

inCantare

Volume 6 - Nº 1 - Janeiro / Julho 2015 - ISSN 2317-417X

REVISTA DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS INTERDISCIPLINARES EM MUSICOTERAPIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



**Governo do Estado do Paraná
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**

**Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Ms. Antonio Carlos Aleixo
Reitor

Profª Ms. Stela Maris da Silva
Diretora

Prof. Ms. Antonio R. Varela Neto
Vice-Reitor

Prof. Ms. Ângelo J. Sangiovanni
Vice-Diretor

Profª Drª Zelo A. Martins dos Santos
Coordenadora da Divisão de Pesquisa e
Pós-Graduação

CONSELHO EDITORIAL

Profª Mariana Lacerda Arruda
Editora-Chefe

Wanderson Barbieri Mosco
Capa/Projeto Gráfico

Mauro Cândido dos Santos
Bibliotecário Responsável

CORPO CONSULTIVO

Dr. André Acastro Egg
Universidade Estadual do Paraná

Drª Bernadete F. Grilo Machado
Universidade Estadual do Paraná

Msc. Lydio Roberto Silva
UniBrasil Centro Universitário

Drª Marly Chagas Oliveira Pinto
Conservatório Brasileiro de Música do RJ

Drª Claudia Zanini
Univeridade Federal de Goiânia

Drª Rosemyriam R. S. Cunha
Universidade Estadual do Paraná

Drª Cybelle Maria Veiga Loureiro
Universidade Federal de Minas Gerais

Drª Noemi Nascimento Ansay
Universidade Estadual do Paraná

Drª Mayumi Denise Senoi Ilari
Universidade de São Paulo

Drª Beatriz Ilari
University of Southern California

Drª Cléo Monteiro França Correia
Universidade Federal de São Paulo

Dr. Carlos Mosquera
Universidade Estadual do Paraná

Dr. Gastão Octavio Franco da Luz
Universidade Federal do Paraná

Dra. Debbie Carrol
Université du Québec à Montreal

Dra. Leomara Craveiro de Sá
Universidade Federal de Goiás

Dra. Lia Rejane Mendes Barcellos
Conservatório Brasileiro de Música do RJ

Dra. Sandi Curtis
Concordia University

Dra. Luciana Barone
Universidade Estadual do Paraná

OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL

A InCantare é uma revista interdisciplinar que enfatiza a veiculação de artigos que tratam de articulações entre arte, saúde e educação. O periódico é uma publicação do Campus de Curitiba II da Faculdade de Artes do Paraná – FAP/UNESPAR, com periodicidade semestral. A revista foi criada no ano de 2010, intitulada NEPIM (ISSN 2237-3365) e no ano de 2012 foi renomeada para inCantare. Mantida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia – NEPIM, a revista tem por objetivo publicar e divulgar artigos originais e inéditos de autores filiados a grupos de pesquisa, que tragam contribuições para o campo da Musicoterapia, da Música, da Educação, da Saúde e de áreas afins, fomentando assim o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições universitárias do país. Atualmente, a revista encontra-se indexada nas bases Sumários (nacional), Latindex (latino americano), e Copernicus (internacional). A Revista InCantare está disponível na versão on-line, ISSN 2317-417X. As contribuições enviadas pelos autores serão submetidas ao processo de revisão cega por pares de no mínimo dois relatores especialistas ad-hoc mais a revisão dos editores.

NORMAS EDITORIAIS

A Revista InCantare recebe artigos para dois volumes ao ano e a submissão é feita exclusivamente através de cadastro do autor no portal de periódicos da UNESPAR. A publicação tem por objetivo divulgar artigos nas áreas de Musicoterapia, Música, Educação, Saúde e afins, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, incentivando assim o intercâmbio de conhecimento entre pesquisadores de diversas instituições de ensino, sejam elas brasileiras ou estrangeiras. Indexada nos sistemas de dados Sumários (nacional), Latindex (latino americano), e Copernicus (internacional), a Revista InCantare está disponível somente na versão on-line, ISSN 2317-417X.

Processo de Submissão e Avaliação: os trabalhos deverão ser enviados ao Presidente da Comissão Editorial, via Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), que os encaminhará, sem identificação, aos avaliadores do Conselho Consultivo. No caso de discrepância avaliativa será enviado a um terceiro parecerista. O nome dos autores e avaliadores será mantido em sigilo. As contribuições enviadas pelos autores serão submetidas ao processo de revisão cega por pares de no mínimo dois avaliadores mais a revisão dos editores. Os pareceres serão enviados aos autores para a ciência do resultado do processo e, quando for o caso, para que faça as modificações sugeridas e rerepresente o trabalho. As submissões serão feitas online: <<http://goo.gl/TjaXOH>>

1. Serão aceitos manuscritos originais para serem submetidos à aprovação de avaliadores que sejam especialistas reconhecidos nos temas tratados. Os trabalhos serão enviados para avaliação sem a identificação de autoria.
2. Serão aceitos para a submissão textos em língua portuguesa, espanhola e inglesa..
3. A redação se reserva o direito de introduzir alterações nos originais, visando a manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, porém, o estilo e as opiniões dos autores. As provas tipográficas não serão enviadas aos autores.
4. Os artigos publicados na Revista InCantare podem ser impressos, total ou parcialmente, desde que seja obtida autorização expressa da direção da revista e do respectivo autor, e seja consignada a fonte de publicação original.
5. É vedada a reprodução dos trabalhos em outras publicações ou sua tradução para outros idiomas sem a autorização da Comissão Editorial.
6. As opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade.
7. A revista aceita colaborações de diversos formatos:



- Artigos: compreende textos que contenham relatos completos de estudos ou pesquisas concluídas, matéria de caráter opinativo, revisões da literatura e colaborações assemelhadas.
- Resenhas: compreende análises críticas de livros e de periódicos recentemente publicados, como também de dissertações e teses.
- Memorial artístico-reflexivo: compreende um memorial de performance onde constam informações sobre o conceito da obra e uma descrição detalhada do trabalho de produção artística.
- Tradução: compreende a tradução de textos de estudos artísticos em língua estrangeira moderna para seu correlato em língua vernácula brasileira.
- Entrevista: Entrevista: compreende o relato de profissionais, artistas ou pesquisadores que tenham sido interrogados sobre um objeto de estudo específico.

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

SUBMISSÃO DOS ARTIGOS

1. Para a submissão, os artigos devem ser organizados em dois diferentes formatos: um deles em “DOC” ou “DOCX”, sem informação de autoria/co-autoria. O nome completo dos autores, bem como a biografia resumida (com no máximo 100 palavras) em língua vernácula e em mesmo idioma do resumo em língua estrangeira, devem obrigatoriamente serem incluídos nos respectivos campos da submissão do artigo no sistema da Periódicos da UNESPAR. Na biografia, indicar a afiliação institucional, o endereço eletrônico, informações de interesse e que digam respeito à pesquisa e o link de acesso ao Currículo Lattes do(s) autor(es).
2. Os artigos deverão ser digitados Word/Windows, fonte Arial, tamanho de fonte 12, espaçamento 1.5 entre as linhas. Com no mínimo 12 e no máximo 22 páginas.

3. A estrutura dos trabalhos e as regras de citação deverão estar em conformidade com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Exemplos disponíveis na página da UFPR: <http://www.portal.ufpr.br/normalizacao.html>
4. Utilizar formato de folha A4 com margens de 3 cm e texto justificado.

