sons associados. Ao praticar, o músico imagina e planeja uma sequência precisa de sons e movimentos necessários para produzi-los. Depois que o plano é colocado em prática, usam informações auditivas e somatossensoriais para detectar desvios sutis no som e no movimento, implementando ajustes para aprimorar o desempenho. A prática é, portanto, um ciclo repetido de previsão, feedback e correção de erros (PENHUNE, 2019, p. 535).

Pesquisadores vêm se debruçando em encontrar relações de causalidade entre o aprendizado musical e a plasticidade do cérebro (SCHLAUG, JANCKE & HUANG, 1995; OZTURK, 2002; GASER & SCHLAUG, 2003; JANCKE, 2009; HERHOLZ & ZATORRE, 2012; SCHLAUG, 2015; HODGES, 2016; PUTKINEN & TERVANIEMI, 2019; OLSZEWSKA et al., 2021), ou o aprimoramento de processos cognitivos como as funções executivas (ZUK et al., 2014; BOWMER et al., 2019; BORTZ et al., 2020).

No que tange à questão estrutural do encéfalo, pesquisas apontam para um aumento considerável no tamanho do corpo caloso – segmento que une os dois hemisférios do córtex (SCHLAUG & HUANG, 1995. OZTURK et al., 2002). Em artigo publicado na revista *The Journal of Neuroscience* em 2003, Schlaug e Gaser encontraram – através de exames morfométricos comparativos entre músicos profissionais e não-músicos – diferenças no volume de massa cinzenta em regiões motoras, auditivas e viso-espaciais.

Posteriormente, em artigo referente à neuroplasticidade na aprendizagem musical, as pesquisadoras finlandesas Vesa Putkinen e Mari Tervaniemi (2019) mostram diferenças na arquitetura neural entre músicos e não-músicos em aspectos morfológicos e funcionais que foram detectados em exames de imageamento estrutural do cérebro. No artigo, mais voltado para marcadores eletrofisiológicos relacionados à EEG e a MEG, pesquisas apontam para diferenças na anatomia da matéria cinzenta nos sistemas auditivos, somatossensoriais e visuais, bem como alterações no córtex auditivo giro frontal inferior bilateral, giro médio e superior frontal, hipocampo, córtex somatossensorial primário, entre outros (OLSZEWSKA et al., 2021; PUTKINEN & TERVANIEMI, 2019).

Já as pesquisas como a de Zuk et al. (2014) postulam que tocar um instrumento musical recruta diversas subfunções relacionadas às funções executivas, tais como: atenção dividida, concentração na conclusão de objetivos por atenção sustentada, entre outras tarefas que exigem flexibilidade cognitiva. Putkinen e Tervaniemi (2019) pontuam que aprender um instrumento exige muito dessas funções e, portanto, é razoável deduzir que o treinamento musical possa estar associado a um desempenho acima da média em uma variedade de tarefas relacionadas às funções executivas, justamente porque essas funções ajudam o indivíduo a persistir no treinamento musical e/ou porque o treinamento musical melhora as funções executivas.

As investigações apontam que grupos expostos ao treinamento musical apresentam benefícios significativos na cognição e considerável melhora acadêmica na área da linguagem. Estão nesta lista, habilidades verbais, habilidades fonológicas em crianças em idade pré-escolar, processamento da compreensão verbal e prosódica e seletividade verbal em meio a ruídos quando comparados a grupos que não tiveram treinamento musical (BORTZ et al., 2020).

Em estudo comparativo mais recente, Habibi et al. (2018) sugerem que crianças de idade entre 6-7 anos que tiveram dois anos de treinamento musical apresentaram alterações perceptíveis no cérebro, relacionadas ao grupo de controle. Os resultados apontam para uma ativação neural mais forte no controle inibitório, relacionando o treinamento musical às mudanças cerebrais e comportamentais, sem estarem atribuídas a traços biológicos pré-existent.

Pesquisas acerca do efeito da aprendizagem musical no cérebro são extensivas. Neurocientistas, psicólogos, musicoterapeutas, musicistas e pesquisadores da área da cognição e neurociência vêm desbravando as mudanças cerebrais e possíveis benefícios da prática musical em várias áreas correlacionadas como pensamento lógico-matemático, linguístico, psicossocial entre outros. É fato que, todo e qualquer treinamento de ordem musical é fundamentado na prática concentrada e repetida, motivo pelo qual há uma possível causalidade nas mudanças de ordem neuroplástica encontradas. Para Putkinen e Tervaniemi:

Estudar os efeitos das atividades musicais no desenvolvimento do cérebro é de grande valor teórico e prático, por estes estudos terem o potencial de revelar os antecedentes das diferenças de grupos funcionais em adultos com ou sem treinamento musical. E são a única maneira de estabelecer se atividades musicais na infância auxiliam no desenvolvimento de habilidades cognitivas que são importantes para realizações acadêmicas e bem-estar durante a vida (PUTKINEN & TERVANIEMI, 2019, p. 551).

Para que haja uma aprendizagem musical efetiva, fatores como foco, qualidade atencional, controle inibitório e persistência no objetivo são imprescindíveis para que mudanças, tais quais as citadas nas pesquisas acima, sejam percebidas e evidentes em exames morfológicos, psicométricos e laboratoriais. Conforme exposto na primeira seção deste texto, a crescente expansão tecnológica das últimas duas décadas modificou diretamente a vida, como anteriormente a conhecíamos, em diversas esferas sociais. Em meio ao novo panorama de excesso informacional e à convergência da atenção voltada para atividades *online*, de que maneira estaria a aprendizagem musical – aqui pautada na capacidade atencional – ameaçada?

O *multitasking* na aprendizagem musical

Conforme exposto introdutoriamente, este artigo não objetiva responder sobre os possíveis impactos do uso irrefreado das tecnologias subjacentes a aprendizagem musical, mas sim trazer uma perspectiva crítica a respeito dos estudos da área da neurocognição em música, a fim de que educadores na área da música entendam a importância do aprofundamento de aspectos neurocognitivos e criem novas possibilidades transversais de integração com as tecnologias de maneira crítica e criativa, atentos às possíveis mazelas que seu uso inconsciente pode suceder.

Um dos impactos mais nocivos e atualmente reconhecíveis para a cognição humana está na prática *multitasking*. A troca de tarefas motivada pela efemeridade da troca de informações entre receptor e emissor pode interferir na capacidade atencional e em tarefas mentais e físicas em andamento (ALDAMA & GARCIA-PÉREZ, 2023). As interrupções desta ordem podem ser definidas, de acordo com Wilmer et al. (2017), como endógenas e exógenas. A primeira diz respeito a situações que partem do próprio usuário quando se dirige a um *gadget* como o *smartphone* (por ex. ansiedade para a resolução de um problema ou acompanhar uma *trend*), enquanto o segundo refere-se a estímulos ambientais que funcionam como gatilho para interceptar a atenção do usuário (por ex. notificações sonoras e visuais de aplicativos).

Para investigar esse potencial aspecto disfuncional, o estudo de David et al. (2014) aponta que a frequente audição passiva de música não foi associada a uma interferência direta no desempenho de atividades cognitivas. Em contrapartida, a audição *atenta* durante o estudo foi associada a uma possível diminuição de desempenho. Para o autor, existe uma

diferença significativa, por exemplo, entre a audição passiva de música e o envolvimento ativo em aplicativos de mensagens instantâneas ou redes sociais. Os meios de comunicação como rádio, televisão ou, no caso, a música – que podem ser ignorados ou representar apenas um ruído em segundo plano – não apresentaram qualquer relação negativa. São fundamentalmente diferentes das interações humanas decorrentes dos *gadgets*. Ademais, pesquisas mostram que, com a prática, os indivíduos tornam-se adeptos de alguns tipos de *multitasking* e ouvir música como atividade secundária pode ser uma habilidade adquirida que requer muito pouca atenção (DAVID et al., 2014).

Já a apreciação musical atenta, bem como a própria aprendizagem musical, dependem de vários fatores de ordem cognitiva e emocional, para que ocorram de maneira efetiva. Ao estudar um instrumento musical, alguns processos cognitivos são inerentes, como: decodificar o código musical (partitura ou tablatura); trabalhar a coordenação motora fina das mãos e pés, treinar a capacidade de audição específica relacionada a afinação de acordo com o sistema tonal, entropar aspectos interpretativos em conformidade com o gênero musical e contexto histórico-social da obra em questão. A percepção musical mais avançada também compreende como domínios: percepção melódica e construção de padrões mentais, a capacidade de organizar relações métricas e rítmicas de forma hierárquica, percepção de nuances sutis de textura, dinâmicas, afinação, tempo e tomar decisões coordenadas que façam sentido semântico dentro da música (BORTZ et al., 2020). Elementos das funções executivas são altamente recrutados no que diz respeito ao parâmetro organizacional do material musical, tal como o estabelecimento de metas para a evolução no instrumento estudado – que se dá de forma lenta e gradativa.

Em suma, a capacidade atencional e a concentração a fim de se atingir um objetivo específico são necessárias para a aprendizagem musical. Ambas as faculdades cognitivas podem ser dirimidas com estímulos tecnológicos exógenos, caso utilizados de forma acrítica. A velocidade e efemeridade do fluxo informacional das redes podem acentuar transtornos como ansiedade e incapacidade de estabelecer objetivos claros, o que se converte em certo imediatismo de resultados.

Considerações e apontamentos futuros

Não obstante, os dispositivos digitais e toda a dimensão tecnológica e social que abarcam, não devem ser considerados inimigos da aprendizagem musical. Ao contrário, se integrados de forma crítica, podem potencializar o efeito neuroplástico, cognitivo e psicossocial atribuído à música, tanto quanto aprimorar a prática musical em si. As mídias digitais têm o potencial de fornecer acesso a recursos provedores de uma infinidade de conteúdos e podem ser usadas como um meio de fornecer experiências adicionais a estudantes (BARRON & LEVINSON, 2019) que podem despertar, ampliar e/ou aprofundar o interesse em música.

A literatura apresentada neste capítulo tem por objetivo trazer luz às questões prementes do aprendizado musical na contemporaneidade, como também dirimir barreiras de áreas até então pouco dialógicas, como a psicologia cognitiva e a neurociência, a fim de

construir pontes que permitam a transdisciplinaridade no estudo da aprendizagem musical e seu impacto a longo prazo.

A transversalidade do conhecimento neurocientífico e cognitivo acerca dos efeitos do treinamento musical no cérebro pode ser uma aliada importante no desenvolvimento de práticas que incentivem o foco, atenção direcionada, memória, entre outros recursos do intelecto subjacentes ao aprendizado de música. Há de se diagnosticar o impacto do cenário supracitado no ambiente de aprendizagem e entender quais aparatos neurocognitivos podem enriquecer o processo, a fim de que resulte em um maior engajamento, tanto do estudante, em procurar novas formas de aprender adequadas à sua realidade e entendendo sua posição no contexto social, quanto do educador na proposição de uma aprendizagem crítica e significativa de música. Sob esta perspectiva, o processo de aprendizagem-ensino frente ao novo *status quo* tecnológico-social tornar-se-á substancialmente mais crítico e profícuo.

Referências

ALDAMA, C. DE; GARCÍA-PÉREZ, D. Social Challenges and Actions for Thinking and Reasoning in the Digital Age. **The Palgrave Handbook of Global Social Change**, pages 1-21, 2023

BARRON, B.; LEVINSON, A. Digital media as a catalyst for joint attention and learning. Paris, France: **OECD Publishing**, 2019.

BORTZ, G.; JACKOWSKI, A.; ILARI, BEATRIZ; COGO-MOREIRA, H.; GERMANO, N.; LÚCIO, P. Música, emoção e funções executivas: revisão narrativa da literatura. **Opus**, v. 26 n. 3, p. 1-30, set/dez. 2020.

BOWMER, A.; MASON, K.; KNIGHT, J.; WELCH, G.. Investigating the impact of a musical intervention on preschool children's executive function. **Frontiers in Psychology**, v. 9, art. 2389, p. 1-17, 2019.

DALLA BELLA, A, S. **Music and brain plasticity**. The Oxford Handbook on Music Psychology. Hallam, S.; Cross. I.; Thaut, M. 2nd Edition. Oxford Press, 325-342, 2016.

DAVID, P.; KIM, J.-H.; BRICKMAN, J. S.; RAN, W.; CURTIS, C. M. Mobile phone distraction while studying. **New Media & Society**, 2014.

FLECHA, R., PULIDO, C., VILLAREJO, B., RACIONERO, S., REDONDO, G., TORRAS, E. The effects of technology use on children's empathy and attention capacity, **NESET report**, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.

GASER, C. & G. SCHLAUG. **Brain structures differ between musicians and non-musicians**. 23: 9240–9245, 2023.

GAZZALEY, A. ROSEN, L. **The distracted mind: ancient brains in a high-tech world**. Cambridge, MA. MIT Press, 2016.

GOHN, D. A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. **Revista da Abem**, v. 28, p. 81-93, 2020.

HABIBI, A., B.R. CAHN, A. DAMASIO & H. DAMASIO. Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training. **Dev. Cogn. Neurosci.** 21: 1–14, 2016.

HABIBI, ASSAL; DAMASIO, ANTONIO; ILARI, BEATRIZ; SACHS, MATTHEW E. et al. Music training and child development: a review of recent findings from a longitudinal study. The Neurosciences and Music VI: **Annals of the New York Academy of Sciences**, p. 1-9, 2018.

HERHOLZ, S.C. & R.J. ZATORRE. Musical training as a framework for brain plasticity: behavior, function, and structure. **Neuron** 76: 486–502, 2012.

HODGES, D. The neuroaesthetics of music. **The Oxford Handbook on Music Psychology**. Hallam, S.; Cross. I.; Thaut, M. 2nd Edition. Oxford Press, 247-262, 2016.

JANCKE, L. Music drives brain plasticity. " **Biol. Rep.** 1: 78, 2019.

Kuznekoff, Jeffrey H.; Titsworth, Scott (2013). The Impact of Mobile Phone Usage on Student Learning. **Communication Education**, 62(3), 233–252, 2013.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios. Conceitos fundamentais de neurociência**. 2^a. Edição. Artheneu: RJ, 2010.

Lynn, W. Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. **Educational Psychologist**, 41:4, 207-225, 2006.

OLSZEWSKA, AM.; GACA, M.; HERMAN, AM.; JEDNORÓG, K.; MARCHEWKA. A.; How Musical Training Shapes the Adult Brain: Predispositions and Neuroplasticity. **Frontiers in Neuroscience**, 2021.

OZTURK AH; TASCIOGLU B; AKTEKIN M; KURTOGLU Z; ERDEN I. Morphometric comparison of the human corpus callosum in professional musicians and non-musicians by using in vivo magnetic resonance imaging. **J Neuroradiol** 29:29 –34, 2002.

PENHUNE, V. B. "Musical expertise and brain structure: the causes and consequences of training," in **The Oxford Handbook of Music and the Brain**, eds M. H. Thaut, and D. A. Hodges, (Oxford: Oxford University Press), 417–438, 2019.

PIETSCHNIG, J., VORACEK, M., & FORMANN, A. K. Mozart effect–Shmozart effect: A meta-analysis. **Intelligence**, 38(3), 314-323, 2010.

PUTKINEN, V., & TERVANIEMI, M. Neuroplasticity in music learning. In M. H. Thaut, & D. A. Hodges (Eds.), **The Oxford Handbook of Music and the Brain** (Oxford handbooks online). Oxford University Press, 2019.

RAUSCHER, F., SHAW, G. & KY, C. Music and spatial task performance. **Nature** **365**, 611, 1993.

SCHLAUG, G., L. JANCKE, Y. HUANG, et al. Increased corpus callosum size in musicians. **Neuropsychologia** **33**: 1047–1055, 1995.

SCHELLENBERG, E., & HALLAM, S. Music listening and cognitive abilities in 10 and 11 year-olds: The blur effect. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 1060, 202-209, 2006.

SCHLAUG, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. **Prog. Brain Res.** **217**, 37–55, 2015.

THOMPSON, W. F., SCHELLENBERG, E. G., & HUSAIN, G. Arousal, mood, and the Mozart effect. **Psychological science**, **12**(3), 248-251, 2001.

WILMER, H. H., SHERMAN, L. E., & CHEIN, J. M. Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. **Frontiers in Psychology**, **8**, 605, 2017.

Xu, J. Investigating factors that influence conventional distraction and techrelated distraction in math homework. **Computers & Education**, **81**, 304–314, 2015.

ZUK, J., C. BENJAMIN, A. KENYON & N. GAAB. Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. **PLoS One** **9**, 2014.

A ANÁLISE SCHENKERIANA COMO FERRAMENTA DE ABORDAGEM DO REPERTÓRIO SINFÔNICO: TRÊS ESTUDOS DE CASO

*Prof. Dr. Guilherme Daniel Breternitz Mannis
Egresso do PPG- Música do IA-UNESP*

Introdução

O objetivo do presente trabalho é o de aproximar a Análise Musical de viés schenkeriano à prática artística por meio da elaboração de propostas de *performance* a partir de resultados analíticos. Para tanto, foram abordados três estudos de caso do repertório orquestral tradicional, formulando-se possíveis desdobramentos de execução. Ao final, as conclusões apontaram para propostas práticas de execução de repertório.

A musicologia analítica, nas últimas décadas, tem apresentado à comunidade artístico-acadêmica uma gama dos mais variados procedimentos metodológicos de abordagem do texto musical: Análise Formal, Motívica, Schenkeriana, Semiológica, de Teoria dos Conjuntos, entre muitas outras, com seus desdobramentos e evoluções ao longo das décadas; contudo, infelizmente, nota-se ainda, na prática musical, o pouco uso corriqueiro dessas ferramentas. Se, por um lado, a área de *performance* encontra-se em expansão e novas teorias e ferramentas analíticas são formuladas, por outro, o diálogo entre as duas áreas – teórica e prática – parece apresentar ainda certa incipiência.

Ao longo de minha prática musical como regente de orquestra profissional nas últimas décadas, e agora, também, como pesquisador, tenho observado, ao menos na área de musicologia analítica, considerável discrepância entre os campos da prática artística e da pesquisa acadêmica. Se por um lado as interpretações carecem de muita contextualização e compreensão, ainda que mínima, dos textos musicais, muito da pesquisa acadêmica segue sem uma palpável conexão com o palco e, inclusive, sem aparente intenção de estabelecer tal relação. Para o intérprete, em adição às resoluções de questões técnicas – o que já toma muito tempo de trabalho –, o desafio é trazer propriedade às *performances*, compreendendo-se profundamente e transmitindo-se o discurso musical para além de aspectos superficiais.

Desta forma, a nosso ver, uma das principais funções sociais do analista musical frente à sua comunidade artística deve ser a de quebrar o paradigma de dissociação entre teoria e prática artística, auxiliando cada vez mais os intérpretes por meio de subsídios capazes de propiciar uma prática musical eficaz e fundamentada, que equilibre excelentes qualidades técnicas à eloquência de discurso, em consciente coerência com o texto musical.

O presente artigo tem como objetivo principal, portanto, o de ir ao encontro desta proposta, com o intuito de fornecer a intérpretes orquestrais⁶⁵, a partir de um dos

⁶⁵ Por intérpretes orquestrais consideram-se regentes e músicos de orquestra.

procedimentos analíticos mais difundidos e ditos “acadêmicos” – a Análise Schenkeriana –, subsídios para uma interpretação mais fundamentada, com o estabelecimento de relações práticas entre os resultados de análise e a *performance*. A partir de experiência convencional e analítica própria (MANNIS, 2003, p. 98), constatei que a utilização da proposta de Schenker e de estudiosos posteriores como Salzer, Neumann e Forte pôde ser um procedimento absolutamente eficaz para a compreensão prática de variados aspectos da partitura; e, entre estes aspectos, um deles pareceu-me especialmente importante, tornando-se aqui o objeto de estudo deste trabalho: a fraseologia musical⁶⁶. Notadamente, no âmbito da música tonal, grupos temáticos enunciados de forma coerente e articulada são capazes de construir uma consistente interpretação de uma obra, irradiando coerência para acompanhamentos, propiciando inteligíveis articulações formais e senso de fluência no discurso, de forma geral.

A partir do procedimento analítico proposto, serão aqui realizados três breves estudos de caso com exemplos do repertório sinfônico-orquestral, já por mim várias vezes interpretados, de peças que, com frequência, constam nas temporadas nacionais e internacionais de orquestras sinfônicas. Todos, por sua vez, estão restritos ao repertório tonal, repertório este em que a Análise Schenkeriana é completamente aplicável (SCHACHTER, 1999, p.8). Serão realizadas análises simples de pequenos trechos de sinfonias e concerto, propondo-se, com os resultados obtidos, aplicações práticas, capazes de serem, inclusive, irradiadas para outras seções das obras trabalhadas. Ao término, as considerações finais terão como objetivo comparar entre si os estudos realizados e as conclusões obtidas.

Estudo de caso nº1: Sinfonia nº3, “Escocesa” de Félix Mendelssohn (1809-1847), início do *Allegro* do 1º Movimento

Uma das principais dúvidas fraseológicas desta Sinfonia encontra-se na parte inicial do 1º Grupo Temático do 1º Movimento (figura nº1), apresentada logo após a introdução, por violinos e clarinetes, e depois complementada pelas flautas. A frase é de longa duração (36 compassos) e gera dúvidas interpretativas: para quais notas direcionar-se-iam as intenções de fraseado (pequenos *crescendi* e *descrescendi*, realce de notas)? Apenas a execução com dinâmica *sempre pp*, *sottovoce*, seria suficiente para uma coerente expressão do trecho?

⁶⁶ Por fraseologia aqui entende-se o estudo do fraseado musical, sob a perspectiva da Análise Schenkeriana. Outro possível sinônimo é o termo “gesto musical”.

Figura nº1: Início do 1º Grupo Temático (cc. 64-99) da Sinfonia Escocesa de Mendelssohn, após a introdução. Redução para piano (Litolf).f).

Uma das questões cruciais na aplicação da Análise Schenkeriana é a de perceber a lógica musical de uma composição por meio da identificação de sua coerência orgânica, disposta em camadas: Camada de Superfície, Camada Intermediária e Estrutura Fundamental (MANNIS, 2019, pp.115-116). Identificar esta estrutura, composta por Melodia Estruturais, e verificar como ela se desdobra, como ela se prolonga, é, segundo Salzer (1962, p.14), “ouvir a obra de maneira musical, pois uma vez que se agarra à linha estrutural de uma peça, sente-se o completo impacto de seus prolongamentos, que são corpo e sangue de uma composição”.

Partindo-se destes princípios e considerando-se um estudo fraseológico-musical, identificar-se-a Melodia Estrutural⁶⁷, no âmbito de uma grande frase como a acima descrita, consiste no primeiro desafio deste trabalho; tal compreensão, por sua vez, poderá ser capaz de trazer subsídios para uma articulação musical coesa da frase, e, por conseguinte, para a irradiação desta coerência por toda a Sinfonia. Uma das propostas possíveis de Análise Schenkeriana do trecho evidencia-se abaixo (figura nº2) a partir da realização do gráfico⁶⁸, cuja

⁶⁷ Melodia sempre descendente, partindo do 8º (raro), 5º ou 3º grau da tonalidade.

⁶⁸ A representação gráfica oferecida (fig. nº2) alterna, na mesma disposição, dois níveis de abordagem. O primeiro nível (cc. 64-84), Intermediário (*Mittelgrund*), em que desdobramentos mais simples já são omitidos, com o nível ulterior, de Estrutura Fundamental (*Ursatz*), dos cc. 85 a 99.

fundamentação aponta para a identificação da nota Mi (5º Grau da escala de Lá menor, tonalidade do Movimento) como nota inicial da Melodia estrutural, já alcançada no primeiro compasso do trecho.

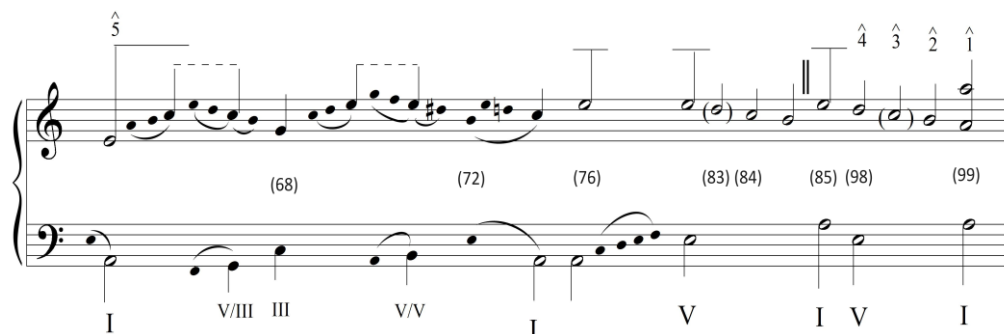


Figura nº2: Gráfico Intermediário (cc. 64-84) / Estrutura Fundamental (cc. 85-99) do 1º Grupo Temático do 1º Movimento da Sinfonia. Os números centrais entre parênteses referem-se aos números de compasso. Os números superiores com acentos circunflexos referem-se a graus da melodia fundamental. Os algarismos romanos referem-se aos graus harmônicos.

Desta forma, quais poderiam ser as conclusões práticas possíveis advindas da análise desta frase? Listaremos aqui quatro livres associações entre os resultados obtidos e a performance:

- 1) A Melodia Estrutural já se inicia na figuração de anacruse da frase, com a apresentação da nota Mi inicial⁶⁹. Considera-se esta nota o ponto de partida estrutural, merecendo ênfase interpretativa.
- 2) O fraseado pode sugerir instintivamente um direcionamento para a nota Dó dos cc. 66 e 67. Contudo, não nos parece adequado que tal direcionamento seja feito, uma vez que, apesar da nota Dó possuir uma *apoggiatura* rápida que a enfatiza no c. 66, não se trata de nota da Melodia Estrutural. O próprio compositor inseriu a inscrição “*sempre pp*” no c. 67, corroborando a intenção de não se enfatizar nada por ali.
- 3) A frase musical é longa, e como tal tem como ponto de partida o Mi do primeiro compasso, que pode ser interligado ao Mi do c. 76 (em oitava acima, o que pode ser compreendido como “transferência de registro”, na abordagem *schenkeriana*). Neste íterim, sugere-se uma execução o mais *legato* possível, prolongando-se a memória da nota Mi inicial, propondo-se um arco de fraseado (*crescendo* lento e gradual) até o c. 76, cujo ponto culminante dinâmico mantém-se até os cc. 83 e 84, em sua resolução. A repetição condensada do tema inicial a partir do c. 85, com o *crescendo* direcionando-se para a nota Mi, novamente no c. 92 (nota Mi

⁶⁹ Quando se propõe a ênfase em determinadas notas e figurações, em todo este artigo, pensa-se em uma concepção de *performance* absolutamente sutil. A ênfase exagerada, antinatural, pode gerar caricaturas interpretativas que em nada se relacionam com a proposta aqui apresentada.

reiterada nos c. 93, 94 e anacruse para 98), corrobora a proposta do *legato*. Dinâmicas “elásticas” (*crescendi e decrescendi* rápidos) estão absolutamente descartadas.

4) Pode-se dizer que a nota Mi melódica-estrutural é estabelecida na própria introdução da Sinfonia (figura nº3). Ela é a primeira nota audível da obra, nos oboés e violas, e também é executada no primeiro *sforzato*, apresentado no c. 6. A partir daí, estabelece-se estreita ligação entre a Introdução e o *Allegro* da Sinfonia.



Figura nº3: Redução para piano da introdução da Sinfonia (Litolff).

Como consequência direta desta análise, portanto, pode-se dizer que a *performance* do *legato* inicial, e a ênfase da nota Mi, parece ser tão eloquente, a ponto de possivelmente irradiar-se para os outros Movimentos da Sinfonia, trazendo subsídios para uma execução mais coesa, que proporcione ao ouvinte um conceito de unidade mais perceptível. Nesta tendência, descreve-se abaixo uma possível proposta artística de dinâmicas a serem dispostas no fraseado deste 1º Tema, inserida no gráfico schenkeriano (figura nº4):

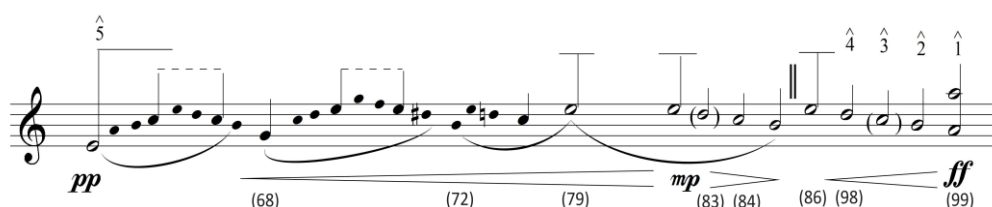


Figura nº4: Possível proposta dinâmica de fraseado advinda de resultado apresentado na Análise Schenkeriana.

Estudo de caso nº2: Sinfonia nº6, “Pastoral” de Ludwig van Beethoven (1770-1827), trecho do 5º Movimento

O último Movimento da mais programática sinfonia de Beethoven possui o “Hino de Pastores” (GROVE, 1962, p. 220) como seu tema motriz (figura nº5):



Figura nº5: “Hino de Pastores”, cc. 9-16, Sinfonia Pastoral, 5º Movimento.

Peça chave da *Seção A* de um Rondó-Sonata, tal “Hino” é repetido várias vezes dentro de uma mesma seção, em textura crescente.

Na terceira repetição desta *Seção A*, no c. 117, verifica-se a variação desta frase, em figuração de semicolcheias, que em muito se assemelha ao processo de *desdobramento/prolongamento* de camadas estruturais abordado por Schenker (figura 6):

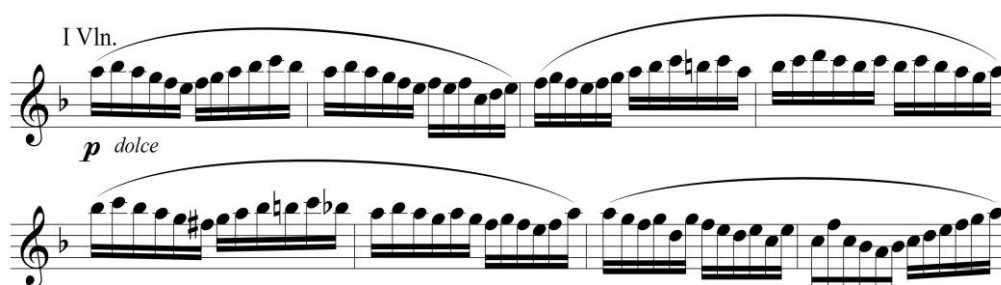


Figura nº6: “Hino dos Pastores” variado na terceira aparição da Seção A (A’).

A grande questão consiste em como criar interesse interpretativo nesta seção. Tocar semicolcheias lisas, sem dinâmica, pode tornar o trecho enfadonho, uma vez que, assim como nas outras *Seções A*, tal figuração se repete por algumas vezes na seção (a partir dos cc. 125 e 133), e, *a posteriori*, a partir do c. 206, na reiteração da seção formal.

Pensar esta variação no âmbito do conceito schenkeriano de *desdobramento*, realçando-se, nestas figurações de semicolcheias, as notas principais do “Hino de Pastores”, pode ajudar a interpretação a criar tal interesse. Todas as notas do tema precedente estão presentes nesse desdobramento (figura nº7), e caso sejam realçadas, poderão enfatizar a lembrança da enunciação anterior.



Figura nº7: sobreposição do tema inicial ao desdobramento. Recomenda-se que a ênfase nas notas do tema respeite a agógica desempenhada na enunciação anterior.

Evidentemente que tal ênfase destas notas há de ser delicada, sem ultrapassar o caráter *dolce*, evidenciado por Beethoven; por conseguinte, a consciência interpretativa entre a correspondência temática poderá ser de grande valia para a melhor expressão deste trecho. Recomenda-se respeitar a intenção de fraseado desempenhada no tema inicial, a ser construída em torno da nota Lá, 3º grau da escala de Fá maior, e início da melodia fundamental do Movimento.