FORMATAÇÃO

A organização interna dos trabalhos deve ser padronizada na seguinte ordem:

Título: Centralizado no topo da primeira página, em negrito;

Resumo: Deve conter entre 150 e 250 palavras e palavras chave (de 3 até 5 termos), escritos no idioma do artigo;

Resumo em língua estrangeira: Deve conter entre 150 e 250 palavras e palavras chave (de 3 até 5 termos); corpo do texto dos Resumos deve estar em fonte Arial, tamanho 12, com recuo de parágrafo de 3 cm;

Notas de rodapé: as notas devem ser reduzidas ao mínimo e o autor deve utilizar os recursos do Word: em corpo 10, notas automáticas, com a numeração acompanhando a ordem de aparecimento.

Citações dentro do texto: nas citações de até três linhas feitas dentro do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data da publicação. A especificação da(s) página(s) deverá seguir a data, separada por vírgula e precedida de “p.” (SILVA, 2000, p. 100). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “como Silva (2000, p. 100) assinala...”. As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (SILVA, 2000a, p. 25). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos

poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000, p. 17); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000, p. 155). As citações com mais de cinco linhas devem ser destacadas, ou seja, apresentadas em bloco, em tamanho 10, espaço simples e com recuo de parágrafo de 3 cm.

Referências: as referências devem conter o mínimo de informação para que o material utilizado como embasamento da pesquisa seja identificado por quem ler o artigo no site da UNESPAR. As informações a serem incluídas em cada referência variam de acordo com o tipo de mídia no qual o material foi consultado. As referências deverão ser organizadas no final do texto, em ordem alfabética, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Ilustrações: as imagens devem ser enviadas em formato JPEG diagramadas no arquivo do texto e enviadas em arquivos separados, no momento da submissão no sistema de Periódicos da UNESPAR no campo documentos complementares. Cada arquivo de imagem deve ter pelo menos 100 dpi.

Para maiores detalhes e/ou sanar dúvidas quanto às normas para apresentação de documentos científicos a serem enviados para possível publicação na revista, o seguinte manual, cujo teor guia esta publicação, deve ser consultado: DO PARANÁ, UNIVERSIDADE FEDERAL. “Normas para apresentação de documentos científicos: periódicos e artigos de periódicos. n.6.” Curitiba: Editora UFPR (2000). A coleção dos cadernos de normas para apresentação de documentos científicos está disponível na Biblioteca Octacilio de Souza Braga (BOSB) do campus de Curitiba 2 da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Link para exemplos: <<http://goo.gl/pl7mMc>>

Obs.: Sugere-se, para artigos resultantes de pesquisas que tenham sido aprovadas

inCantare

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CURITIBA II
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS INTERDISCIPLINARES EM
MUSICOTERAPIA

Revista InCantare é uma publicação semestral

ISSN 2317-417X

© 2015 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de Curitiba II -
Faculdade de Artes do Paraná – FAP

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=117>

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/index>

InCantare - Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia / Faculdade de Artes do Paraná;). – v. 6 n. 1 - (jan./jun., 2015). - Curitiba: FAP, 2015-101 p. : il. Color.

Disponível: <http://www.fap.ules/conteúdo/conteúdo.php?conteúdo=179>
ISSN 2317-417X

1. Musicoterapia – Periódicos. 2. Música – periódicos.
I. UNESPAR - Campus de Curitiba II. II. - Faculdade de Artes do Paraná.
III. Arruda, Mariana Lacerda

CDD 615.837

Indexadores:



Universidade Estadual do Paraná

Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná

Divisão de Pesquisas e Pós-Graduação

Rua dos Funcionários, 1357, Cabral

80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil

Telefone: +55 41 3250-7339

revistadeartes.fap@unespar.edu.br

<http://www.fap.pr.gov.br>

SUMÁRIO

Editorial 11

Narrativa da história de vida de uma Musicoterapeuta precursora da 12
profissão no Brasil: Além do Musicoterapeuta
Diego Azevedo Godoy

Meritocracias musicais: critérios de qualificação ética e estética da 35
música popular no Brasil (1880 - 1920)
Joêzer de Souza Mendonça

Neurociência cognitiva: deficientes visuais na escola inclusiva 52
Carlos Mosquera; Lorena Barolo Fernandes; Mariana Arruda; Gastão O. F. Luz

Aprendendo a ensinar música: reflexões sobre o início da carreira 62
Érica Dias Gomes

Arte e política: breves considerações sobre as leituras de Trotsky e 79
de Gramsci sobre o futurismo
Anita Helena Schlesener

Ratoeira: música de tradição oral e identidade cultural 92
Andressa Dias Arndt

CONTENTS

Editorial 11

***Life story narrative of a music therapist who is a precursor of the profession in Brazil: beyond the music therapist* 12**
Diego Azevedo Godoy

***Music meritocracy: criteria of ethical and aesthetical qualification in brazilian popular music* 35**
Joêzer de Souza Mendonça

***Cognitive neuroscience: a teaching partnership with the inclusive school* 52**
Carlos Mosquera; Lorena Barolo Fernandes; Mariana Arruda; Gastão O. F. Luz

***Learning how to teach music: reflections on the early stages of a music teacher career* 62**
Érica Dias Gomes

***Art and politics: brief considerations on Trotsky and Gramsci's readings about Futurism* 79**
Anita Helena Schlesener

***Mousetrap: oral music tradition and cultural identity* 92**
Andressa Dias Arndt

EDITORIAL

Apresentamos aos leitores o número dois do sexto volume da Revista InCantare, que pertence ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná. Com uma valiosa contribuição aos estudiosos e interessados em musicoterapia, música, educação, saúde e política, desejamos que proporcione reflexões e discussões aos grupos de pesquisa. Como a revista é resultado de um trabalho coletivo, agradecemos a todo conselho editorial.

Para começar, apresentamos o artigo *Narrativa da história de vida de uma Musicoterapeuta precursora da profissão no Brasil: além do musicoterapeuta*, entrevista de campo extraída da dissertação de mestrado intitulada *Além do Musicoterapeuta*, de Diego A. Godoy que teve por objetivo compreender a constituição e o desenvolvimento da identidade profissional do Musicoterapeuta.

Em seguida, o artigo *Meritocracias musicais: critérios de qualificação ética e estética da música popular no Brasil (1880-1920)*, do Joêzer Mendonça apresenta expressões da cultura musical popular na segunda metade do século XIX, além de uma investigação sobre critérios de desqualificação estética e as tentativas de rebaixamento ético.

Após, o artigo *Neurociência cognitiva: uma parceria de ensino com a Escola Inclusiva*, dos autores Carlos Mosquera, Lorena Barolo, Gastão Luz e Mariana Arruda, discute as possibilidades da neurociência cognitiva colaborar com a Escola Inclusiva, em especial com o aluno deficiente visual.

Érica Dias Gomes, apresenta seu artigo *Aprendendo a Ensinar Música: reflexões sobre o início da carreira*, com o objetivo de apresentar conflitos, dúvidas e tensões de um recém-formado em música.

Na sequência, Anita Helena Schlesener, apresenta seu artigo *Arte e política: breves considerações sobre as leituras de Trotski e de Gramsci sobre o futurismo*, com o objetivo de explicitar a relação entre arte e política, no contexto do marxismo, a partir das observações de Leon Trotski e Antonio Gramsci.