Estudo de caso nº3: Concerto para piano e orquestra nº24, em Dó menor, de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)

Em termos fraseológicos, assim como o primeiro estudo abordado, o desafio analítico inicial desta peça está na identificação da Melodia Estrutural do início da peça (cc. 1-13, figura nº8). Visto que a frase inicial parece ser um claro *desdobramento melódico-harmônico* (conceito apresentado em FORTE, 1982, p. 250) de acordes contrapontísticos sobre um pedal de Dó, considera-se que apenas a nota Sol, atingida pelo oboé, no c. 9, e 5º grau da escala de Dó menor, possa ser realmente a primeira nota da melodia estrutural (gráfico intermediário do trecho, figura nº9). Tal questão é reforçada pelo tema principal da entrada do piano solista, no c. 100, que se inicia com a mesma nota Sol (figura nº10). Como já sustentado por inúmeros analistas, (ver HEPOKOSKI e DARCY, 2006, cap. 19), observa-se a seção solista, em um concerto, como a primeira seção formal considerável, sendo o *tutti* inicial apenas um prelúdio através do qual serão inseridos aspectos retóricos concernentes aos episódios solistas futuros.

Figura nº8: Redução para piano da introdução orquestral do concerto.

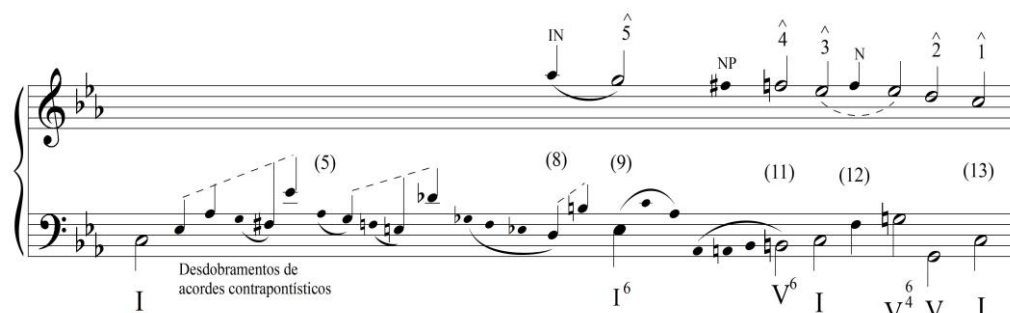


Figura nº9: Análise dos 13 primeiros compassos (início do primeiro *tutti*).



Figura nº10: Primeiro solo com ênfase na nota Sol, 5º grau da escala.

Sobre as conclusões de *performance* que podem advir desta breve análise, enumero aqui quatro propostas artísticas:

- 1) A primeira frase das cordas, por não apresentar nota estrutural importante, não deve ser executada com variações dinâmicas significativas. Como as duas notas dos cc. 4, 6 e 8 consistem apenas num desdobramento de acorde diminuto, sobre um hipotético pedal de Dó (nota base do I grau harmônico), podem ser executadas em dinâmica *piano/sottovoce*, com intensidades iguais.
- 2) O solo de primeiro oboé do c. 8 parece ser de extrema importância, e a chegada na nota Sol (melodia estrutural) pode ser enfatizada com um crescendo para o c. 9.
- 3) As melodias que não enfatizam a nota Sol, sobretudo no primeiro *tutti*, não possuem relevância estrutural significativa, uma vez que esta nota é retomada, com toda a importância, na primeira nota do solo. A orquestra não deve obscurecer a primeira apresentação solista⁷⁰.
- 4) A mesma nota Sol estrutural (5º grau) transforma-se, nos movimentos seguintes, em início de melodias estruturais: no 2º Movimento, consiste no 3º grau de Mi bemol maior e no 3º movimento, no 5º grau de Dó menor. Ao se valorizar este centro melódico, pode-se valorizar o senso de unidade em toda a obra, o que poderá possibilitar a maior retenção de atenção do ouvinte em um concerto de longa duração, sobretudo para os padrões mozartianos: 31 minutos.

⁷⁰ “Os *ritornelli* são pensados a posteriori, e são meros mecanismos de molde de uma mais convincente estrutura pré-existente.” “O Prelúdio inicial, que sempre deve se iniciar e terminar na tônica, deve ser menos belo, e, por implicação, menor que o primeiro solo (a exposição da Sonata), de modo a não desviar frivolamente a atenção do último, o principal item de interesse” (Vogler, 1779, in HEPOKOSKI e DARCY, 2006, cap.19).

Considerações finais

O presente trabalho ofereceu a intérpretes orquestrais alguns exemplos da possibilidade de aplicação, de forma rápida, de conceitos extremamente complexos de Análise Schenkeriana em trechos de repertório sinfônico tradicional. Os gráficos aqui dispostos são conceituações teóricas importantes para a difusão de conhecimento; no dia a dia, contudo, as análises podem ser realizadas de forma empírica, simples, diretamente na partitura. Evidentemente, é altamente recomendável ao executante o conhecimento consistente deste ou de outros procedimentos analíticos para o completo desempenho de suas funções profissionais. Como bem frisa Schachter no livro *Unfoldings* (1999, p.6), estuda-se Schenker para “uma melhor audição e compreensão de peças musicais específicas, a melhoria das habilidades musicais e para o estudo da estrutura do sistema tonal como um todo”.

Se nós, intérpretes, temos a possibilidade de conhecer importantes conceitos analíticos e de aplicá-los à nossa *performance*, aliando-os sempre às nossas intuições e experiências, sem dúvida teremos cada vez mais a possibilidade de conceber coerentes ideias interpretativas, alcançando, por meio de nossa arte, as mais profundas emoções de nossos interlocutores.

Referências

- FORTE, A. e GILBERT, S. **Introduction to Schenkerian Analysis**. Nova York, W.W. Norton, 1982.
- GROVE, G. **Beerhoven and his nine Symphonies**. Nova York: Dover, 1962.
- HEPOKOSKI, J. e DARCY, W. **Elements of Sonata Theory: norms, types and deformations in the late eighteenth century sonata**. Oxford: University Press, 2006.
- SALZER, F. **Structural Hearing, Volumes I and II**. Nova York: Dover, 1962.
- SCHACHTER, C. *Unfoldings: Essays in Schenkerian Theory and Analysis*. Oxford: University Press, 1999.
- SCHOENBERG, A. **Fundamentos da Composição Musical**. São Paulo: Edusp, 1996.
- MANNIS, G. *Abordagens de Análise Aplicadas ao 1º Movimento da Sinfonia nº3, de Gustav Mahler*. São Paulo: 2006. 178págs. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes da Unesp.
- MANNIS, G. **Abordagens de Análise Aplicadas à Sinfonia nº2, op.73, de Johannes Brahms**. São Paulo: 2019. 273 págs. Tese de Doutorado, Instituto de Artes da Unesp.

OS REFLEXOS DOS CONHECIMENTOS A RESPEITO DA MUSICALIDADE DAS VOCALIZ[AÇÕES] DE BEBÊS NA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROCESSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

*Prof. Dr. Monique Traverzim
Egressa do PPG -Música do IA-UNESP*

Os processos de musicalização de bebês são sempre desafiantes, tanto por parte do educador musical, que atua com eles, como do professor formador, que prepara educadores para desenvolverem trabalhos com os bebês e a música, sobretudo, em cursos de Licenciatura em Música. O desafio aumenta quando partirmos do pressuposto de que é possível atuar **com** o bebê e não somente preparar momentos musicais **para** eles. Na referida faixa etária, a criança ainda não fala ou está começando a utilizar a voz falada e é pouco exposta à voz cantada, como também tem seu aparelho fonador e suas habilidades motoras em desenvolvimento (BEYER e BRAGA, 2006).

Para se trabalhar com bebês, faz-se necessário ter a escuta e o olhar apurados, compreender como eles aprendem, como se relacionam com a música, com o som, com o adulto e reconhecer suas musicalidades. Utiliza-se o plural para o termo musicalidade, pois ela tem singularidades próprias de acordo com as características de cada bebê e traços específicos de vocalização e de gestos corporais na relação com o som, que um adulto ou a própria criança produzem. Nessa relação, pode-se ter a intenção de criar uma interação por parte do bebê e/ou do adulto.

O fazer musical do bebê difere do fazer musical de crianças pequenas, crianças e, em especial, dos adultos. Isso faz com que seu potencial musical, muitas vezes, não seja reconhecido por pais, cuidadores e pelo próprio professor de música. Esther Beyer (2006), educadora musical e pesquisadora brasileira, observou que os pais com os quais ela desenvolvia suas pesquisas, diziam que seus filhos estavam “conversadores” quando cantavam para eles ou colocavam música para ouvirem, não reconhecendo suas vocalizações como “cantorias”, ou seja, associavam as vocalizações à voz falada e não cantada. Isso se dava pelo fato de as vocalizações das crianças não terem relação direta com a música dos adultos em termos de altura, ritmo e palavras.

O mesmo fato tem ocorrido, após eu iniciar um trabalho de musicalização de bebês em uma escola de música particular que recebe, para essas aulas, crianças entre 19 e 35 meses de idade, junto a um cuidador. Trata-se do Centro Suzuki Vitória (CSV), situado na cidade de Vitória, no Espírito Santo. Apesar de ser uma escola Suzuki, o convite para atuar no referido local foi acompanhado da liberdade de atuação com os bebês a partir dos conhecimentos adquiridos advindos da pesquisa de doutorado que realizei, centrada na musicalidade das vocalizações de bebês durante interações intersubjetivas com pais músicos (TRAVERZIM, 2022)⁷¹.

⁷¹ Tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Unesp sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, na área de concentração “Música: Relações Interdisciplinares”, intitulada “A musicalidade das vocaliz[AÇÕES] de bebês na Brincadeira Sonoro-musical: um estudo de [INTER]ações entre mãe-bebê e pai-bebê”, 2022.

A referida pesquisa foi iniciada no ano de 2018 e o estudo de caso aconteceria a partir de 2020 em uma creche municipal, quando as escolas fecharam por conta das medidas preventivas durante a pandemia da Covid-19. Diante do exposto, optou-se por analisar vídeos de interações intersubjetivas entre bebê e um adulto afeiçoado e não se teve contato com a prática em educação musical com bebês até o mês de junho de 2023, quando foram iniciados os trabalhos no Centro Suzuki Vitória.

Retomar a prática didático-pedagógica com os bebês após o desenvolvimento da pesquisa de Doutorado tem sido bastante impactante. Após análises criteriosas e exaustivas das vocalizações de crianças entre 8 e 18 meses de idade, o conhecimento e reconhecimento de sua Musicalidade Comunicativa, de suas habilidades para criar interações, manter um diálogo intersubjetivo, provocar o adulto, repeti-lo, transformar o som produzido por ele e ainda reconhecer quando seu próprio som é imitado, modificou, sensibilizou e afinou a escuta, bem como o meu olhar enquanto educadora musical.

Aspectos fundantes de uma educação musical com o bebê e não somente para ele

A partir da análise das vocalizaç[AÇÕES] de duas díades mãe-bebê e uma díade pai-bebê, durante Brincadeiras Sonoro-musicais, foi possível observar as possibilidades de se realizar Encontros Musicais **com** os bebês e não somente **para** eles. Nomeou-se Brincadeira Sonoro-musical (TRAVERZIM, 2023) a [INTER]ação entre o bebê e um adulto afeiçoado, que ocorre de modo espontâneo por motivações intrínsecas de seus participantes. É uma brincadeira que se dá por meio da exploração e experimentação vocal, sem regras pré-estabelecidas, e se desenvolve por meio da improvisação.

Destacam-se os termos “ação”, “ações” e “inter”, neste texto, com a finalidade de se firmar a atitude ativa do bebê e sua habilidade de interagir, iniciar uma [INTER]ação, mantê-la ou finalizá-la de acordo com sua motivação e interesse. Durante a Brincadeira Sonoro-Musical, além de fazer uso da habilidade de interagir, o bebê tem a possibilidade de satisfazer a necessidade própria de se comunicar, de passar um tempo com outra pessoa e de compartilhar experiências – necessidades que pouco aparecem na literatura acerca das crianças (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 2002).

Faz-se necessário elucidar que, em uma relação interpessoal, é necessário que as pessoas tenham controle da comunicação, ou seja, possam prever o que o outro sabe e fará (TREVARTEN, AITKEN e GRATIER, 2019). Para compartilhar o controle mental com outras pessoas, o bebê precisa ter duas *competências*, que Colwyn Trevarthen (1979 apud TREVARTEN, AITKEN e GRATIER, 2019) chamou de *subjetividade* e *intersubjetividade*. A subjetividade refere-se a rudimentos de uma consciência individual e intencional e a intersubjetividade reporta-se à capacidade de adaptar ou ajustar o próprio controle subjetivo à subjetividade de outros. Em outros termos, a habilidade de mostrar, por meio de ações coordenadas, que a intenção é controlada. O pressuposto da subjetividade é que o bebê pode criar relações entre objetos, situações, sobre si mesmo e que pode, também, prever consequências, habilidades essas, demonstradas por meio de “ações inteligíveis” e não simplesmente por um processo cognitivo inferido.

Ao se analisar as vocaliz[AÇÕES] dos bebês com base nos parâmetros sonoros altura, timbre, duração e intensidade, observou-se que os pequenos têm quatro comportamentos distintos ao explorar a voz durante a Brincadeira Sonoro-musical: a *vocalização provocativa*, quando convida o adulto para brincar ou muda totalmente o assunto do diálogo; a *vocalização repetitiva*, em que repete a própria vocalização; a *imitação*, na qual repete o mesmo som produzido pelo adulto e a *transformação*, quando modifica o som do parceiro em um ou mais dos parâmetros sonoros.

Esse tipo de análise foi possível de ser realizada a partir de estudos acerca das potencialidades do bebê para a percepção e o fazer musical, bem como de sua competência para se comunicar musicalmente a partir de uma musicalidade inerente (BRANDT; GEBRIAN; SLEVC, 2012; GORDON, 2000; MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVARTEN, 2009, 2018; PAPOUSEK; PAPOUSEK, 1995; TREHUB, 2001, 2003, 2016; TREVARTEN; AITKEN; GRATIER, 2019). O conceito de Musicalidade Comunicativa (MALLOCH, 1999-2000), o qual foi fundante na organização e desenvolvimento da minha tese de Doutorado, norteará as discussões deste texto que trata de algumas das transformações evidentes realizadas durante minha prática didático-pedagógica e na minha atuação de pesquisadora.

A Musicalidade Comunicativa trata de “um princípio de organização intrínseca e simpática de movimentos e gestos (corporais e vocais) presentes na interação que se estabelece entre o bebê e os que lhe estão próximos” (RODRIGUES; RODRIGUES; RODRIGUES, 2016, p. 24), carregados de elementos explorados na música. O referido conceito foi cunhado por Stephen Malloch e Colwyn Trevarthen e diz respeito à habilidade inata do bebê que emerge no nascimento, é despertada pelo comportamento parental durante interações precoces e pode ser desenvolvida, se for encorajada por educadores afetuosos e que disponham de um rico ambiente sonoro-musical.

Malloch (1999-2000) formulou a teoria da Musicalidade Comunicativa a partir de análises acústicas criteriosas de protoconversações e brincadeiras entre mães e bebês, com ênfase nas vocalizações. Ele sugere que o termo Musicalidade Comunicativa não faz alusão à comunicação mãe-bebê como musical, mas se refere a um conjunto particular de elementos intrínsecos a toda comunicação humana, que nomeou de: *pulso, qualidade e narrativa*. Esses três elementos são, portanto, “as ferramentas pelas quais a emoção é transmitida e, assim, o companheirismo é formado” (MALLOCH, 1999/2000, p. 47, tradução nossa⁷²).

Em outras palavras, no caso de um processo comunicativo iniciado pela criança, ela convida a mãe a interagir por meio de balbucios e movimentos de cabeça, tronco, braços e pernas. A mãe corresponde com o ‘manhês’, e os dois interagem predominantemente de forma alternada – ora o bebê, ora a mãe, em um *pulso* regulado pela *qualidade* dos sons (alturas, timbre e intensidade) e pelos gestos da díade; e esta ‘protoconversa’ percorre uma trajetória temporal caracterizando uma *narrativa*, onde emoções similares são compartilhadas pela díade. (PARIZZI e RODRIGUES, 2020, p. 37, grifo das autoras).

⁷² “[...] the tools by which emotion is conveyed and thus companionship formed”, no original.

A Musicalidade Comunicativa é pensada como potência para o fazer musical, visto que seus elementos constituintes – pulso, qualidade e narrativa –, presentes na comunicação adulto-bebê, “parecem seguir, de forma não intencional, muitas das regras que caracterizam a *performance* musical” (RODRIGUES; RODRIGUES e RODRIGUES, 2016, p. 24).