Uma resenha do livro *Ratoeira: música de tradição oral e identidade cultural* do Rodrigo Moreira da Silva, realizada pela Musicoterapeuta Andressa Dias, finaliza este número de nossa publicação.

Boa leitura,
Mariana Lacerda Arruda

Narrativa da história de vida de uma Musicoterapeuta precursora da profissão no Brasil: Além do Musicoterapeuta

Diego Azevedo Godoy¹

RESUMO - O presente artigo tem como intenção contribuir com os estudos da Musicoterapia no âmbito da identidade, ao apresentar a entrevista semiestruturada de narrativa de história de vida utilizada na dissertação de mestrado Além do Musicoterapeuta - Um estudo sobre a identidade do Musicoterapeuta e seu reconhecimento, fundamentada no sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Os objetivos foram os de: estudar os processos de metamorfose e os movimentos emancipatórios; compreender a constituição e o desenvolvimento da identidade profissional do Musicoterapeuta e seus possíveis movimentos dialéticos de regulação / emancipação, utilizando-se do conceito de identidade de Ciampa e os pressupostos de estudo do Núcleo de estudos (NEPIM).

Palavras chave - Identidade. Musicoterapia. Reconhecimento.

¹ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2011), e especialização em Musicoterapia pela FMU (2013). Tem experiência na área de Psicologia Social - Abrigo de menores, modalidade de Acolhimento Institucional que atende a crianças e adolescentes em grupo e em regime integral. Trabalha com atendimento clínico. Estuda as áreas de Educação Musical e Musicoterapia, Organizacional, Hospitalar e Clínica, sendo esta última a categoria em que também exerce profissionalmente. Mestre no ano de 2015 em Psicologia Social pela PUC-SP, integrante do núcleo de estudos e pesquisas sobre Identidade-metamorfose (NEPIM) com o Professor Dr. Antônio da Costa Ciampa. E-mail: diegogodoy@hotmail.com.br. Currículo acadêmico: <http://lattes.cnpq.br/4733707724174541>

Número CAAE Plataforma Brasil: 34706214.5.0000.5482

Life story narrative of a music therapist who is a precursor of the profession in Brazil: beyond the music therapist

Diego Azevedo Godoy¹

ABSTRACT - *This article aims to contribute to the music therapy studies on identity by presenting a semi-structured life history narrative interview used in the Master's thesis Beyond the Music therapist - A study on the identity of the music therapist and its recognition, in which the syntagma Identity-Metamorphosis-Emancipation was assumed as theoretical basis. The objectives were: to study the processes of metamorphosis and emancipatory movements, to understand the formation and development of the professional identity of the music therapist and its dialectical movements of regulation / emancipation, using Ciampa's concept of identity and the theoretical assumptions of the Nucleus of Study and Research in Identity Metamorphosis (NEPIM).*

Keywords - *Identity. Music therapy. Recognition.*

1 Possui graduação em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2011), e especialização em Musicoterapia pela FMU (2013). Tem experiência na área de Psicologia Social - Abrigo de menores, modalidade de Acolhimento Institucional que atende a crianças e adolescentes em grupo e em regime integral. Trabalha com atendimento clínico. Estuda as áreas de Educação Musical e Musicoterapia, Organizacional, Hospitalar e Clínica, sendo esta última a categoria em que também exerce profissionalmente. Mestre no ano de 2015 em Psicologia Social pela PUC-SP, integrante do núcleo de estudos e pesquisas sobre Identidade-metamorfose (NEPIM) com o Professor Dr. Antônio da Costa Ciampa. E-mail: diegogodoy@hotmail.com.br. Currículo acadêmico: <http://lattes.cnpq.br/4733707724174541>

Número CAAE Plataforma Brasil: 34706214.5.0000.5482

A História de Lorena, a Identidade de uma Musicoterapeuta

Este artigo, parte da dissertação defendida em 2015 pelo programa de Psicologia Social no núcleo de Estudos e Pesquisa em Identidade Metamorfose, (NEPIM) na PUC-SP, não tem como intenção explicar a metodologia utilizada no trabalho (para isto deve-se acessar a pesquisa completa). Neste texto, compartilharemos a entrevista semiestruturada da narrativa de história de vida que se desenvolveu dentro das condições do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e da Plataforma Brasil, tendo por prioridade ética a intenção de assegurar o sigilo e a identidade verdadeira do profissional entrevistado. Portanto o pseudônimo utilizado nesta entrevista é o nome de Lorena.

Lorena é uma profissional da Musicoterapia com muitos anos de carreira, atualmente ela se encontra em uma fase de sua vida (se é que podemos chamar de uma fase avançada, a 3ª idade) ainda trabalhando, após muito conquistar na profissão e também na academia científica. Ela aceitou então, o convite para participar desta pesquisa, com muito interesse e entusiasmo.

A história de vida é fundamental para podermos compreender a identidade da pessoa que a narra, para identificarmos as fases de desenvolvimento, seus personagens e papéis, seus movimentos de metamorfoses e fragmentos de emancipação. Ao analisar a entrevista, avaliamos através da história de vida o sentido que ela tem hoje para o autor que a conta, ou seja, quando ele passa a narrar sua história, ele passa a construí-la novamente através do seu presente momento, resignificando o que viveu em suas experiências.

Ao ter como objetivo estudar a identidade profissional, a narrativa da história de vida foi direcionada para o foco mais relevante, a história de vida profissional, isto significa que, aspectos de sua história de vida que estejam relacionados diretamente com sua história de vida profissional, são os aspectos que vinculam maior atenção nesta análise, identificando elementos que apresentem conexão com a identidade profissional e contribuam para a reflexão acerca da ordem do reconhecimento na história de vida profissional deste Musicoterapeuta.

Através da pergunta feita por mim: “Quem é você?”, Lorena começa então a narrar e a contar sua história de vida.

Como ponto inicial ela relata uma época em que tinha seis anos de idade, era por volta dos anos sessenta, em um contexto cultural onde as meninas

normalmente eram obrigadas pelos pais a fazer alguma atividade relacionada à música ou a dança, no caso dela a mãe impôs a atividade que seriam as aulas de balé. Lorena como não gostava, sempre inventava dores na perna para fugir da atividade, após fingir esse comportamento por um determinado tempo resolve um dia ter um diálogo com sua mãe, que compreendendo o desejo da filha acaba realizando sua matrícula em um conservatório para estudar piano clássico.

A situação financeira da família era complicada e apesar do pai ser gerente de banco, não possuía condições para comprar o piano inicialmente.

Ao perceber que o conservatório não era o caminho, a mãe de Lorena a muda de escola e começa a reconhecer a determinação da filha ao interagir e estudar o instrumento. Após algum tempo os pais conseguem comprar um piano para ela e fazem uma surpresa. Lorena relata a vivência que teve naquele momento da seguinte forma:

“Eu tive um treco, aí comecei a tremer, entrei em parafuso, enfim foi a maior alegria da minha vida, hoje com 62 anos eu me lembro do dia que eu ganhei o piano, foi uma coisa maravilhosa.”