O estudo do conceito referenciado, junto aos referendados na minha pesquisa de Doutorado ao comparar as interações das díades mãe-bebê e pai-bebê, propiciaram o pensamento a respeito da transposição das aulas de musicalização para experiências musicais que poderiam ser chamadas de Encontros Musicais. Nestes Encontros, o adulto tem papel de mediador no processo de aculturação musical, levando em consideração todos os sons e gestos trazidos pelo bebê, repetindo-os e/ou transformando-os, de modo a incentivá-lo em suas explorações e possibilitar, em especial, a ampliação da gama de vocaliz[AÇÕES]. Trata-se de um processo de aculturação capaz de ampliar o vocabulário musical do bebê para o canto e para escuta em termos dos diferentes períodos históricos e das diversas culturas do patrimônio musical, sem desconsiderar a musicalidade, os modos do bebê para fazer música, relacionar-se com ela e se comunicar musicalmente.

Contexto: o início dos trabalhos na escola de música

É importante considerar a relevância da rotina em Encontros Musicais para e com os bebês, uma vez que ela traz previsibilidade e a consequente segurança para as crianças, contribuindo para seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Os bebês do Centro Suzuki Vitória teriam, no mês de junho do ano de 2023 – final de semestre letivo – uma professora nova e alguns deles já estavam ali a mais de um ano, então a primeira preocupação foi a de manter algumas músicas do repertório e a rotina das aulas de musicalização o mais próximo possível da maneira que acontecia na escola de música. É notório que uma nova professora traz para os bebês uma nova voz, novos olhares, novas formas de interação e novos gestos, produzindo novos sons.

Ressalta-se que uma pesquisa realizada por meio da análise de interações vocais espontâneas, em três países, revela que os bebês estão imbuídos pela cultura desde as primeiras semanas de vida (HALL, 1989 apud TREVARTHEN, AITKEN e GRATIER, 2019), o que reforça o cuidado em trabalhar com um repertório que faça parte da vida dos bebês, em especial, quando se inicia uma prática em educação musical em ambiente no qual anteriormente já se desenvolvia um determinado repertório musical. Além disso, é desejável que se escute atentamente as vozes dos bebês, mesmo quando elas não ressoam, mas aparecem por meio de um gesto expressivo do corpo, do rosto, do olhar. A esse respeito, Trevarthen, Aitken e Gratier (2019) propõem que “o saber cultural implícito muito precoce, inscrito no germe da voz, e a microexpressividade do corpo constroem um senso profundo de pertencimento e favorecem a inscrição de uma criança na comunidade” (Ibid p. 94).

Ao iniciar os processos de educação musical no Centro Suzuki Vitória, além dos pequenos, tínhamos os adultos acompanhantes, que também estavam habituados ao repertório todo em língua inglesa, com a organização das “aulas” e o modo de condução das

práticas. No contexto em que os processos de educação musical têm como base a filosofia de Shinichi Suzuki (1994), a repetição é uma conduta destacada e importante para que a aprendizagem se efetive.

Optou-se, portanto, em conduzir os Encontros Musicais como se fazia anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa de Doutorado, constituído de várias práticas diferentes, que fragmentavam o fazer musical, como o momento da canção, de trabalhar ritmo, da expressão corporal, da escuta, sem deixar fluir cada experiência de acordo com o envolvimento das crianças. Desse modo, ao final de cada encontro, sentia-se uma exaustão por perceber a necessidade dos bebês de parar após algumas práticas, principalmente naquelas que utilizavam a voz; de repetir os sons dos animais durante a contação de história⁷³; de ficar um tempo maior explorando os gestos corporais durante a escuta de uma música instrumental gravada, dentre outras práticas.

Nesse primeiro momento – junho de 2023 –, alguns bebês precisaram mudar de cidade, outros vieram fazer aulas experimentais e os processos para o desenvolvimento de vínculo afetivo se reiniciaram pelo fluxo de entrada e saída de diferentes crianças e adultos. De acordo com Beyer (2003):

[...] os processos cognitivos só podem acontecer quando passam pela questão afetiva. Qualquer aprendizagem musical nos bebês e nas crianças pequenas vai passar necessariamente pela relação entre música e o adulto que com ela convive – pais, babás, avós ou professores –, sendo esta relação observada atentamente e percebida pelas crianças que ainda se encontram em um momento de comunicação preponderantemente não verbal (Ibid, p. 6).

No decorrer de aproximadamente três semanas, as turmas se fixaram no período matutino. Na primeira semana de julho, mês em que temos duas semanas de aulas na escola de música, um bebê advindo de outro Centro Suzuki, situado em outra cidade do Estado do Espírito Santo, ingressou na escola. A partir daí, organizaram-se duas turmas, uma com duas e outra com três crianças, sendo duas novas e três, que já frequentavam o local. Todas as turmas eram compostas por bebês com faixas etárias e experiências prévias com a música e/ou a educação musical diferentes, fato que propicia o enriquecimento das propostas da professora e promove alguns desafios, que serão discutidos a seguir.

Procedimentos metodológicos para a observação das ações, reações e vocaliz[AÇÕES] dos bebês durante os Encontros Musicais

A fim de se sistematizar as observações das ações e reações dos bebês nos Encontros Musicais do Centro Suzuki Vitória e refinar minha prática didático-pedagógica na mediação desses Encontros, tomei como base a perspectiva da investigação qualitativa, em que se tem

⁷³ História contada com visualização de livro e escuta de diferentes timbres de animais reproduzidos em áudio.

como premissa o potencial de todas as pessoas para a transformação delas próprias e do meio em que vivem ou trabalham. Esse tipo de investigação pode contribuir para melhorar a eficiência dos trabalhos do professor, uma vez que ele integra a seu papel uma atitude investigativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ao assumir o papel de pesquisador, o educador dá um passo atrás, observa-se, distancia-se dos conflitos imediatos e se torna capaz de adquirir uma visão mais ampla do que se passa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na nossa investigação, com os bebês e os adultos que os acompanhavam nos Encontros Musicais. Aqui o docente pode ser mais sistemático nas anotações de suas experiências, aproveitar as conversas habituais com os adultos, responsáveis pelos bebês, como coleta de informações, ter menos certeza acerca de si próprio e se ver como um objeto de estudo. Desse modo, o professor pode se tornar “autoconsciente, pensar ativamente e agir de modo semelhante a um investigador qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 285).

A partir do exposto, organizei em anotações as observações dos comportamentos, atuações e reações dos pequenos, principalmente, em relação às suas vocaliz[AÇÕES], bem como os comentários das mães, avó e cuidadoras que os acompanham nos momentos musicais preparados para as crianças e desenvolvidos com elas. Destaca-se que nesses encontros eram preparadas uma diversidade de práticas, como se fazia anteriormente à pesquisa de Doutorado, mas só foram desenvolvidas não mais que a metade do que se havia organizado previamente. Ao observar o envolvimento dos bebês nas experiências musicais propostas, ficávamos um tempo maior em uma determinada prática, até que se esgotassem as participações das crianças e a inserção de práticas propostas por elas.

Os Indicadores do envolvimento do bebê com a Brincadeira Sonoro-musical (TRAVERZIM, 2022) têm contribuído consideravelmente para a afinação de minha escuta e olhar para as crianças do Centro Suzuki Vitória, apesar de serem indicadores criados para uma modalidade específica de brincadeira.

As categorias apresentadas no Quadro a seguir, têm sido transpostas para as diversas situações de interações com os bebês e muito úteis para detectar o envolvimento ou o não-envolvimento de cada uma das cinco crianças atendidas na escola de música.

Quadro 1 – Indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical.

Indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical:	
CATEGORIA DE ENVOLVIMENTO	
A.	Produz vocalizações relacionadas às vocalizações do adulto:
	A.1. Mostra precisão ao responder à vocalização ouvida imitando, transformando ou apresentando um novo som;
	A.2. Apresenta um novo som para provocar uma resposta diferente daquela que acabou de receber do adulto;
B.	Tem intensa atividade vocal – utiliza suas competências para a comunicação intersubjetiva e vocais em seu potencial máximo;

C. Produz sons espontâneos e intencionais para conseguir contato com outra pessoa, atrair sua atenção – faz um convite para iniciar a brincadeira.
D. Sustenta um papel ativo e receptivo na brincadeira, por meio dos gestos sonoros e da escuta, mantendo a outra pessoa envolvida: D.1. É aberto, acessível e demonstra autoconfiança nas trocas de turno; D.2. Mantém as trocas de turno;
E. Demonstra alegria e motivação ao interagir vocalizando, ouvindo ou esperando o som do outro – sorri, exhibe expressão de tranquilidade e prazer;
F. Sente-se atraído e persevera na brincadeira, mesmo quando não recebe a resposta esperada, demonstrando expressão de desagrado – expressão de raiva ou tensão;
G. Mantém-se focado na atividade, sem longas interrupções nas vocalizações, mesmo que não esteja fazendo contato visual com o adulto e/ou esteja em contato com objetos do ambiente circundante;
H. Faz contato visual com o parceiro – situação não determinante para que a brincadeira se dê. O bebê pode estar livre, caminhando, em contato com objetos e ainda assim estar engajado no diálogo sonoro-musical.
CATEGORIA DE NÃO-ENVOLVIMENTO
I. Recusa-se a participar do diálogo, demonstra-se zangado, chora, foca em si mesmo, não vocaliza ou não explora a própria voz na relação com as vocalizações do parceiro, atitude passiva e/ou com resultados limitados para que a brincadeira se dê e se desenrole.
J. Não demonstra nenhum dos indicadores da categoria de envolvimento com a brincadeira sonoro-musical.

Fonte: TRAVERZIM, 2022, p. 44.

Algumas considerações acerca de ações, reações e vocaliz[AÇÕES] dos bebês durante os Encontros Musicais e das mudanças na prática didático-pedagógica em Encontros Musicais

No primeiro dia que Beatriz⁷⁴, um bebê de 1 ano e 9 meses, participou dos Encontros Musicais, ao final de junho, foi realizada uma brincadeira de seguir o som grave e agudo tocado por uma flauta de êmbolo com movimentos corporais. Cada bebê e adulto tinham um lenço na mão e a brincadeira se tratava de subir e descer o corpo todo e o lenço com o uso do braço. Em seguida, com todos sentados no chão, comecei a improvisar com a voz, pequenos padrões em glissando do grave para o agudo e o inverso, acompanhando o som com o braço fazendo o lenço que estava em minha mão subir e descer. Em uma breve pausa que fiz, Beatriz fez um glissando ascendente e olhou para mim. Ela produziu um som espontâneo e conseguiu minha atenção. Foi um som único que repeti de modo a valorizá-lo e a incentivar a criança em seus processos de experimentação vocal. Então Beatriz seguiu com a brincadeira corporal e, a partir dessa situação de interação provocada por ela, tem demonstrado alegria ao chegar à escola de música e tem participado das práticas propostas.

Beatriz tem se demonstrado aberta às práticas criativas, em especial, que envolvem a exploração vocal sem relação com a tonalidade. Tem mostrado disponibilidade para fazer

⁷⁴ Todos os bebês tiveram, na pesquisa, nomes fictícios em respeito às identidades de cada um deles.

gestos relacionados ao som ouvido, para tocar ritmos em instrumentos a partir de vivências musicais ao ser balanceada ritmicamente, em outras palavras, coloca-se em situações de experimentação com mais facilidade. Isso pode estar acontecendo pelo fato dela não ter vivenciado processos de educação musical anteriormente, sistematizados com base no repertório tonal e com práticas que privilegiam a imitação do adulto em conformidade com a afirmação de Trehub (2016) a respeito do modo que crianças se aproximam da música. A referida pesquisadora diz que nos primeiros meses de vida, elas têm ouvidos universais e aos seis meses de idade não demonstram “resposta diferencial a estímulos consonantes e dissonantes, a menos que tivessem recebido exposição prévia a um desses sons” (PLATINGA; TREHUB, 2014 apud TREHUB, 2016, p. 390, tradução nossa⁷⁵).

No Encontro seguinte, continuei com a mesma proposta de improvisação vocal, mas escondendo o lenço dentro das mãos no glissando descendente e o esticando no glissando ascendente. Em um segundo momento, inseri uma brincadeira com timbres vocais na região grave quando o lenço estava dentro das mãos. Procurei manter contato visual com os bebês que observavam atentos os meus gestos. Quando eu parava e silenciava, em apenas um momento, um bebê de cada uma das duas turmas se arriscou a fazer um som em glissando sem o gesto corporal. Apesar de os momentos de silêncio ainda serem curtos, respeitando-se a falta de costume dos adultos em esperar, eles têm sido oportunidades de as crianças vocalizarem. Considera-se necessário apontar que o silêncio ainda gera um desconforto nos acompanhantes dos bebês e por esse motivo estão sendo introduzidos paulatinamente.

Durante a pesquisa de Doutorado, observou-se que uma mãe e um pai esperavam as vocalizações de seus filhos para reagirem e após vocalizarem em resposta, aguardavam o próximo som dos bebês, tanto que em apenas uma única situação, mãe e criança vocalizaram juntos. Percebeu-se que esse tipo de comportamento parental incentivava os bebês a explorarem a própria voz, a conduzirem as interações, provocarem o adulto e esse modo de atuar tem sido utilizado nos Encontros Musicais do Centro Suzuki Vitória.

Ainda a respeito do uso do silêncio no trabalho com bebês, a pesquisadora e educadora musical portuguesa Helena Rodrigues afirma que “o silêncio permite assimilar, ouvir interiormente, rever na imaginação sonora aquilo que foi previamente apresentado” (RODRIGUES, 2000, p. 34). Fato esse baseado na Teoria de Aprendizagem Musical do educador musical e investigador em psicologia e pedagogia musical americano Edwin Gordon, que tem sido verificado por meio da observação dos comportamentos dos bebês durante os Encontros Musicais.

Uma situação que tem gerado o comportamento de contemplação por parte dos pequenos e aberto oportunidades para explorarem a própria voz, são as contações de história. Enquanto mostro o livro com animais, reproduzo em áudio o som original de cada um deles. Cada bebê tem fascínio por um dos bichos e eles têm se arriscado a imitá-los, sem o uso de onomatopéias, cada um do seu jeito, dentro das possibilidades do seu aparelho fonador. Ao observar o animal no livro de história, mesmo antes de se reproduzir o timbre desse animal em áudio, as crianças já fazem o som, que foi ouvido em Encontros Musicais anteriores.

⁷⁵ “[...] no differential responsiveness to consonant and dissonant stimuli unless infants had previous exposure to the stimuli”.

Interessante comentar que os dois bebês mais novos, Beatriz e Julia, que têm 1 ano e 7 meses, foram as primeiras a se arriscarem na experimentação vocal.

Os animais preferidos, que mais têm sido imitados, são o leão, o macaco, o tigre e a coruja. As crianças costumam experimentar o som vocal e, na sequência, ficam paradas, com olhar pensativo. Às vezes, quando incentivadas, elas repetem o som produzido de um jeito diferente, seguindo o processo de experimentação da própria voz. João Pedro, um bebê de 2 anos e 7 meses, arriscou-se a produzir o som do elefante.

A respeito das explorações vocais para o canto de melodias, no dia 22 de agosto, Manuela de 2 anos e 7 meses de idade fez uma improvisação vocal longa ao final do Encontro. Nesse dia, Beatriz não estava presente e Manuela ficou sozinha comigo. A cuidadora costuma acompanhá-la e dá bastante liberdade para a criança interagir, sem interferências. Ao final dos Encontros Musicais, os adultos acompanhantes escrevem a respeito da participação dos bebês nas experiências musicais e as crianças ficam “lendo” livros de histórias. Enquanto estava com um desses livros na mão, Manuela começou a cantar olhando para mim, improvisando melodias com letras sem sentido. Eu me sentei em frente a ela e fiquei a ouvindo, sem qualquer intervenção sonora.

A ação se repetiu ao final do Encontro Musical seguinte, quando se preparavam para receber massagem, enquanto apreciavam música gravada. Nesse dia, Beatriz estava presente e mesmo assim, Manuela começou a cantar trechos de canções que conhecia com inserções de melodias improvisadas e letras variadas, também improvisadas. Foi observado que o canto espontâneo surgiu em momentos livres, sem qualquer direcionamento da minha parte, o que pode demonstrar a necessidade de mais espaços de silêncio e momentos livres, durante os Encontros. Na mesma semana, a mãe de João Pedro declarou que ele começou a criar melodias com a voz em casa e que esse processo de criar músicas se iniciou depois que começou a participar dos Encontros Musicais, mesmo já tendo participado de aulas de musicalização anteriormente.

O canto espontâneo do João Pedro surgiu em sala, na escola de música, no momento de explorar o xilofone contralto, montado com apenas o intervalo de terça menor e o metalofone agudo de uma oitava. Enquanto a criança explorava livremente o instrumento com incentivos para experimentações vocais, mediados por mim, hora improvisando vocalmente com os sons tocados nos referidos instrumentos, hora explorando instrumento e voz simultaneamente. João Pedro criou melodias, inclusive, com o macaco que mora na floresta – o primeiro animal que ele imitou na contação de história e que, além da vocalização, gosta de imitar os gestos corporais desse bicho. Observou-se também que ele criou pequenas frases melódicas com letras coerentes, mescladas a intervalos musicais diversificados e algumas palavras repetidas desconexas.

As características dos cantos espontâneos de Manuela e João Pedro apresentam traços sonoros e organização descritas por Hargreaves (1986 apud PARIZZI, 2006). Segundo o pesquisador supracitado,

os cantos espontâneos criados por crianças em torno de dois ou três anos de idade tendem a soar como ‘esboços’ de canções. O que se percebe é que elas já possuem alguma ideia do que seja uma canção, mas não se atêm a detalhes como a precisão das relações de alturas e de duração. Essas canções seriam análogas às primeiras

tentativas da criança de desenhar seres humanos, representados normalmente por um círculo de onde emergem quatro traços que seriam os braços e as pernas (HARGREAVES, 1986 apud PARIZZI, 2006, p. 43).

Considera-se importante comentar que, apesar de o canto espontâneo de Manuela e João Pedro estarem de acordo com o desenvolvimento da faixa etária em que se encontram, se eu não tivesse modificado minha escuta para reconhecer a música da criança e acolhê-la em situações inesperadas e até mesmo inusitadas dos Encontros Musicais, talvez esse tipo de canto não surgisse na sala da escola de música, na presença de outras crianças e outros adultos. Faz-se essa reflexão a partir da afirmação de Beyer (2003) de que os modos de interação dos educadores vão interferir na aprendizagem musical dos bebês.

Até o momento, não foi possível registrar as criações das crianças para que os processos de criação não fossem interrompidos e pelo fato de esses processos acontecerem de modo espontâneo, ou seja, de modo inesperado. Dowling (1984 apud PARIZZI, 2006, p. 39) afirma que “a música da criança é fugaz na medida em que ela ocorre muitas vezes de maneira imprevisível, podendo ser interrompida pela criança sob qualquer pretexto, o que dificulta seu registro”.

Especificamente, acerca de minha prática didático-pedagógica, considero que ela estará em contínua transformação, pois a partir do momento que passei a observar o bebê como um eficiente professor das próprias potencialidades e necessidades, passei a atuar a partir das demandas que deles surgem em um contínuo fluxo de interesses e motivações que se retroalimentam e se renovam.

A partir do exposto neste texto, posso afirmar que sinto cada vez mais necessidade de atender os bebês individualmente, incentivá-los em suas habilidades de se comunicar musicalmente, de explorar o silêncio e a espera em minha conduta didática, como também, explorar mais minha voz junto com as crianças para que elas se sintam cada vez mais à vontade para experimentar as possibilidades de seu aparelho fonador para o canto de modo amplo, entre sons e gestos, encaminhando o uso da voz para além das canções.

Referências

BEYER, Esther. A música no desenvolvimento infantil: concepções e desafios. **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, Ciudad de México, v. 3, n. 6, 2003. Disponível em: <http://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7338>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BEYER, Esther. A educação através do projeto música para bebês: um estudo a partir dos balbucios. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6, 2006, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

BEYER, Esther; BRAGA, Cláudia. Contornos melódicos do canto e da fala em bebês de 12 a 24 meses. In: Dottori, Maurício e Ilari, Beatriz(eds.) **Anais do Primeiro Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: Deartes–UFPR, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDT, Anthony; GEBRIAN, Molly; SLEVC, Robert. Music and early language acquisition. **Frontiers in Psychology**, Pully, v. 3, p. 327, Sept. 2012. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MALLOCH, Stephen N. Mothers and infants and communicative musicality. **Musicae Scientiae**, [Helsinki], n. spe., p. 29-57, 1999/2000. Disponível em: https://www.soundconnectionsmt.ca/docs/Communicative_Musicality_1999-2000.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

MALLOCH, Stephen.; TREVARTEN, Colwyn (ed.). **Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship**. New York: Oxford University Press, 2009.

MALLOCH, Stephen; TREVARTEN, Colwyn. The human nature of music. **Frontiers in Psychology**, Pully, v. 9, p. 1680, Oct. 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>.

PAPOUSEK, Hanus; PAPOUSEK, M. Beginning of human musicality. In: STEINBERG, Reinhard (ed.). **Music and the mind machine**. Berlin: Springer, 1995. p. 27-34. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-79327-1_3.

PAPOUSEK, Hanus; PAPOUSEK, Mechthild. Intuitive parenting. In: BORNSTEIN, Marc H. **Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. v. 2.

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Maringá, v. 14, n. 15, p. 39-48, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/300/0>. Acesso em: 16 jan. 2023.

RODRIGUES, Helena. Aspectos sobre desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. **Cadernos de Educação Musical**, Lisboa, v. 53, p. 31-37, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/7159624/Aspectos_sobre_desenvolvimento_musical_de_rec%C3%A9m-nascidos_e_crian%C3%A7as_em_idade_pr%C3%A9-escolar_segundo_a_perspectiva_de_Edwin_Gordon. Acesso em: 13 jan. 2023.

RODRIGUES, Paulo F.; RODRIGUES, Paulo M.; RODRIGUES, Helena. **Manual para a construção de jardins interiores: colos de música**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor: um novo método de educação**. Tradução: Anne Corinna Gottber. 2. ed. rev. e corr. Santa Maria: Pallotti, 1994.

TRAVERZIM, Monique. **A musicalidade das vocalizações de bebês na Brincadeira Sonoro-musical: um estudo de interações entre mãe-bebê e pai-bebê**. 2023. 297 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/238869>. Acesso em: 09 set. 2023.

TREHUB, Sandra E. Infant musicality. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. **The Oxford handbook of music psychology**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2016.

TREHUB, Sandra E. Musical predispositions in infancy. **Annals of the New York Academy of Sciences**, New York, v. 930, n. 1, p. 1-16, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05721.x>.

TREHUB, Sandra E. Musical predispositions in infancy: An update. In: PERETZ, Isabelle; ZATORRE, Robert (ed.). **The cognitive neuroscience of music**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 3-20.

TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth J.; GRATIER, Maya. **O bebê: nosso professor**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

LEV VIGOTSKI E A RELAÇÃO PENSAMENTO/FALA COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE BEBÊS EM OFICINAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Prof. Dr. Cicero Rodarte Mião
IA-UNESP

Introdução

O artigo a seguir traz um recorte da investigação que Lev Vigotski desenvolveu, denominada *Gênese do Conceito*, ao relacionar o pensamento e a fala como parte do desenvolvimento infantil. A relação instituída serviu de fundamentação teórica para investigar o desenvolvimento musical dos bebês em oficinas de musicalização implantadas nas escolas públicas de educação infantil na cidade de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais/Brasil. A teoria é composta de dois estágios denominados: *Imagens Sincréticas* e *Pensamentos por complexos*. O texto em questão centrou-se na análise do primeiro estágio e parte do segundo, uma vez que este foi o período aplicado à faixa etária dos bebês que fizeram parte dessas oficinas de musicalização.

O artigo que se segue tem como objetivo fundamentar teoricamente uma pesquisa-ação focada no desenvolvimento musical observado em bebês entre 6 e 20 meses, matriculados em oficinas de musicalização nas escolas públicas de educação infantil na cidade de São Sebastião do Paraíso, em Minas Gerais/Brasil, a partir das investigações realizadas pelo psicólogo soviético Lev Vigotski, que avaliou a relação entre o pensamento e a fala como parte do processo de desenvolvimento infantil.

A investigação ocorreu a partir da observação participativa das manifestações musicais de 7 bebês, dentre os mais de 200 matriculados na educação infantil pública de São Sebastião do Paraíso, no interior de Minas Gerais, no período de março a dezembro de 2019, de forma presencial, tendo em vista que a partir da pandemia instaurada pela Covid 19, as aulas presenciais foram substituídas por aulas virtuais entre 2020 e 2021, impedindo a avaliação *'in loco'* que até então estava sendo realizada.

As oficinas de musicalização, que ainda estão em curso na rede municipal de educação infantil da cidade, são realizadas semanalmente, desde o ano 2017, com duração média entre 40 e 50 minutos por encontro, contando com a presença do educador musical, duas educadoras de classe por turma e uma média de 15 bebês por grupo. As aulas foram gravadas em vídeo e, por se tratar de uma pesquisa-ação, seguiu uma trajetória de análise centrada no diálogo contínuo com a equipe pedagógica, com a Instituição de Ensino, com a Secretaria de Educação, com os pais e responsáveis pelas crianças, entre outros procedimentos.⁷⁶

Neste artigo, o objetivo é apresentar um recorde desta pesquisa, no que diz respeito ao aporte teórico que embasou o presente estudo, ou seja, a perspectiva de Vigotski sobre a relação entre o *pensamento e a fala* como cerne do desenvolvimento de bebês e como isso pode ajudar a compreender o desenvolvimento musical nesta faixa etária.

⁷⁶ Para uma melhor contextualização sobre as oficinas de música nos berçários municipais de São Sebastião do Paraíso, bem como a prática pedagógico-musical e o público atendido, ver: Mião (2020) e Mião e Albano de Lima (2021).

O psicólogo bielorrusso Lev Vigotski (2010) aponta a relação entre o pensamento e a fala como uma das questões centrais no desenvolvimento infantil. Para o autor, é nessa relação que se estruturam importantes bases da *psique* humana. O complexo processo de organização psicológica da criança tem a estruturação da fala como uma via de arranjo entre o mundo externo e o interno. Um bebê, quando começa a se manifestar por meio da fala, está, ao mesmo tempo, organizando todas as estruturas internas sobre as quais ele interpretará e se relacionará com o mundo externo, de modo específico com aquele elemento no qual será estimulado a falar.

Vigotski admite que o bebê pensa fazendo, ou seja, a criança organiza seus pensamentos a partir da prática concreta com o mundo externo. Por exemplo: ao ver ou tocar a sua mãe, a criança está pensando na mãe. Dessa forma, a fala é compreendida também como uma ação de relação concreta com o mundo, então, ao se manifestar por meio da fala com a sua mãe, a criança está construindo uma estrutura de pensamento sobre essa figura em sua vida, com suas características próprias na qual se assentará futuramente outros elementos desenvolvimentais de sua *psique*, desde questões cognitivas, afetivas, motoras, sociais, entre outras.

Nesse primeiro momento, a relação entre o pensamento e a fala depende de uma experiência concreta com o mundo, pois um e outro são organizações objetivas que têm intuito comunicativo e organizacional. Quando a criança toca, vê e fala com a mãe de modo presencial, afetivo e objetivo, ocorre essa interação. Ao longo da vida, na relação que a criança estabeleceu com a mãe, a fala é uma de suas principais bases de organização. A partir dela, a criança vai alcançando novos patamares de abstração e subjetividade, maturando seus conceitos. Nesse ponto, que se inicia por volta de 11 anos, a relação entre o pensamento e a fala se dá em níveis conceituais e não mais objetivos.

Outra importante perspectiva que Vigotski (2010) estabeleceu, aponta para o fato de que essa relação entre o pensamento e a fala para o desenvolvimento humano se processa por meio da instrução. É a partir dela que o ser humano acumula conhecimentos ao longo de sua história. O processo de ensino e aprendizagem é cumulativo e isso se dá na integração dos elementos práticos vivenciados no dia a dia, acrescidos de conceitos científicos, culturais e artísticos – entre esses, a música.

Essa relação que Lev Vigotski estabeleceu entre o pensamento e a fala em sua teoria do desenvolvimento infantil é denominada *Gênese do conceito*. Nela não consta uma discussão voltada diretamente para o desenvolvimento musical do bebê, entretanto, a partir dessa teoria podemos vislumbrar uma pretensa relação entre o pensamento dos bebês e o material sonoro ofertado nas oficinas de musicalização. Essa perspectiva de ação pode incidir no desenvolvimento musical desses bebês, ainda que seja uma tarefa bastante complexa e de difícil realização.

No experimento realizado por Vigotski, relatado na obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2010), o psicólogo preparou um ambiente com diversos objetos aleatórios, com formas geométricas diversificadas e cores distintas, sem definição pré-estabelecida, no intuito de observar como esses bebês, de até por volta de 3 anos, interagiam e organizavam este material. Esse experimento possibilitou que o autor observasse a estruturação da *psique* infantil a partir da relação que a criança estabeleceu entre o seu pensamento e a fala. Para entender melhor esse processo, é necessário partir de dois pontos, o primeiro é de que não se trata de uma simples organização que a criança realiza do material a sua volta, pois quando a questão é o desenvolvimento humano, qualquer ação, por mais trivial que pareça, revela uma profunda complexidade e pode apresentar

um forte indício desenvolvimental, pois são as ações de bebês que os conectam com o mundo externo.

O segundo ponto é que as associações que o bebê realiza para agrupar os objetos, são com base na sua própria estrutura psicológica, pois retomamos o ponto de que nessa faixa etária, a criança pensa fazendo. Partindo desse pressuposto, ao identificar um processo que apresenta características específicas de escolha e organização dos objetos em cada fase desenvolvimental, o que Vigotski fez foi associar esse mesmo processo à estruturação da fala. Se o bebê pensa concreta e objetivamente para organizar objetos a sua volta, essa estrutura se aplica também na forma como ele organiza sua fala, mesmo sendo uma faculdade específica, e que, consequentemente, também se dá em relação ao pensamento, pois a fala também se transforma em ação.

Tendo em vista que a criança experimenta diferentes dinâmicas e formas de organização que lhes possibilita lidar com o mundo exterior de forma dialógica, ele inicia um movimento de organização psicológica ao longo de sua trajetória, que em determinado período lhe permite partir do *concreto* e *objetivo*, na primeira infância, para o *abstrato* e *conceitual*.

A criança estabelece, em suas primeiras organizações psicológicas, uma relação objetiva e concreta com o mundo. Portanto, as associações que o bebê faz dependem da sua relação imediata com o objeto externo e como a criança o percebe. Em outras palavras, a criança lida com algo que está presente dentro de seu campo sensorial, por isso a ideia de organizações concretas. Aos poucos, o elemento vai sendo organizado e percebido pela criança em estruturas psicológicas que possibilitam a ampliação das associações estabelecidas no tempo e espaço e se adequam às generalizações conceituais. Desta forma, é possível estabelecer organizações, como, por exemplo: a fala, o afeto, ou sobre alguma coisa que não esteja presente naquele momento, por isso a abstração.

Nesse sentido, a relação entre o pensamento e a fala, na perspectiva de Vigotski, está no cerne do desenvolvimento humano e por isso talvez possa elucidar o desenvolvimento musical das crianças, já que essa relação possibilita a maturação de importantes faculdades humanas que Vigotski (2010) denomina como *Funções Superiores*, que correspondem: à **memória sequencial**, muito associada a relações de temporalidade, rotinas, e características de subsequência e ao **raciocínio lógico-abstrato e hipotético**, ambos relacionados a resoluções de problemas e realizações de atividades, além da **fala complexamente estruturada**, com seus signos e símbolos, estabelecidos em um processo *histórico-cultural*, entre outros.

Estas questões desenvolvimentais humanas são inerentes ao fazer musical e apesar de não comporem necessariamente o recorte que diz respeito à *Gênese do Conceito*, valem ser mencionadas. Além das *Funções Superiores*, que possivelmente são vias também para o desenvolvimento musical, destacamos também o processo de aprendizagem em uma perspectiva de relações interpessoais em uma perspectiva *histórico-cultural* e o conceito de *instrução* segundo Vigotski (2010).