Daí pra frente Lorena se joga nos estudos do piano de uma forma muito prazerosa, com sua nova professora, que era muito especial para ela, nos relata a sua experiência:

”Por que na minha época, você tem que se transportar pra sessenta, setenta, tudo que você errava no piano ou em qualquer instrumento você levava chinelada, palmatória na mão, reguada. Ela não, ela parava me pegava na mão e falava – ‘hoje você está triste’ - e eu realmente estava, quatorze, quinze anos de idade, aquela fase de adolescência, minha mãe era muito repressiva ao mesmo tempo que ela me dava ela cobrava. Ela [a Prof.] me pegava no pulso assim e me dizia – ‘você está triste hoje não tá?’ - e eu, - ‘não num tô’ e a lágrima escorrendo, - daí ela falava - ‘não vou te dar aula, mas também não vou cobrar, você vai ficar aqui, eu vou fechar a porta e você vai tocar a sua tristeza’ - fechava a porta e me deixava uma hora, duas horas e eu arrebatava com o piano entendeu? Aquilo pra mim era assim a maravilha dos deuses eu saía de lá..., você imagina isso uma professora na década de sessenta fazer.”

Lorena faz uma interrupção na sua história, muda a dinâmica da narração e começa a falar um pouco sobre a prática e o método de atuação da Musicoterapia, passa a explicar sobre a profissão e falar um pouco sobre o que o Musicoterapeuta faz, apresentando alguns aspectos e fundamentos da relação musicoterapêutica e como são aplicados.

“Mas aquilo pra mim era uma coisa que eu carreguei e carrego até hoje, é exatamente o princípio de ISO que a gente usa em Musicoterapia, o conteúdo emocional que você tem naquele momento naquela fase de vida você tem que expressar de alguma forma, como que você vai expressar aquilo se o seu terapeuta, ou seu professor, ou seu psicólogo, ou seu amigo não der abertura para que você se expresse e impõe de fora pra dentro. Então o que tem de legal na Musicoterapia, é exatamente o princípio que o Benenson faz a gente utilizar, na metodologia dele, parta da pessoa, conteúdo dele é aquilo que vai te guiar pra frente, agora depois você vai organizar sua metodologia, não é que é qualquer coisa né, então se você faz a abertura do ritmo da pessoa, da expressão melódica, do corpo dessa pessoa, do modo como essa pessoa usa a voz, você tem uma noção de quem é essa pessoa musicalmente, ora, se você conseguiu entrar no mundo sonoro dessa pessoa você vai conseguir transformar essa pessoa, porque essa pessoa vai tá nas suas mãos entre aspas, ou seja, você vai conseguir mudanças com ela, se você tivesse usado o oposto você não conseguiria, entende o que eu tô falando? É subjetivo demais, mas você sente aquele paciente, sente aquela pessoa do jeito que ela é, quando ela vai expressar aquilo que ela é, isso é o início da terapia, daí pra frente você é responsável pela metodologia que vai utilizar, não é qualquer coisa você sempre vai ter um objetivo claro na sessão do que você vai querer alcançar com essa pessoa, mas você partiu dela, você não trouxe estratégias de fora pra dentro e impôs.”

Logo retoma a sua história trazendo para a conexão de sua fala, a explicação.

16

“Por que que eu tô dizendo tudo isso? Porque isso casou com a Musicoterapia mais tarde, essa forma de eu vivenciar em mim desde criança quem eu era musicalmente e quais as emoções que eu precisava extravasar através da música, ela me deu essa possibilidade, essa professora, então fez isso pra mim, foi muito importante, é como se isso tivesse me preparado internamente pra tentar entender meu paciente de hoje, você entende? Isso me deu subsídio.”

Atribuindo então uma ligação entre a prática e a forma que tocava piano em sua infância e a prática e a forma de sua atuação na profissão, um aspecto de sua identidade individual (papel individual na infância/estudante), que se relaciona com sua identidade coletiva (papel coletivo adulto/trabalho).

Durante todos esses anos de infância e adolescência Lorena estudou piano e se dedicou musicalmente nas leituras, estudos e praticas. Aos dezessete anos de idade o pai dela recebeu uma oferta de emprego como gerente de um banco no Rio de Janeiro e assim a família muda-se de São Paulo para a cidade litorânea.

Lorena começou a trabalhar como escriturária e depois de um tempo ela recebeu uma ligação de sua antiga professora de piano, relatando a abertura de um curso de Musicoterapia no Rio de Janeiro.

“[Professora] – Oi Lorena tudo bem? Como que estão as coisas aí no Rio de Janeiro? – [Lorena] – Ah, eu to bem, to trabalhando no [nome da instituição], to gostando, mais ou menos porque é meio burocrático, não gosto muito disso, mas tudo bem, né. [Professora] – Eu to te telefonando porque aí no Rio de Janeiro no [nome da instituição] vai abrir um curso de Musicoterapia, um curso técnico, um curso de dois anos, [Lorena] – Musicoterapia? [Professora] – É exatamente, o que fala que aqui que é curso de Musicoterapia, isso tem tudo a ver com você...”

Narrando este momento Lorena diz o quanto ela queria trabalhar com a música junto aos outros, sem a intenção de se isolar com o instrumento e ser uma instrumentista, mas sim usar a música interagindo com as pessoas de uma forma não somente artística. É como se este curso chegasse no momento certo de sua vida.

“Porque eu sempre quis aliar aquele estudo de piano às pessoas, porque o que que acontece com o pianista, eu cheguei a tocar em orquestra e tudo mais, o que acontece com o pianista que toca em orquestra ou que se apresenta e tal, ele toca pra ele mesmo e ele é isoladíssimo, é ele e o piano, é como se o piano fosse o corpo dele sabe, fosse uma continuidade tão ligada a ele que não precisa de mais ninguém, então não existe um relacionamento social só existe ele e o piano e era o que tava acontecendo comigo, cada vez mais eu tava me enfiando dentro de mim mesma com a história do piano e eu comentava isso com ela. [Lorena] - dona [nome da professora], eu observo que as pessoas se emocionam, eu observo

que as crianças quando marcham elas conseguem um ritmo mais regular, quando a gente é percute um tambor, coisa do tipo né. E ela então sabia disso, quando abriu o curso de Musicoterapia no Rio de Janeiro em 1971, ela me ligou e falou, - faz a matrícula, você vai gostar desse curso, um curso técnico de dois anos, - ok.”

Lorena procurou então o curso de Musicoterapia em 1972 na pós-graduação contra a vontade de todos da família. Após passar por uma seleção rigorosa ela fez uma prova e foi avaliada de uma forma inusitada, durante o exame ela estava nervosa e todos estavam apresentando uma peça musical toda estudada e ensaiada, porém quando Lorena chegou com a partitura na mão e sentou no piano, os professores da banca não quiseram que ela tocasse uma música planejada e uma delas falou:

“... Não, não, não, a gente não quer que você toque porque a gente está cansado de ouvir músicas tocadas, faz o que você quiser no piano.”

Logo ela começou a improvisar e tocar o que estava sentindo, acostumada a fazer isso com sua professora de música, tocando seus sentimentos, conduziu facilmente a peça improvisando no piano, obtendo o reconhecimento que precisava dos professores e sua merecida aprovação, com o seguinte argumento da banca:

“Era isso que a gente queria de um Musicoterapeuta em termos de música.”

Lorena sempre pontua a questão de que o Musicoterapeuta não é um músico instrumentista e compositor, ele trabalha com a música interagindo com o paciente, utilizando elementos da música para abrir canais de comunicação, para se relacionar e para se vincular com seu paciente.