Esse procedimento manifesta estruturas de aprendizagem que vão de encontro com o processo histórico e social humano. Para Vigotski (2010), o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm como uma de suas bases o procedimento de imitação e a apropriação das objetivações cotidianas, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para a formação integral do homem. Isso se dá na relação interpessoal e contextual em que a criança interage com o mundo. Nesse caso, tanto a imitação como a apropriação acontecem espontaneamente no processo de

desenvolvimento do psiquismo infantil, pelo simples fato de a criança estar inserida no cotidiano de sua sociedade, o que possibilita a mediação cultural, da qual a música faz parte, assim como a fala. Toda criança está constantemente aprendendo desde o momento em que nasce e até mesmo, antes disso. As associações possibilitam que ela crie significados, reestabeleça outros e estruture novas possibilidades. Dessa maneira, o desenvolvimento musical de um bebê revela uma síntese histórica da música ao longo do tempo. Ao se manifestar musicalmente, o bebê tem suas referências nas pessoas próximas e no contexto em que está inserido. Enquanto isso, essas referências também compõem o processo *histórico-cultural* da sociedade da qual o bebê faz parte. Nesse processo ocorre a dialética material que possibilita o desenvolvimento musical desta criança.

Na *Gênese do conceito* observado no experimento relatado, Vigotski apontou três estágios de desenvolvimento na relação entre o pensamento e a fala: *Imagens Sincréticas*, que corresponde aos primeiros meses pós-uterino, até por volta de oito meses; *Pensamentos por complexos*, que prossegue por toda a idade pré-escolar e início da adolescência e *Pensamento conceitual*, que continua na fase adulta (VIGOTSKI, 2010). Esses estágios desenvolvimentoais de Vigotski correspondem às formas como as crianças organizam os objetos a sua volta e como isso pode revelar a sua estruturação psicológica e, principalmente, a relação que existe entre o pensamento e a fala da criança. De algum modo, as características que esse pesquisador encontrou em seu experimento podem revelar outras organizações que não são necessariamente experimentais e nem advindas de objetos concretos, como a organização musical dos bebês participantes das oficinas de musicalização dos berçários.

Tendo em vista que a pesquisa-ação se concentrou em bebês com idade de seis a vinte meses, seguir-se-ão os relatos voltados para as *imagens sincréticas* e parte dos *pensamentos por complexos*. Por mais jovem que um bebê chegue em uma instituição de ensino, ele não pode ser considerado “uma folha musical em branco”, pois ele já está imerso em um universo sonoro, que é também musical. Podemos ver isso evidentemente na educação básica regular, com base na vivência desta pesquisa, mas também é possível observar essas ações nos estudos dos autores que trabalham o desenvolvimento musical nas relações humanas, que envolvem o contexto musical, mas também a afetividade pessoal, que é também cultural (SHIFRES, 2007; MALLOCH, 1999/200; BEYER, 1996; STIFFT, 2008).

Assim, entender a relação que Vigotski estabeleceu entre o pensamento e a fala foi de fundamental importância para a melhor compreensão do desenvolvimento musical nas crianças que participaram das oficinas de musicalização, pois tanto a relação entre pensamento e fala quanto do pensamento e a organização musical, partem de uma mesma estrutura psicológica, apesar de serem faculdades diferentes, com desenvolvimentos independentes. Ambos os desenvolvimentos acontecem na relação que a criança estabelece com o mundo. As organizações musicais e a fala apresentam modificações ao longo do tempo, partindo da objetividade, do concreto, em direção à subjetividade. A criança percebe e se relaciona com os elementos sonoros, formando grupos de ações musicais, que por sua vez se relacionam e ao mesmo tempo revelam a estrutura de pensamento do bebê. Além disso, tanto a música quanto a fala são fenômenos sociais, contextuais e históricos, repletos de simbolismos e significados que vão de encontro com o meio no qual a criança está inserida. Por essas questões, foi possível fundamentar o desenvolvimento musical desses bebês com base na relação entre o pensamento e a fala teorizada por Vigotski.

A partir desse relato, podemos intuir que é por meio dessa via que se estabelece a base para a estruturação da gênese psicológica e a relação do bebê com o mundo externo, nela a fala se torna

intelectual e o pensamento torna-se verbal (VIGOTSKI, 2010, p. 132). Partindo desses pressupostos, podemos considerar que os elementos sonoros se tornam uma estrutura psicológica e essa estrutura se torna música. Assim, o bebê também está em consonância com o percurso histórico da humanidade por meio das *Funções Superiores*, das quais a música faz parte.

Posto isso, partimos agora para as fases desenvolvimentais segundo Vigotski e suas possíveis relações com o desenvolvimento musical. Observaremos basicamente duas fases, as *imagens sincréticas* e os *pensamentos por complexos*. Isso se deve à faixa etária à qual este artigo se refere, bebês de 0 a 2 anos.

As imagens sincréticas e suas fases

O estágio de *Imagens sincréticas*, que corresponde aos bebês de até oito meses, possui três fases: 1 – *prova e erro*, 2 – *por disposição no espaço* e 3 – *por imagem única* – que serão associadas ao desenvolvimento musical dos bebês. Nesse estágio, Vigotski percebeu algumas características que são comuns às três fases desenvolvimentais. Primeiro destaca-se a aleatoriedade na forma como os bebês organizavam os objetos, já que o bebê não estabelece a relação entre os objetos que ele mesmo agrupa, daí o nome do estágio – *imagens sincréticas*.

Isso leva ao segundo ponto comum deste estágio, a organização dos elementos com base na percepção imediata da criança. Vigotski afirma que, nesse período, o bebê não atribui significado objetivo à coisa em si, mas sim na forma como ele experimenta e vivência o elemento, ou seja, tudo ocorre a partir da sensação instantânea que a criança tem, ao lidar com o objeto (VIGOTSKI, 2010, p.177).

Enquanto isso, cada fase das *Imagens Sincréticas* apresenta alguma habilidade nova no processo de organização do bebê. Na **primeira**, que Vigotski (2010, p.176) chamou de “prova e erro”, a criança escolhe alguns objetos aleatórios para compor um grupo ou imagem sincrética. Essa organização se dá por prova, no sentido de experimentar o elemento novo. Porém, esse componente é substituído quando o bebê entende esse elemento como um “erro”. Na fala, essa fase corresponde aos primeiros significados das palavras percebidos pela criança. No universo sonoro, corresponde às primeiras manifestações do bebê com relação ao som ouvido, ela percebe o som e se manifesta a partir de suas impressões sobre o material sonoro, mas não atribui qualidades de organização às características desse material.

A **segunda fase** é determinada pela impressão que a criança estabelece com o objeto, e não pelos traços do elemento em si. Por isso, o processo continua com um grau de aleatoriedade. A diferença, agora, é que a percepção que a criança tem do espaço desempenha uma mudança significativa em suas escolhas organizacionais – ela prioriza o imediato no espaço e tempo, principalmente no que diz respeito ao campo visual (VIGOTSKI, 2010, p. 177). Nesta fase, a criança percebe os sons com relação à distância que eles estão da fonte sonora; o som mais próximo, ou mais forte, evidencia-se como principal referência de atenção. Assim, quando pensamos em organização psicológica de diferentes elementos musicais com base na *gênese do conceito*, é preciso ter em mente a transposição de produtos, material para sonoro, pois, como foi dito, Vigotski observou objetos concretos e não imagens sonoras. Ainda nesta fase, o bebê começa a buscar a

fonte sonora em diferentes perspectivas de espaço, ele percebe com mais clareza de onde o som está vindo, mesmo que a princípio ele não veja a fonte.

A **terceira** e última fase das *Imagens Sincréticas* tem como principal característica a percepção que a criança tem do grupo de objetos. O bebê começa a perceber o amontoado como uma imagem única, porém ainda há o sincretismo, principalmente na aquisição de um novo elemento, que, no olhar da criança, traz consigo as características do grupo anteriormente pertencente. Nesse sentido, a percepção da criança começa a transitar em duas vias, por exemplo: na fala, ao aprender uma palavra nova, ele forma um conjunto sincrético como uma imagem única e depois, desfaz esse grupo para reorganizá-lo, ainda que sincreticamente (VIGOTSKI, 2010 p. 177).

As Imagens Sincréticas e o desenvolvimento musical

Na música, temos estudiosos como Beatriz Ilari (2002), que apoiada em autores da cognição musical, faz um diálogo teórico entre pesquisas experimentais sobre a percepção do bebê no primeiro ano de vida, apontando traços que indicam que ele tem preferências sonoras e que isso se modifica desde a fase intrauterina até a extrauterina. Esse processo pode nos revelar duas possíveis semelhanças com o trabalho de Vigotski (2010). A primeira delas é que, se há preferência, possivelmente há um significado estabelecido que envolve um conjunto de questões complexas que se configuram como um grupo de elementos que podem ser *imagens sincréticas* (VIGOTSKI, 2010). A segunda questão apontada por Ilari (2002) é que há mudanças acontecendo nessas organizações, pois as preferências do bebê se modificam ao longo do tempo. Isso, além de evidenciar o desenvolvimento, revela que as relações estabelecidas entre os elementos do grupo estão sujeitas a novos significados de acordo com as características, tanto dos componentes como das associações feitas pelo bebê. No caso do desenvolvimento musical, reforço que os elementos que compõem os grupos de organização são predominantemente sonoros e estão sempre em relação com o contexto. Nesse caso, devemos diferenciar o som da palavra.

Quando um bebê explora o som de um tambor, ele organiza as características sonoras deste instrumento de acordo com sua percepção. Não cabe ao adulto defini-las de acordo com o seu entendimento. O som do tambor para o bebê não é a palavra tambor e nem o objeto tambor. As atribuições se dão pela percepção do bebê, que, nesse momento, ainda é sincrética.

As *Imagens Sincréticas* são a base para o desenvolvimento musical do bebê. Pode-se dizer que o seguimento de organização da criança nesta fase passa por um processo de manifestações sincréticas, com as ações não relacionadas entre si. Em outras palavras, quando um bebê se manifesta corporalmente ao receber um estímulo musical, suas primeiras ações são aleatórias e com mais de uma parte do corpo: braços e pernas, por exemplo. Além disso, são predominantemente curtas, com poucos movimentos. É esse perfil de manifestação que consideramos ações **concomitantes** (por ser mais de um membro interagindo ao mesmo tempo) e sincréticas, por se apresentarem de forma aleatória.

A aleatoriedade das manifestações das crianças nos primeiros dias e até mesmo nos primeiros meses de vida, ao serem expostas a um estímulo musical, são mais evidentes do que as ações que pareçam, de alguma forma, organizadas. O corpo da criança movimenta-se, aparentemente, de forma impulsiva, com os membros balançando de forma concomitante. Porém,

o primeiro sinal de organização mais claro, que vale apontar, é carregado de estereótipos que nos cegam para esse tipo de análise – é o movimento da cabeça do bebê.

Os bebês, desde muito pequenos, tendem a movimentar a cabeça em direção à fonte sonora. O bebê, ainda no hospital, quando estimulado sonoramente, inclina a cabeça na direção desse som, o que pode se caracterizar como uma relação dessas crianças com o material sonoro. Por outro lado, quando eles começam a se manifestar com outras ações corporais, essas se dão, como descrito, sincréticas, aleatórias e concomitantes.

Após o período das ações musicais concomitantes e sincréticas, o bebê se desenvolve para as ações **sequenciais** que se inter-relacionam, como veremos a seguir. Assim, naturalmente, o desenvolvimento da *psique* infantil, principalmente no que diz respeito ao pensamento e à fala, converte-se cada vez mais para estruturas organizacionais que correspondem, dentro de suas características desenvolvimentais, a esses conceitos. Da mesma forma, isso ocorre também no desenvolvimento musical. Para entender um pouco melhor esse processo, vamos adentrar um pouco mais no próximo estágio desenvolvimental apresentado por Vigotski, *os pensamentos por complexos*.

Os pensamentos complexos e suas fases

Após o estágio das *Imagens Sincréticas*, o bebê inicia um período de organização psicológica com grande variedade e diferenças fundamentais em relação ao período anterior. Esse é o estágio de *Organizações por complexos* ou *pensamentos por complexos*. Nesse momento, a criança estabelece uma relação entre os elementos dos grupos e os organiza em determinadas lógicas objetivas. A criança atribuiu significados aos objetos com base em suas características, como formato, cor, linhas etc. Assim, a criança associa os elementos do grupo organizado a partir dessas distinções. As organizações não retratam apenas a questão da percepção subjetiva e imediata da criança, mas retratam uma lógica relacional que ela atribui aos elementos do grupo (VIGOTSKI, 2010, p. 179). Os *pensamentos por complexos* possuem cinco fases no total: *Complexo por semelhança; complexo por coleção; complexo por cadeia; complexo difuso e pseudoconceito*. Tendo em vista a faixa etária que foi avaliada nesta pesquisa-ação, analisaremos até a fase de *complexo por cadeia*.

O sincretismo do estágio anterior dá lugar a generalizações que, de certa forma, equivalem ao conceito do adulto, porém ainda organizadas de forma objetiva de acordo com as formas básicas de associações entre os elementos do grupo, que podem ser, por exemplo: por semelhança ou mesmo por diferenças, a depender do nível desenvolvimental das crianças. Enquanto o adulto lida com o mundo de modo conceitual, o bebê estabelece relações de agrupamentos concretos; porém, a estrutura psicológica da criança ainda é consideravelmente diferente, quando relacionada com os perfis do “pensamento conceitual”, que comumente começa a amadurecer por volta dos 11 anos, o que foge à faixa etária estudada nesta pesquisa (VIGOTSKI, 2010). Por enquanto, o que vale atentar é que as organizações de *pensamentos por complexos* são um passo importante em direção à formação dos conceitos, ou seja, é um caminhar de organizações objetivas e concretas (complexos), para generalizações subjetivas e abstratas (conceitos). No experimento de Vigotski, ele observou que os bebês, nesse estágio, faziam associações entre os objetos que agrupavam; dessa forma, estes objetos passam a ser componentes que, de algum modo, estão relacionados entre si e formam um único grupo, ou seja, uma generalização, por isso o nome de *complexo*. Particularmente, uma

imagem que ajuda a ilustrar essa fase é justamente um complexo de prédios que formam um único conjunto arquitetônico.

Ao pensarmos em música, as relações entre as manifestações, materiais visuais, movimento e som formam os grupos de elementos que representam a música para o bebê. As manifestações musicais dessa criança, que antes eram predominantemente **concomitantes**, passam a ser **sequenciais**.

As ações **sequenciais** correspondem ao sentido literal da palavra. São movimentos que acontecem um após o outro. A criança pode estar, por exemplo, batendo palmas e imediatamente após essa ação, elas balançam os braços, depois o tronco e assim por diante. Essas manifestações possuem alguma relação associativa estabelecida pela criança e o grupo todo compõe uma única imagem organizacional psicológica que, para o bebê, corresponde à música e, em nossa análise, a um *complexo*.

Ainda com relação à forma como o bebê percebe o universo sonoro, um outro exemplo que ajuda a ilustrar esse processo é a “voz da mãe” reconhecida pelo bebê. Nesse momento – *pensamentos por complexos* –, ele percebe as relações entre as características dos elementos presentes na voz e o contexto em que ela foi emitida. A criança organiza um conjunto de informações associáveis entre si, para criar uma imagem que representa a “mamãe falando quando está brava”, por exemplo. Com o propósito ilustrativo, nesse exemplo, estou generalizando e reduzindo o estágio *pensamento por complexos*, mas é imprescindível compreender que esse período, como um todo, envolve fases transitórias com características próprias em cada uma delas.

Nesse sentido, o estágio de *pensamentos por complexos* é notadamente mais amplo que o anterior – o das *imagens sincréticas*. O *pensamento por complexo* contempla cinco fases, cada qual com suas características, que gradualmente se aproximam do *pensamento por conceito* que, como dito, começa a se estabelecer por volta de 11 anos. Em cada fase do *pensamento por complexo*, a criança organiza os grupos de objetos por associações entre os elementos do conjunto, cada um deles coerente com o nível desenvolvimental da criança, dentro de uma determinada lógica relacional (VIGOTSKI, 2010). Essas associações e relações entre os elementos organizados também são perceptíveis ao tratarmos do desenvolvimento musical, quando levamos em consideração as organizações das ações musicais do bebê. Ele é que estabelece grupos de elementos sonoros, percebe as características desses agrupamentos (complexos) e, inclusive, desenvolve preferências dentro do próprio repertório sonoro cada vez mais amplo.