“Mas o fundamento da essência do trabalho é você sentir seu paciente e permitir com que ele entre no seu mundo e você entre no mundo dele. Quando eu falo mundo é o mundo interno sonoro-musical são os elementos sonoros presente nele. Que elementos são esses? A forma como ele anda, o ritmo do andar,

o ritmo do falar, a entonação da voz, como ele te chama, como ele se comporta corporalmente, o que ele pega, como ele pega o instrumento musical, de que forma ele age com esse instrumento, de que forma ele utiliza a voz dele, esses elementos que são pré-linguagem, para-linguagem, não são a linguagem propriamente dita da palavra, são os elementos que antecedem essa palavra, por isso que quando uma cara fala: 'Ah, mas fulano está com a afazia e você não trabalha a palavra', não..., mas eu trabalho a palavra, só que eu trabalho a palavra musical."

Lorena faz uma breve comparação para explicar melhor.

"Se fizermos um paralelo, você pega a alfabetização, aí o fulano está pronto pra ser alfabetizado, o que que significa isso? Significa que o cara sabe mais ou menos o que é direita e esquerda, significa que ele se coloca nesse espaço sabe que 'lá' tem uma parede ele não vai além daquilo, significa que ele tem um aspecto motor bom pra pegar um lápis e escrever, quer dizer, sabe o que é atrás e a frente, em cima e embaixo, acima abaixo, do lado, lateralidade, são aspectos que compõe o que são necessários pra que ele aprenda a escrever e ler. Na música é a mesma coisa, são aspectos que a gente tem que desenvolver. Por exemplo na questão da linguagem falada que antecedem a linguagem falada, que vem antes, por isso que a gente não aparece muito, por que isso não aparece, isso compõe lá dentro o ser no íntimo dele e você vai desenvolvendo coisas que aparentemente são simples, mas que não são simples."

Ela coloca a questão de que a Musicoterapia é muito difícil de ser compreendida, de ser realmente entendida em sua essência, pois isso só é possível através da prática e não somente da dimensão teórica.

"Para você entender você tem que vivenciar, não adianta você ler 30 livros do Bruscia, do Benenzon disso, daquilo, daquele outro, não adianta você tem que vivenciar."

Quando Lorena entrou no curso técnico em Musicoterapia de 1971 o planejamento era de um ano de carga curricular, mas foi estendido para dois, logo o curso passou por reformulações e se tornou uma graduação em Musicoterapia. Já no final de seu curso ela inicia sua carreira por prazer atendendo sem remuneração, a mãe de Lorena era contra, mas o pai a apoiava em seus estudos e suas escolhas. Diz ela em um momento:

“Meu pai bancava pra mim, nesta época estávamos melhor financeiramente, me dava tudo que eu queria, minha mãe era super contra, minha mãe foi na secretaria rodar a baiana com [nome da pessoa], pra me tirar porque ela era totalmente contra e meu pai era o oposto, eu chegava ‘pai tô precisando de um dicionário médico’ - ‘ah, [apelido carinhoso] quanto custa o dicionário?’ – ‘a x reais, x cruzeiros né’, - ‘ah, toma compra, compra, depois eu me viro’. Era bem assim eu tinha tudo que eu queria, máquina de fotografia pra documentar os pacientes e tudo mais.”

Só depois de um tempo, quando Lorena começou a ser chamada para eventos onde ela trocava as experiências de pacientes da [nome da instituição] com deficiência mental e de pacientes da [nome da instituição] com deficiência física, passou a ser reconhecida, sendo então convidada a participar dos eventos científicos e acadêmicos. Lorena conta que sua mãe acaba aceitando mais a carreira e a escolha da filha.

“Aí ela começou a gostar, ‘minha filha subindo no palco né’ tudo que ela queria na vida era me ver subindo em um palco.”

Em 1977 Lorena casou-se com um paulista e foi embora do Rio de Janeiro, largou tudo que estava começando na cidade litorânea e deu início a uma outra fase de sua vida em São Paulo, passou por uma escolha um pouco sofrida, pois tudo o que era relacionado à Musicoterapia estava acontecendo no Rio de Janeiro desde o início dos anos setenta, já em São Paulo foi começar só no início dos anos oitenta. Diz ela que:

“É como se eu tivesse perdido dez anos, tudo que eu tentava fazer não dava certo porque não tinha eco sabe? As pessoas confundiam com aula de excepcional, com aula de música, com aula do sei do que, mas ninguém entendia o que era o raio da Musicoterapia que eu tava propondo, mas mesmo assim eu nunca, de oitenta e um, aliás, de setenta e tanto que eu tava lá no Rio, depois que eu vim pra cá casada em setenta e sete, até hoje eu nunca fiquei desempregada, - ‘tipo assim você nunca teve o que fazer? o que você tá fazendo agora?’ Eu sempre tive pelo menos um paciente pagante, eu nunca fiquei - ‘ai meu deus eu to desempregada’, - nunca, nunca, nunca, sempre tive alguma coisa dentro da área da

Musicoterapia que me dava dinheiro, não vou dizer que eu fiquei rica, mas eu nunca precisei e eu sou viúva e me mantenho com a Musicoterapia.”

A dinâmica da narrativa se modifica novamente e Lorena começa a falar sobre a carreira profissional e aprofundar sobre a questão do reconhecimento:

“O reconhecimento como profissão sempre foi sofrido e sempre foi tirado através da prática, ou seja, quando eu tentava entrar no hospital das clínicas, ou qualquer outro hospital. Diante de uma equipe médica, paramédica, que pedia pra eu apresentar um trabalho, eu apresentava esse trabalho teoricamente, eu me ferrava, porque por mais que eu falasse as coisas que eu sabia de Musicoterapia, as pessoas babavam e nem perguntas tinham, porque as pessoas babavam literalmente assim ‘hã’, eu comecei a entender que primeiro eu tinha que mostrar a prática daquilo, aí todo mundo [riso daqui a ali, puts grilo isso funciona!], era bem isso, mostrar que a prática funciona, que o paciente tem realmente uma abertura da percepção muito grande em pouco tempo e isso facilita muito tanto outras terapias, quanto a expressão desses sentimentos e tudo mais que vem depois para o paciente, para depois você teorizar em cima. Aí a coisa começou a ficar boa, ou seja, eu entendi que não adiantava eu ir para um evento e falar teoricamente através de slides através de coisas que que era aquilo, eu começava pela prática, aí eu comecei a ser entendida, isso não faz muito tempo, faz uns dez anos, até lá eu pastei, eu pastei, mas eu não desisti porque pra mim era muito prazeroso ver o resultado que os meus pacientes tinham, aquilo era quase tudo pra mim, era oitenta por cento, faltava os vinte que era o tal do reconhecimento. Eu me reconhecia... eu não tava muito importando se o médico, doutor cinco estrelas, me reconhecia... eu não tava me importando, agora quando eu mostrava pra ele a prática e ele dizia: ‘nossa isso funciona’, pra mim já era o bastante, claro que precisava mais, mas pra mim naquele momento era o bastante. [ela diz:] - ‘o senhor gostou do trabalho?’ - e [ele diz:] - ‘... eu quero que você continue’ - mas começava a não exigir mais que eu teorizasse a coisa, entendeu, em termos de metodologia, de teoria, porque eu volto aquela frase - ‘Você só entende Musicoterapia quando você vivencia em você mesmo senão você não é capaz de entender’ - agora como a teoria ainda é insípida perto das outras ciências né, não dá pra você provar entre aspas pela teoria através de argumentos que aquilo é totalmente válido, mas não importa eu fui indo, sabe quando você vai? Eu tive várias oportunidades de abandonar a Musicoterapia, porque, com o conhecimento do piano, com a capacidade que eu tinha desenvolvido lá no [nome da instituição] como escriturária, como secretária, eu fiz curso de estenotipia, que era uma caligrafia com uma máquina, curso e cursos que eu tinha feito ao longo da vida, eu poderia muito bem ter pendido pra um deles e ter entrado em alguma coisa...”

Conforme a narrativa se desenrola vai ficando claro que o sentido do reconhecimento para Lorena, se realizava na prática de sua atuação profissional e no resultado que ela obtinha nos tratamentos eram muito positivos. O primeiro reconhecimento para ela era o auto-reconhecimento que se confirmava positivamente nos resultados da prática de sua atuação, isso sim era o que determinava o sentido da profissão e a disposição em continuar nela. Logo o reconhecimento dos outros se torna importante possibilitando através de um retorno positivo e coletivo no meio profissional a confirmação de seu trabalho.

“Então pra mim o reconhecimento primeiro e é até hoje, eu me satisfaço quando eu vejo uma criança que eu atendo, um pai me telefona, só no escrever, um pai manda um e-mail e diz - ‘o Lorena ele tá outro, ele abriu a percepção ele olha pro mundo percebe a mãe do lado, coisa que não percebia, ele é capaz de apalpar uma coisa e fala cantando alguma coisa e depois do canto isso vira uma frase...’ - pra mim é isso entendeu, agora no meio científico e no meio acadêmico a gente continua sofrendo... porque as pessoas... porque ‘elas’ não passaram pela vivência e ‘elas’ se atém à teoria e como a gente não tem a teoria muito reconhecida por outras áreas ainda, a gente para no argumento... Tá desenvolvendo bastante, mas a gente perde entre aspas em argumentações diante de um bom Psicólogo, de um bom entende? Sociólogo, de um bom filósofo, a gente acaba, chega uma hora que a gente não tem uma resposta porque a área não chegou lá, por que a área como diz o Benenson, é embrionária... enquanto as outras estão lá na maturidade, a gente tá na primeira infância, nós estamos buscando, mas isso não significa que você tenha que abandonar a coisa porque você desistiu, então eu nunca quis, nunca na minha vida passou pela cabeça ‘Lorena deixa de ser Musicoterapeuta, para com isso, vai fazer outra coisa’. Minha mãe vendia..., teve uma época que teve uma confecção, fazia malhas né, ela dizia: - ‘porque você podia me ajudar...’ - ganhou dinheiro pra caramba vendendo malha, eu olhava pra aquilo e falava ‘puts, mas o que eu ganho com isso, dinheiro?’ Não quero, não faço questão entendeu. Quando eu casei com um cara que me valorizava pra caramba, em setenta e sete, fui casada com ele até a morte dele que foi em [...], eu tive um respaldo dele maravilhoso, que ele dizia: - ‘eu quero te ver feliz, ponto... é a Musicoterapia que vale...’ - Ele ficava feliz se eu entrasse em casa contando que tinha ido bem em um congresso, ele ficava feliz quando um paciente meu não sei o que... ele vivia aquilo se entende? Então aquilo me dava uma força tão grande interior que era o bastante pra mim, depois que ele morreu eu já estava meia macaca-velha e segui em frente, não vou abandonar aquilo que eu amo fazer, que eu amo fazer Musicoterapia e estudar Musicoterapia eu também gosto, nessa parte toda teórica de ler os trabalhos, de ler livros... Eu fiz um livro agora, vai sair agora em Dezembro, Já tá lá na editora [nome] sobre [tema], mas assim, é uma coisa que tá dentro de mim.”

Falando sobre a experiência Musicoterapêutica que precisa ser vivenciada para que o indivíduo se torne Musicoterapeuta, podendo se constituir e se desenvolver de forma integral e interiorizar o sentido de ser Musicoterapeuta, surge a questão onde existe uma tendência grande de posicionamentos e definições em relação a uma identidade que apresenta uma singularidade muito grande, uma especificidade muito grande, mas que ao mesmo tempo é abrangente.

“Aí é que tá, a profissão não é específica ela é abrangente demais, a contradição tá aí, a dialética tá aí entendeu? Ao mesmo tempo que ela foca no sujeito, nos problemas de uma pessoa ou na prevenção de uma pessoa usando elementos sonoros-musicais pra isso, ela é ampla demais, porque ela serve pra quase tudo, entende? Então se o sujeito não puxa uma especificidade do aspecto humano, ele não consegue trabalhar com foco, ele começa a trabalhar com o geral o tempo inteiro, o que também traz benefício, mas que não é ideal para o mundo acadêmico, entende? Então a especificidade dentro da Musicoterapia que é extremamente abrangente, pode trabalhar com criança, com bebê, com gestante, com idoso, com maduro, com adolescente, se pode trabalhar com síndrome neurológica, com isso com aquilo, com a área psiquiátrica, com a área física... se pode trabalhar com quase tudo, é difícil alguém não poder ser encaminhado para a Musicoterapia, quer dizer, uma terapia que é tão abrangente acaba tendo que ser específica pra poder focar no mundo acadêmico, no mundo terapêutico, clínico.”

Lorena compreende que em uma dimensão de universalidade o Musicoterapeuta possui uma identidade coletiva, o papel do profissional é um papel coletivo, ou seja, existem características coletivas em comum, objetivos e funções em comum, relacionados à identidade do papel, mas ao mesmo tempo este papel é abrangente como formação, possui toda essa abertura e possibilidades de trabalho, apresenta uma interlocução com diversas áreas e várias formas de atuação.

Ela continua a narrativa contando sobre sua formação.

“Teve uma mudança né, ao longo desses anos, no início a formação do Musicoterapeuta era uma colcha de retalhos, então o que que a gente aprendia? A gente tinha um pouco de Psicologia, aí tinha dinâmica de grupo, Psicologia do desenvolvimento, Psicologia do excepcional e daí ia... personalidade, aí a gente tinha a área musical que a gente aprendia composição, aprendia isso aprendia aquilo tal, percepção musical e matérias da música, a gente tinha matérias sensibilizadoras que eram corporal, expressões artísticas, corporais e tudo e tinha a área que chama de científica, onde

entrava Psicologia e outras áreas científicas. Eram basicamente três, a científica com Psicologia, antropologia..., a artística com música, artes, corpo... e a sensibilizadora que era a vivência prática, sentir na pele. Só que era uma colcha de retalhos, você não via muito a ligação de uma coisa com a outra, mas você vivenciava, você entendia dentro de você mas não sabia explicar por que. Aí a Musicoterapia passou por uma outra fase na formação que ela começou a se tornar uma rede, foi quando começou a ficar bacana, porque a gente começava a perceber que uma coisa se conectava à outra. - 'Mas pra que que eu vou aprender expressão corporal, eu não vou fazer expressão corporal em uma sessão de Musicoterapia', - vai mas não como expressão corporal, mas você vai usar o corpo, então se você não vivência o corpo e está diante de uma criança, de um adulto, de um idoso, que não é capaz de se expressar mas o corpo dele expressa e você for 'tacado', quer dizer se você for uma pessoa pra dentro que não sabe expandir o seu corpo, como é que você vai querer que ele se comunique com você, se você não vivenciou?"

Como a ordem do reconhecimento para Lorena está relacionada com a prática de sua atuação e com toda essa vivência musical diferente de uma musicista instrumentista ou de um educador musical, ela fala então sobre a profissão e a identidade do Musicoterapeuta, sobre o perfil do Profissional e o perfil da ciência.