Ilari (2002) relata que o bebê, em seus primeiros meses, pode reconhecer timbres, regiões sonoras e movimentos melódicos, além de desenvolver predileção por alguns desses aspectos, o que aponta também para uma memorização do material sonoro, além de um processo de significação desses elementos. Essas associações, na perspectiva adotada nesta pesquisa, segundo o pensamento de Vigotski (2010), contribuem para a organização das bases psicológicas nas quais se assentam importantes aspectos desenvolvimentais da criança, ainda que o autor soviético não tenha falado especificamente da música. Nesse sentido, há uma lógica de correlação entre o desenvolvimento humano e o musical, como vimos em estudos anteriores (MIÃO, 2016), mas também há um desenvolvimento musical que segue essas bases psicológicas, apesar de ser uma faculdade humana específica.

Nesse sentido, as pesquisas sobre a cognição e o desenvolvimento musical de bebês de Esther Beyer (1996) demonstram que o bebê interage com o material sonoro e estabelece

significados, o que possibilita criar um repertório de material sonoro e desenvolver sua memória musical por meio das vivências e experimentações. Esse processo, que, ao mesmo tempo, é pessoal e social, encontra-se repleto de elementos subjetivos que promovem um diálogo entre o ser interno e o mundo externo, possibilitando novas relações e construções musicais. Por fim, devido à ampliação do estágio de *pensamento por complexo*, apresentaremos separadamente cada fase desse estágio, ao mesmo tempo em que buscaremos relacionar suas características com o desenvolvimento musical.

Adentramos à **primeira fase dos pensamentos e/ou organizações por complexos** de Vigotski, que corresponde aos *agrupamentos por semelhança*. No experimento realizado, Vigotski (2010, p.182) observou que a criança organizava os objetos em grupos e as generalizações se davam da seguinte forma: o bebê selecionava um **elemento núcleo, que era o principal objeto do grupo** – dado esse muito importante. Assim, cada componente novo que o bebê adicionava ao grupo tinha um traço de semelhança com esse item – o **núcleo**. A característica de relação variava, o parâmetro poderia ser cor, forma, linhas etc.

Com relação à fala, nesse período, os significados das palavras estavam relacionados a um grupo maior de sentidos, o que o autor chamou de *família*. Ao lidar com um objeto pelo seu respectivo nome significativo, a criança organiza-se por um complexo de semelhança, o que quer dizer que há um elemento núcleo que possibilita a generalização dessa *família*. Esse processo tem como base a relação das características significativas de todas as palavras pertencentes ao grupo com o elemento central do complexo (VIGOTSKI, 2010, p.182).

As ações musicais do bebê nesse período apresentam um perfil de movimento que é a base para os outros. Esse movimento poderia ser de subir e descer o braço e assim, todas as ações seguintes ou sequenciais possuem alguma relação e semelhança com a primeira, por exemplo: subir e descer o tronco. Vale lembrar que a primeira ação parte de um estímulo musical.

É importante apontar que apesar dos diferentes autores que não necessariamente discutem Vigotski, é possível observar alguns elementos entre eles que se interconectam, como a relação entre a ação do bebê dentro de um processo organizacional e os elementos musicais, tais como os evidenciados pelos estudiosos da música e da psicologia, entre eles, Stephen Malloch (1999/2000) ou mesmo, Favio Shifres (2007).

A questão, a nosso ver, é compreender um pouco mais sobre o processo de construção e organização musical das crianças. A forma como a criança experimenta o mundo está intimamente relacionada com sua *psique*, seja em aspectos cognitivos, afetivos, de linguagem, dentre tantos. Isso é um processo inerente, no caso do bebê, diríamos também dependente, ou seja, não há ação desenvolvimental sem relações pessoais e materiais. É justamente por isso que observar as ações musicais do bebê, leva-nos à estrutura da organização no seu processo de desenvolvimento musical. Assim, quando as crianças agrupam elementos musicais, isso pode se dar tanto pelo som em si como pela forma como ele é produzido, ou seja, qual ação é necessária para que esse som soe ou seja representado.

Quando um bebê tem como estímulo alguém cantando e batendo palma e ele também o faz, são os padrões de semelhança sonoros e das ações que estruturam aquele *complexo* que tem como elemento central o que podemos chamar de “música”. Por outro lado, quando o bebê apenas ouve a música do “pintinho amarelinho” e de imediato aponta para a palma da mão (cabe aqui na minha mão), a ação realizada por ele representa o material sonoro, apesar de não necessariamente

produzir som, porém, em ambos os casos, o bebê lida com um *complexo* organizacional que os adultos atribuem como música e, conseqüentemente, esse significado é forçosamente estabelecido pelo bebê, apesar de a organização interna ser diferente entre o bebê e o adulto. Em outras palavras, podemos partir da concepção de que o bebê não diferencia a palavra música em material sonoro e o gesto coreográfico em ação, a música do “pintinho amarelinho” é para ele o som e a ação, justamente pelo fato de o bebê não pensar de forma conceitual, e sim em organizações *complexas*, generalizadas e objetivas.

Prosseguindo nos *pensamentos por complexos*, a **segunda fase** possui uma estrutura semelhante à primeira, com um elemento núcleo no complexo, lembrando que esse é o principal objeto do grupo. Porém, as relações que a criança estabelece com o objeto central estão embasadas na complementariedade, ou seja, nas características que diferem os componentes. Vigotski (2010, p. 184) chama esse período de *complexo por coleção*, justamente por conter esse perfil heterogêneo da generalização nas associações objetivas estabelecidas pela criança.

Uma perspectiva interessante, apontada por Vigotski (2010, p.185), é que o *complexo por coleção* revela uma importante característica desenvolvimental, o caráter funcional do agrupamento. Em outras palavras, as diferenças entre os elementos do conjunto estão em relação de coparticipação, na busca de um fim – a generalização do grupo como uma prática única.

No processo de desenvolvimento musical, mais uma vez podemos perceber a relação entre a ação do bebê e o material sonoro. Para entender melhor esse processo, podemos recorrer a dois conceitos sobre a organização musical do bebê e sua relação com o adulto.

O primeiro conceito que nos ajuda a compreender melhor essa questão é o de *parentalidade intuitiva*, que envolve características da fala do adulto em direção ao bebê. Esse procedimento apresenta uma série de elementos fundamentais às habilidades musicais, como a produção, organização, percepção e comunicação musical (SHIFRES, 2007). A parentalidade intuitiva diz respeito à forma como o adulto se dirige verbalmente para a criança, o “manhês” (PARIZZI, 2009). As características sonoras de como um adulto conversa com o bebê, é uma questão social humana, presente em diversas culturas no mundo todo. A fala, nesse caso, é rica em movimentação melódica, comumente na região aguda, expressões timbrísticas e rítmicas (CARNEIRO, PARIZZI, 2011). Alguns autores, tanto da psicologia quanto da educação, como Hansen (2017), apontam que o modo como se fala com um bebê, principalmente no que diz respeito à intensidade sonora, é mais importante, até mesmo do que a palavra que está sendo dita. Uma frase dita excessivamente alta, ou com uma expressividade que envolva raiva ou desequilíbrio, pode acionar uma série de elementos de tensão, medo e desorganização psicológica no bebê, ao mesmo tempo em que uma fala afetuosa e acolhedora, ou seja, uma *parentalidade intuitiva* harmoniosa, pode oferecer o equilíbrio que a criança necessita para um desenvolvimento saudável. Shifres (2007) aponta que a parentalidade intuitiva é uma prática claramente musical, de grande importância para o desenvolvimento musical e também para o da fala, sempre presente nas relações humanas. Mas o que a parentalidade intuitiva tem a ver com o *complexo por cadeia* estabelecido por Vigotski?

À primeira vista, essa relação é praticamente impossível, já que a parentalidade intuitiva trata basicamente da forma como o adulto se dirige ao bebê. Porém, como já apontamos algumas vezes neste trabalho, o bebê não é inerte à realidade, mas sim, um ser com suas características pessoais, sociais, afetivas, físicas e cognitivas, em um determinado estágio desenvolvimental. Essa criança não é um ouvinte passivo da parentalidade intuitiva, ela reage, se manifesta, responde a

esses estímulos e é aqui que nos reportamos ao segundo conceito que nos ajuda a entender melhor a relação entre o *complexo por coleção* e o desenvolvimento musical, a *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000).

Como dito, o bebê também se manifesta, ele reage ao estímulo que, no caso deste exemplo, é a voz do adulto; ele se comunica e interage com o material sonoro e inicia um processo de organização de suas manifestações musicais, como é apontado na *musicalidade comunicativa*. Malloch (1999/2000) mostra que essa comunicação acontece em duas vias de ações e respostas, ou seja, para o bebê se manter receptivo ao estímulo sonoro da mãe e/ou do adulto, ele precisa responder ao mesmo, seja com a voz ou com movimentos. É justamente essa cooperação de diálogos codependentes, que o autor chama de *musicalidade comunicativa*, lembrando que tanto as manifestações vocais quanto a movimentação corporal são ações e, por isso, observáveis e possíveis de serem descritas e analisadas. Na questão da percepção, a criança está receptiva às manifestações corporais e vocais dos adultos. O bebê apresenta grande capacidade de distinguir nuances, como melodias, timbres, intensidades (sonora e de movimentos corporais), intervalos harmônicos e diferentes andamentos (MALLOCH, 1999/2000).

O diálogo codependente, que acontece na *musicalidade comunicativa*, é possível graças ao processo de organização dos elementos de comunicação, sonoros e de movimentos corporais, que se relacionam entre si, para que o bebê atribua algum sentido ao grupo estabelecido, ou seja, a formação de um *complexo*. As associações que o bebê faz desses elementos pode se dar de várias formas, por exemplo, quando o bebê imita o adulto, a relação se deu por semelhança; quando o bebê reage diferentemente do adulto (o estímulo), essa organização pode ser, dentre outras possibilidades – como veremos mais adiante – por complementação, ou seja, um *complexo de coleção*.

Ao prosseguir na teoria de Vigotski, a **próxima fase** dos pensamentos por complexos apresenta uma característica única até então – a ausência de um elemento núcleo. Nela, a criança organiza o agrupamento de objetos com base em alguma semelhança em relação com o último elemento adicionado ao grupo. Assim, as associações significativas são estabelecidas em elos que lembram uma “corrente”, dando nome à fase de *complexo por cadeia* (VIGOTSKI, 2010, p.185).

Neste sentido, a diferença se dá principalmente na sequência de relações entre os elementos de um mesmo grupo (complexo) organizado pela criança. Lembremos que nas fases anteriores, ao organizar um grupo, a criança escolhe um elemento que é o principal do grupo (núcleo) e todos os outros elementos adicionados posteriormente são relacionados a esse principal, seja por semelhança ou por diferença. No *complexo por cadeia*, a relação que a criança constrói ao adicionar um objeto novo no grupo é feita com o último objeto agregado, ou seja, não há o elemento núcleo.

As características significativas entre os elementos podem variar. Por exemplo, uma criança inicia a organização com uma bola azul, posteriormente ela escolhe e adiciona ao grupo, um triângulo azul (semelhança de cor), em seguida, um triângulo amarelo (semelhança de forma), depois, um quadrado vermelho (semelhança de linhas) e assim por diante. Dessa forma, a generalização – *complexo* – é construída por esse processo de associação contínua, sempre com relação ao último objeto adicionado (VIGOTSKI, 2010, p.186).

Nas organizações musicais de bebês nesta fase desenvolvimental, as manifestações musicais tendem a ser sequenciais e de difícil observação, pois a lógica do nenê nem sempre é clara na perspectiva do adulto. Suponhamos que a criança comesse explorando um tambor livremente com

as mãos, posteriormente ela pega uma baqueta e começa a tocar o tambor. Após um tempo, ela percebe o xilofone no ambiente e com a baqueta toca o instrumento. Nesse momento, um olhar desatento poderia afirmar que o bebê estabeleceu um complexo com elementos musicais, nos quais a baqueta (e seu som) é o elemento central. Porém, depois de alguns minutos, a criança pega um ganzá e começa a balançá-lo para cima e para baixo, produzindo outra sonoridade, completamente diferente da anterior e desta vez, sem baquetas. Ainda assim, um olhar impaciente diria que o movimento dos braços para cima e para baixo é o núcleo do complexo, pois a criança está fazendo esse movimento desde quando começou com o tambor. Mas, para a nossa surpresa – hipotética –, o bebê começa a movimentar os braços de um lado para outro, mantendo mais ou menos a sonoridade do ganzá. Perceba que esta sequência de ações musicais está muito mais próxima de uma organização de *complexo por cadeia* do que as duas anteriores, pois há um elo entre as ações e os elementos, porém não há um núcleo do grupo organizado: do tambor com baquetas para o xilofone (semelhança de movimento e auxílio das baquetas), do xilofone para o ganzá (semelhança de movimento), ganzá em movimento lateral (semelhança sonora). Porém, esses três tipos de organizações de grupos mentais – *semelhança*, *coleção* e *cadeia* – são em algum grau complementares e não excludentes, assim como as fases subsequentes.

Tendo em vista que a pesquisa envolveu bebês com faixa etária até os 20 meses, não nos detivemos na pesquisa em avaliar as demais associações estabelecidas por Vigotski.

Considerações finais

Ao analisarmos as ações musicais do bebê, é fundamental reforçar a perspectiva de que a observação analítica com base apenas no produto, ou no caso, no elemento musical, pode se tornar muito perigosa, ou mesmo equivocada. Isso se dá, principalmente, pelo fato de tomarmos como base a perspectiva de que essas ações/manifestações não são estruturadas no nível mental de *conceitos*, mas sim como estruturas mais objetivas, por mais que o elemento resultante seja similar ao de um adulto (VIGOTSKI, 2010, p.193). Uma criança pequena que canta perfeitamente “O sapo não lava o pé” não estrutura um discurso conceitual dos elementos musicais, seja de âmbito rítmico, harmônico, melódico, expressivo ou mesmo na letra. Ela organiza todos esses elementos em uma generalização objetiva, como uma coisa só; para ela tudo é a música, ou melhor, o mesmo *complexo* que chamamos de “O sapo não lava o pé”.

Outro importante ponto a ser reforçado é o de que os estágios e as fases apresentadas acima não são necessariamente excludentes. Além disso, elas podem ser acessadas constantemente no dia a dia desse bebê, ou mesmo na fase adulta. Não é raro um adulto tratar um assunto ou uma atividade ordinária, no nível de organização, que seja um *pensamento por complexo*. Isso se dá pelo fato de que o desenvolvimento envolve saltos qualitativos com a aquisição ou o aprimoramento de alguma habilidade ou faculdade humana e não exclusivamente pela substituição das mesmas (VIGOTSKI, 2010).

Para finalizar, torna-se necessária uma última observação. Segundo Vigotski (2010, p. 186), uma das principais características que diferenciam o *pensamento complexo* do *conceito* é a hierarquia entre os traços. Com isso, o autor aponta que, nos *pensamentos por complexos*, as relações que a criança estabelece entre os elementos, seja por semelhança ou diferença, têm nas características do objeto, uma perspectiva de igual valor, seja para cor, forma, linhas etc. Ou seja,

os graus de subordinação se dão no elemento em si mesmo, não nas aptidões de relação com outro objeto, enquanto no *pensamento conceitual* esses atributos têm valores hierárquicos diferentes.

Adentrando um pouco mais na análise deste estudo, em vários momentos, mesmo na pré-análise, percebemos certos traços sonoros tornando-se predominantes na organização do *complexo*. O núcleo do *complexo*, que envolve ações e objetos, teria, como traço principal, o som que esses elementos produzem. Nesse caso, o material sonoro torna-se **o elemento núcleo** de um complexo, com todo seu grau de importância, e não o objeto que o produz. Nesse ponto, vale lembrar que Vigotski, apesar de discutir amplamente a *psique* infantil e suas organizações, não especificou nada sobre o material sonoro e suas relações com objetos tangíveis e ações.

Vale relatar, que ainda há um estágio subsequente do desenvolvimento entre o pensamento e a fala, o *pensamento por conceito*, que se inicia por volta de onze anos de idade. Essa relação entre as estruturas de *pensamentos conceituais (naturais e científicos)* fundamenta-se como um território muito fértil para estudos futuros sobre o desenvolvimento musical nesta faixa etária, no qual é de grande valia investir esforços em estudos futuros.