"Você tem que ter em você o perfil de Musicoterapeuta, você tem que ter alguns aspectos que muitas pessoas ligadas a música não tem, eu cansei como coordenadora da [nome a instituição], eu cansei de receber na prova de seleção[...] pessoas que dominavam o instrumento musical e que eram incapazes de improvisar, incapazes e a improvisação é a técnica que mais se adequa ao Musicoterapeuta, se ele não conseguir improvisar, tchau, vai desenvolver e depois volta, por que assim você não é capaz, isso daí é potencial, tem que tirar de dentro essa capacidade de improvisação, por que exatamente tudo isso é parte do conteúdo dessas pessoas, esse conteúdo é simples, às vezes o sujeito vira pra você e não consegue falar, - 'hum hum' - faz esse som, o que se faz com esse som? Não precisa ser pianista pra fazer esse som, concorda? Se não precisa saber ler quinhentas mil partituras, improvisar em quinhentos mil tons, não!, basta você pegar esses sons do paciente e transformar isso em música, ou transformar isso em som em ritmo em corpo e fazer que ele se sinta feito através daquele som que ele emitiu, consciente daquele som que ele emitiu por acaso e você ajudou ele a tornar aquele som consciente, quando você chega pra ele, pega esse 'hum' e transforma em algo que faz sentido pra ele, pronto! ele tornou aquilo consciente aquilo teve um significado e daí pra frente você amplia esse significado, aí é que é gostoso se ver, porque nunca um trabalho é igual ao outro exatamente porque uma das coisas que a ciência antiga não aceita, a antiga tá, aquela ciência retrógrada,

aquela ciência cartesiana do positivismo que entendia que a ciência tem que ser algo replicado né, - 'aconteceu com um é ciência porque vai acontecer com mais mil, senão não é ciência' - na Musicoterapia isso nunca vai acontecer, se quiser dizer que não é ciência, então não é, mas se você tiver dentro da análise de uma ciência antiga, uma ciência daquela época, de Descartes e etc., a ciência de hoje em dia que é uma ciência transdisciplinar que tem uma diversidade, uma aceitação de várias coisas que formam uma verdadeira rede como é o ser humano, passa entender a Musicoterapia com algo que contribui, que beneficia esse ser humano no seu todo, no seu global, entende? Holisticamente beneficia, agora, você não pode entender a ciência como algo fechado.”

Percebe-se o quanto uma identidade coletiva de um determinado papel coletivo, como na profissão do Musicoterapeuta, precisa de um ator com um perfil específico, estabelecendo em um processo de legitimação a normatividade social de atuação daquele grupo.

Isto nos leva a pensar nos conceitos de políticas de identidade onde no caso de Lorena acontece um movimento ainda desconhecido e de certa forma inédito por ela ser pioneira nesse meio profissional, produzindo através do sentido que o reconhecimento vai se estabelecendo em sua identidade individual, formas e procedimentos de condutas e ações que geram padrões de um papel coletivo e criam políticas de identidade de um grupo através de suas próprias experiências.

“Estão estigmatizando uma profissão que quer sair do forno, mas não deixam, entendeu? Não deixam porque ela tem que se constituir, ela tem que se estabilizar, ela tem que ter um corpo teórico mais consistente, mas você não dá o fogo para aquela torta crescer, caramba, tem que dar o forno, tem que molhar o bico, tem que esperar anos pra que se constitua uma ciência. Agora nossa luta neste momento é: nós somos diferentes da prática do educador musical, nós somos diferentes na prática do musicista, nós somos diferentes na prática do recreacionista musical tá! Nós não somos nem mais nem menos, nós somos uma ramificação que se preocupa que se interessa em entender o cérebro, o comportamento diante dos estímulos sonoros musicais, essa é a nossa preocupação, ou, seja, nós queremos estudar porque você se emocionou com tal música. O educador musical não quer saber por que você se emocionou, então esse é o nosso objeto de estudo, é entender a música interna desse ser humano e é difícil explicar isso pra quem não vivencia, - ‘mas como assim? Que teoria que é? Mas qual é o método?’ - Tem milhões de métodos basta você comprar um livro do Bruscia que você vai ver quinhentos mil métodos.”

A identidade individual sempre está relacionada à identidade coletiva, pois toda identidade é social e todo ser humano é um ser que vive em sociedade, assim ao falar sobre a profissão discorrendo sobre sua história, suas experiências e vivências pessoais, Lorena fala em alguns momentos em primeira pessoa do plural, como quando relata: “nós somos diferentes...”, evidenciando a influência de sua experiência pessoal no perfil desse coletivo e tornando essa relação de reciprocidade entre coletivo e individual legítima ao inserir o seu discurso no plural, ou seja, ao falar pelo coletivo ela fala sobre políticas de identidade do Musicoterapeuta através de sua própria experiência.

Também relata seu movimento de lutar pela identidade coletiva da profissão através de sua experiência individual e precursora em um contexto inédito de uma profissão nova.

“Eu não quero mais demonstrar nada, há vinte anos atrás eu tinha preocupação em demonstrar, - ‘eu vou provar que a Musicoterapia é benéfica, é eficaz’, - hoje eu não quero saber de provar porcaria nenhuma, não interessa provar, tá mais do que provado que a música interfere tanto positivamente como negativamente no organismo do ser humano, na mente dele na emoção dele entendeu? Tá mais do que provado, só uma pessoa inculta é capaz de dizer - ‘hã, pra mim isso não existe’, - você nunca se emocionou diante de uma música na vida? Ou nunca viu ninguém ter uma reação corporal diante de uma batida e ficar com o pezinho assim [movimenta o pé], você nunca viu isso na vida, impossível, não, você não prestou a atenção, ou seja, o efeito orgânico, emocional, mental, espiritual sobre essa pessoa, sobre todas as pessoas, existe, isso tá mais do que provado, agora o que a gente faz com isso é que tem que ter mais estudo.”

O reconhecimento profissional da identidade se dá em dois aspectos, o primeiro pode ser relacionada à estima e ao personagem, gira em torno do indivíduo (identidade individual) e o segundo pode ser relacionado ao reconhecimento jurídico, o qual gira em torno do coletivo, do papel, da atuação que ele exerce como profissional, (identidade coletiva).

“... O nosso trunfo vamos dizer assim, é a gente levar o estudo de um caso, por exemplo, gravado, filmado, pra eles acreditarem que isso aconteceu, por exemplo, em uma primeira sessão e em uma última depois de quarenta sessões, isso daí é o que mais chama a atenção dos doutores na academia por que eles veem o cara

babando - 'hãm' - não é capaz de falar uma palavra, não é capaz de ter uma reação, não tomou uma iniciativa, tem o olhar alheio, uma série de comprometimentos comunicativos e você começa trabalhar com técnicas musicoterápicas a partir daquilo que ele te traz, depois você teoriza aquilo, mas você começa trabalhando prática né, sentindo o paciente e trabalhando, depois de quarenta sessões você mostra o paciente, entrando na sessão, vestido de forma diferente, te cumprimentando, tendo iniciativa, tendo critério de escolha, -'não gosto desse som' - ou então - 'entra aqui comigo' - ou então ele não fala nada e a gente faz música junto e essa pessoa sai bem melhor, até a face, até o físico dessa pessoa muda, porque o corpo conta, reflete aquilo que ele tá sentindo por dentro."