Referências

- BEYER, E. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. Revista da ABEM. Salvador: **ABEM**, v. 3, n. 3, 1996, p. 9-16.
- CARNEIRO, A. N.; PARIZZI, Maria Betânia. Parentalidade intuitiva e musicalidade comunicativa: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, v. 25, 2011, p. 78-89.
- HANSEN, R. **Pedagogia Florença I: Bases Para a Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Santa Catarina: Editora Pedagogia Florença. 2017.
- ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: A percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, v. 7, p. 83-90, 2002.
- MALLOCH, S. **Mothers and Infants and communicative musicality**. Musicae Scientiae, Special Issue, 1999/2000, p. 29-57.
- MIÃO, C.R.; ALBANO DE LIMA. S. R. A Implementação da Música na Educação Infantil Pública do Município de São Sebastião do Paraíso – M.G. – Brasil. **Interacções**, [S. l.], v. 17, n. 57, p. 58–77, 2021. DOI: 10.25755/int.25112. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/25112>. Acesso em: 30 mai. 2022.
- MIÃO C.R. As oficinas de musicalização nos berçários em Centros Municipais de Educação Infantil de São Sebastião do Paraíso e sua relação com a teoria do psicólogo Urie Bronfenbrenner. In: **Ensino Musical Brasileiro: Múltiplos Olhares**. São Paulo: Musa Editora, 2020.
- MIÃO. C.R. **“O essencial é invisível aos olhos”**: Análise de oficinas de musicalização enquanto possibilitadoras do desenvolvimento para bebês de 0 (zero) a 2 (dois) anos em situação de acolhimento. São João del-Rei: Campinas, 2016.

PARIZZI, M. B. O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo. **Tese de Doutorado**, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. **Tese de Doutorado**, Faculdade de Educação, UNB, Brasília. 2010.

SHIFRES, F. **La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas**. In: Reunión Anual de Sociedade Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música – 2007, Entre Ríos. Actas... La Plata: Universidad de La Plata, p. 13-17, 2007.

STIFFT, K. A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir de suas relações interpessoais. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

DOS ORGANIZADORES E AUTORES

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

Nahim Marun – Mestre pelo *The Mannes College of Music* de Nova York e Pós-Doutorado pela *Université Paris-Sorbonne (Paris-IV)*, estudou piano com Isabel Mourão e Grant Johannesen, além de Musicologia com Koellreutter, Schachter e Pistone. Marun é professor de piano do Instituto de Artes da UNESP desde 1998 e é o atual coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música deste Instituto. Foi solista de várias orquestras Latino-Americanas e se apresentou diversas vezes nos EUA, França, Itália, Espanha, Colômbia e Uruguai, que lhe renderam prêmios como Associação Paulista de Críticos de Arte - APCA, Prêmio Carlos Gomes e Prêmio Revista Concerto. Suas gravações no Brasil e Itália receberam críticas em quatro continentes, bem como o Diapason d'Or, Prêmio Bravo!, Melhores do Ano pela Iberian and Latin Music Society de Londres e o Selo Critic's Choice da Revista OperaNews do Metropolitan Opera de Nova York, em 2020.

Eduardo F. Giancesella – Professor de percussão no Instituto de Artes da UNESP desde 1993, onde dirige o Grupo PIAP de Percussão. Vice Coordenador do PPG de Música do IA-UNESP. Tem Doutorado em Musicologia pela ECA/USP, em 2009. Concluiu o Mestrado em Música (performance em Percussão) na Eastman School of Music – University of Rochester em 1990, como bolsista do CNPq. Obteve o Bacharelado em Música (Percussão) pelo Instituto de Artes da UNESP, em 1987. É formado em percussão pelo Conservatório de Tatuí, em 1982. Além de ter integrado diversas orquestras, foi percussionista da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo de 1994 até 2022 e tem participado como professor de percussão dos principais cursos e Festivais de Música do país como o FEMUSC e o Festival de Inverno de Campos do Jordão, entre outros. Ministrou cursos e masterclasses em vários países e tem realizado inúmeras estreias e gravações de música contemporânea, além de várias turnês internacionais com os vários grupos em que atua.

DOS AUTORES

Achille Picchi – Doutor pela UNICAMP/SP (2010), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (1996), USP, Bacharel em Piano pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1973). Tem o Bacharelado em Letras (Português/Inglês) pela Organização Santamarensense de Educação e Cultura (1973), a Licenciatura em Educação Artística pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1973) e participou do curso de Semiótica Linguística e Metodologia pela USP. Estudou piano com Antonio Bezzan, regência com Henrique Gregori e composição com Camargo Guarnieri. Pianista de câmara, solista, regente de ópera e câmara vocal. É detentor de premiações nacionais e internacionais. No programa, o docente leciona disciplinas voltadas para a análise musical e composição. Tem se dedicado ao estudo da música brasileira, especialmente à canção de câmara nacional. Como compositor, tem um extenso catálogo, bem como prêmios nacionais e internacionais.

André dos Santos – É licenciado em Música pela Universidade Católica de Santos (2015). Tem bacharelado em Regência pela UNESP (2021). Como compositor e arranjador, trabalhou em trilhas sonoras de teatro e cinema, além de trilhas sonoras de games, como High Dimension, Vagalove, Chloe's Inner Demons, Forest of Mathematics, Lost in Knowledge, entre outros. Como Copista, participou de vários projetos ajudando grupos, pesquisadores e compositores. Atualmente, é o maestro no Coral Nossa Senhora da Saúde e Coral Santuário (São Paulo) e continua seus estudos como estudante de mestrado em Musicologia na UNESP, sob a supervisão do Prof. Dr. Achille Picchi, na linha de pesquisa Composição, Cognição e Estruturação musical, especialidade análise musical.

Cicero Rodarte Mião – Doutor em Música com ênfase em Educação Musical pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2022), Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (2016), na área de Psicologia Social e Socioeducativa, bolsista CAPES, graduado em Educação Musical – Licenciatura, pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2015). Tem experiência na área de Educação Musical, com ênfase em Musicalização, atuando principalmente nos seguintes temas: música na educação básica, formação de professores, desenvolvimento musical infantil, musicalização infantil para bebês e crianças em situação de vulnerabilidade social. Idealizou e implementou projetos de Educação Musical como: Programa Música Viva: Valorização da Cidadania pela Música (UFSJ-2014) e a Educação Musical na Rede Municipal de Educação Infantil de São Sebastião do Paraíso (SME/SSP- 2017), ações essas que atenderam e atendem milhares de crianças. Contemplado em 2015 com o prêmio de Honra ao Mérito pela UFSJ (2015) pelo projeto de extensão: Musicalização nas Casas Lares e indicado como representante do IA/UNESP ao prêmio tese CAPES/2022, pelo impacto acadêmico e social das pesquisas desenvolvidas no Doutorado. Autor de diversos artigos científicos nacionais e internacionais e capítulos de livros em coletâneas. É professor de musicalização na rede municipal de educação básica de São Sebastião do Paraíso-MG, na qual a incorporação da Educação Musical como disciplina na Matriz Curricular da Educação Infantil, se deu por meio da pesquisa de doutorado. Além disso, integra o grupo de estudos sobre Vigotski da Faculdade

de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, dedicando-se aos estudos sobre o desenvolvimento musical.

Cristiana Rodrigues Pacheco – Mestranda em Educação Musical pela Unesp, sob a orientação da Prof. Dr. Danieli V. Longo Benedetti. Bacharel em Música - Canto e Arte Lírica, pela Universidade de São Paulo, Licenciada em música pelo Claretiano. Realiza curso de complementação profissional em Canto e Cantoterapia com Stefanie Aurig (Alemanha), pela “Raphael School of Singing and Singing Therapy”, curso reconhecido pelo Goetheanum na Suíça. Professora credenciada pelo método Suzuki (Suzuki Association of the Americas) – Suzuki Voz. Como educadora musical e cantoterapeuta, atua em clínicas e escolas de música, atendendo crianças, adultos ou idosos, de forma individual e coletiva. Como cantora, atuou em diversos corais, tendo cantado como bolsista por cinco anos (2006-2010) no Coral Jovem do Estado de São Paulo com a regência de Nivaldo Araneda e Naomi Munakata, e festivais de música, como a Oficina de Música de Curitiba, Festival de Música de Juiz de Fora e III e IV Semanas de Música Antiga na UFMG.

Danieli Verônica Longo Benedetti – Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado pela ECA/USP/FAPESP e UNESP/CAPES. Especialista no ensino do piano pela École Normale de Musique de Paris - ENMP e em interpretação pianística pelo Conservatoire National de Strasbourg - CNRS, França. Bacharel em música - piano, pela UNESP. É professora efetiva de Piano do Instituto de Artes da UNESP.

Eduardo Assad Sahão – Multi-instrumentista e regente. Realizou seu Mestrado em Música na UNESP sob a orientação da Prof. Dr. Margarete Arroyo e atualmente está cursando o Doutorado sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Mesquita, em Cognição Musical. É bolsista da CAPES. Tem pós-graduação em Neuroaprendizagem na UNICESUMAR. Foi um dos primeiros colocados no prêmio Villa-Lobos 2019, que premiou os projetos mais inovadores na área da Educação Musical de São Paulo. É pesquisador na área da neurocognição musical e da educação musical frente às novas mídias. Integra o grupo de pesquisa APREMUS – Aprendizagem Musical na Contemporaneidade, e COGMUS – Processos analíticos, criativos e cognição musical (CNPq).

Fernando Luiz Cardoso Pereira – Músico e pesquisador. De perfil eclético, atua tanto na Música Erudita de períodos antigos (Medieval, Renascimento e Barroco) como na Música Popular (Rock, Jazz, MBP). Atuou como cravista e organista no exterior (em três concertos distintos, no *Boston Early Music Festival* 2019) e no Brasil, foi solista ao cravo junto à *Orquestra de Câmara da USP* (2004), além de participar de grupos como a *Orquestra Arte Barroca* (2008-2014) e o grupo *Ficta* (2015 – atual). No meio popular, foi tecladista das bandas Yessongs (tributo ao Yes, 2000 - 2005), Violeta de Outono (2005 – 2018) e Som Nosso de Cada Dia (2008-2018). Foi colunista da revista *Teclas e Afins* entre 2017 e 2018, tratando da história dos instrumentos de teclado anteriores ao piano. No ambiente acadêmico, é doutor em Musicologia pela UNESP, tendo apresentado diversos trabalhos no Brasil e no exterior, e realizou pós-doutorado na Boston University entre 2018 e 2019 e na USP entre 2020 e 2022. Foi professor de piano, teclado e composição em instituições como Atelier de la Musique, EM&T (Escola de Música e Tecnologia) e Omid Academia de áudio. Desde 2022, é professor de contraponto, teoria e percepção na UNESP em São Paulo, e a partir de 2023 assumiu as

disciplinas de Preparação Auditiva, Piano, Contraponto e Produção Musical na graduação em Música pela UniSant'Anna. Ainda é professor de piano e teclado na escola Companhia das Cordas e é membro dos grupos "Miltrens", "Half a Century" e "Endless Coda".

Guilherme Mannis – Doutor, Mestre e Bacharel em Música pelo Instituto de Artes da Unesp. Diretor artístico e regente titular da Orquestra Sinfônica de Sergipe desde 2006. Foi professor do DMus da Universidade Federal de Sergipe e coordenador de seus corpos artísticos experimentais. Como convidado, regeu importantes grupos nacionais e internacionais em países como: Itália, Canadá, Chile, Argentina, México, entre outros. Sua tese intitulada *Abordagens de análise aplicadas à Sinfonia nº 2, op. 73, em ré maior, de Johannes Brahms*, teve a orientação da Prof. Dr. Yara Borges Caznók, da linha de pesquisa Composição, Cognição e Estruturação Musical, especialidade Análise Musical.

Marcos Pupo Nogueira – Docente e pesquisador no Instituto de Artes da Unesp, desde 2004. Possui doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2003) e, desde 2014, é livre-docente pela Universidade Estadual Paulista. Do início de sua carreira profissional, em 1972, dedica-se em modo contínuo ao ensino de disciplinas teóricas e de análise musical, tanto em instituições de ensino técnico de música quanto em instituições de ensino superior. Atualmente é docente nos cursos de música do Instituto de Artes da Unesp, na área de teoria musical, com ênfase na intersecção análise-história, principalmente nos temas "morfologia na música polifônica do Renascimento" e "processos temáticos da composição". Possui trabalhos consolidados acerca dos processos composicionais relacionados ao desenvolvimento temático na obra sinfônica de Carlos Gomes. É líder do Grupo de Pesquisa 'Teorias da Música', cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ, que tem desenvolvido, junto a seus orientandos e egressos, pesquisas sobre ferramentas analíticas aplicáveis à música polifônica dos séculos XV e XVI, especialmente motetos e rercars.

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada – Livre Docente pela UNESP, Doutora em Antropologia e Mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP), Bacharel em Música pelo Instituto Musical São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Música do IA/UNESP. Ex-Diretora do IA/Unesp e da Escola Municipal de Música de São Paulo. Criadora da EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística e da ETEC de Artes, do Centro Paula Souza, em São Paulo. Ex-Coordenadora do Coral da Unesp (2000/2004) e do Projeto Educação Musical pela Voz, regendo por 25 anos o Grupo CantorIA – coral infanto-juvenil do IA/Unesp (1989/2013). Coordenadora do G-PEM – Grupo de Pesquisa em Educação Musical IA/ Unesp, certificado pelo CNPq, desde 1997. Autora de livros e artigos sobre música, educação musical e ecologia acústica. Tradutora da obra de Murray Schafer desde 1991. Entre elas destacam-se as últimas, *OuvirCantar* (2018) e *Vozes da tirania, templos do silêncio* (2019). Últimas publicações: *Conto enquanto canto* (UFMG, 2021); *Passaredo* – os voos da voz na educação musical (Org., ao lado de Paula Molinari e Samuel Pontes, 2021) e *Caleidoscópio: lindas formas de ver, sentir e ouvir*. In: Moura, Paulo Celso e Wahgabi, Monica. *Samuel Kerr: arranjos corais* (2021).

Monique Traverzim – Doutora e Mestre em Música sob a orientação da Prof. Livre-Docente Marisa T. de O. Fonterrada e Bacharelado em Música – habilitação em flauta transversal com orientação de Jean-Nöel Saghaard – pelo Instituto de Artes da Unesp. Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Musical e Curso de Formação Pedagógica de Docentes em Música

(Complementação Pedagógica) pela Faculdade de Música Carlos Gomes. Atualmente é professora efetiva na Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (FAMES) no Departamento de Música, Educação e Humanas, atuando, também, como Coordenadora e Docente no curso de extensão para o ensino de Musicalização. Atuou como Coordenadora e Docente na Licenciatura em Música e Pós-graduação *lato sensu* em educação musical no Centro Universitário Campo Limpo Paulista (Unifaccamp) e como professora na Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação *lato sensu* em Arte-educação e Música Popular. Tem experiência como educadora musical na Educação Básica, em especial, na Educação Infantil, e como formadora de pedagogos e arte-educadores. Atualmente atua na área da educação musical de bebês no Centro Suzuki Vitória. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (G-PEM) com sede no IA/Unesp e do Laboratório de Músicas e Socialidade (LabMuSo) com sede na FAMES. Estudou flauta transversal com Edson Beltrami e na Universidade Livre de Música (ULM), atual EMESP Tom Jobim.

Ricardo Tanganelli da Silva – Instrumentista, professor e pesquisador. Formado em Composição e Regência pelo IA-UNESP. Possui Mestrado em Música pela UNESP e está cursando o Doutorado em Cognição Musical (UNESP), sob orientação do Prof. Dr. Marcos Mesquita. É bolsista da CAPES, representante discente do Conselho de Pós-graduação em Música, membro do Grupo de Pesquisa Cogmus – Processos analíticos, criativos e cognição musical, e membro do grupo Muda!. Atua como pesquisador na área de cognição musical, participando com frequência de simpósios, encontros e congressos. Possui publicações de artigos em anais e periódicos. Como regente, foi bolsista de extensão ProEx, sendo responsável por estreias nacionais e mundiais de obras do repertório de concerto contemporâneo. Desde o segundo semestre de 2020, é Doutorando Docente para as turmas de graduação na UNESP na área de harmonia e análise musical.