É muito interessante ver como Lorena fala da Musicoterapia e da profissão, demonstrando um sentimento intenso e único nesta relação especial que ela possui com a música desde pequena.

Ao tentarmos compreender como ela foi interagindo e se identificando com a música e o sentido que a música tinha para ela, vemos como sua relação com a música se desenvolveu de forma diferente de uma musicista ou educadora musical, evidenciando aspectos nessa relação que desde cedo apresentava conexões com a forma que ela utiliza a música em sua atuação como Musicoterapeuta. Mantendo a característica dessa relação mesmo passando pelas metamorfoses dos personagens.

"Desde o começo eu me identifiquei com essa forma, desde o momento que eu me lembro que teve uma vez quando eu fui apresentar uma música no teatro [nome], eu devia ter uns doze anos, eu me lembro que eu era pequenininha e o papai me fez um banquinho pra eu colocar meus pés porque meus pés ficavam balançando no piano de tão pequena que eu era e eu fui no teatro apresentar uma composição minha e nesse dia quando eu apresentei, que eu levantava do piano e agradecia no teatro eu percebi que as pessoas se emocionavam e aquilo me chamou a atenção - 'nossa tem gente chorando por causa da composição, imagina' - aquilo ficou na minha cabeça, onze, doze anos eu devia ter a partir de lá eu falei assim, - 'nossa, poxa vida eu nunca prestei atenção nisso, hoje eu prestei atenção, imagina quantas pessoas são capazes de ter algum benefício com isso né, eu gostaria de usar essa minha música' [claro que não tinha essa consciência que eu tô falando agora,] eu gostaria de usar essa música, esse meu piano por exemplo em benefício de alguém, de um grupo de pessoas."

É notável o quanto importante foi a relação que teve com sua professora de piano nessa formação diferenciada, Lorena relata que sua professora foi fundamental em sua constituição como pessoa e como profissional.

“Ela me punha em concursos, eu ganhei, eu tenho um monte de estatuetas de concurso e eu me lembro que nesse [falando de um concurso específico] eu não tava preparada pra concurso emocionalmente, eu tava passando por uma fase ruim, quatorze, quinze anos, eu tava mal e tal, eu me lembro que ela por várias vezes ela dizia: - ‘mas o que que importa você ganhar mais um troféu, o que importa é que você estar bem...’ - minha mãe ficava louca, louca...”

“Quando eu fui pro Rio de Janeiro que ela me telefonou ela falou assim: - ‘encontrei o teu curso, é esse teu curso’, - eu falei puts! Agora sim eu vou, sabe, eu vou usar a música pra entender as pessoas, é isso que eu quero, eu não quero tocar piano [trantrantran], sabe Nelson Freire... então essa coisa egoísta que torna o sujeito egoísta, ele vezes o piano que é um objeto, ele interioriza aquele objeto, ele enfia aquele objeto dentro da alma dele e o resto do mundo não importa, ou seja, como ele não vive sem ser em sociedade ele também se sente infeliz...”

Ao voltar a falar de sua família em uma de suas transições, Lorena menciona que tem um irmão mais velho e que na época que moravam na casa dos pais a relação familiar e o ambiente da casa eram de certa forma ruim, com exceção do pai. Relata que as coisas mudaram bastante quando ela casou e que a relação que Lorena tinha com o pai e o com o marido eram muito boas, pois eram eles quem apoiavam e davam suporte à escolha da profissão e a carreira dela, sendo os primeiros que possibilitaram o reconhecimento de sua identidade profissional. Nesta época ela trabalhava como Musicoterapeuta e educadora musical.

“Como professora no [nome da instituição] eu ganhava uma nota, eles pagam bem demais né, eu fui professora dezessete anos de lá, até o dia que cheguei pro [nome do marido] e disse: - [nome] eu não aguento mais ser educadora musical aquilo não... eu faço sete vezes a mesma coisa por dia, eu sou criativa eu quero criar... eu não aguento mais isso’, - [ele responde] - ‘sai, pede demissão eu te dou o maior apoio’ - a família foi toda contra, - ‘Lorena louca, desvairada, ganhando bem pra caramba... tá se demitindo de uma coisa que todo mundo quer pegar porque ganha bem, porque paga bem’ - eu disse - ‘eu quero assumir a Musicoterapia integralmente’ - não ganhava

nada, mas pelo menos um paciente eu tinha, então eu sai do [nome da instituição] e assim a vida é engraçada né? e cobra da gente, eu sai no dia oito de dezembro, no dia quinze veio o diagnóstico dele do [nome do marido], já um diagnóstico filho da mãe... aí eu estava desempregada. Mas eu tinha oferecido pra várias faculdades o projeto de abertura de curso de Musicoterapia, isso quatro, cinco anos antes. Passaram-se sete meses e eu lá numa misereba danada porque meus filhos não podiam trabalhar na época né, isso foi em [...], quando chegou em junho do ano seguinte eu perdi o [nome do marido] e perdi meu pai né junto, tava defendendo o mestrado, tava no final do mestrado, perdi os dois ao mesmo tempo em questão de meses assim um com o outro, que eram meus dois amores, as duas pessoas que sempre me apoiaram em tudo, me ajudaram, aí em junho a [nome da instituição] me liga, - 'a professora a gente que abrir um curso, nós estamos precisando abrir curso, a senhora ainda tem interesse?' eu imaginava um curso de extensão uma coisa assim, - 'a eu tenho sim' - 'é pois é nós gostaríamos de conversar com a senhora, a senhora não pode vir conversar aqui conosco?'... - sabe quando você nem lembra que projeto era esse, eu nem lembrava e era uma graduação e eu cai de costas, ai quando eu cheguei, isso foi em junho de [...], no ano seguinte eu tava com a primeira turma."

"Eu nunca sentei, deitei em berço expandido entendeu? Muita gente fala - 'a porque eu não consigo emprego, a porque eu me formei e não tem lugar pra atuar, a porque isso e aquilo' - eu nunca me deixei sabe..., eu ia em tudo o que era relacionado a Musicoterapia, eu ia em tudo, era evento, era congresso, era viagem, era show, tudo que você puder imaginar na vida, pintava a Musicoterapia lá ia eu, aí eu fui presidente da [nome da instituição], fui escolhida pra ser presidente da [nome da instituição] fui presidente dez anos, ninguém queria ser presidente, mas foi como presidente da [nome da instituição] que eu ganhei nome."

Esse foi o auge do seu reconhecimento profissional pensando no aspecto da carreira, sendo que o sentido do reconhecimento demonstrado por ela nunca havia sido ganhar um determinado status, ou ocupar uma posição individual que possui um significado social, como a 'glória de um primeiro lugar no pódio', mas sim o valor dos resultados positivos que os pacientes apresentavam comprovando o potencial e a eficiência dessa atuação profissional.

Como uma profissional que se encontrou em sua carreira, se identificando de maneira integral com a Musicoterapia, antes mesmo de descobri-la como profissão, Lorena aponta aspectos que são parte de sua personalidade e o apoio recebido que foram fundamentais para seu reconhecimento e para a suas transformações em busca de emancipação.

“Da minha prática e da minha persistência, primeiro eu nunca deixei de atuar e segundo eu nunca me abati assim, - ‘vou deixar de ser Musicoterapeuta porque isso aqui é uma porcaria’ - nunca entendeu? Quando eu sentia que a coisa tava minguando, que eu estava perdendo terreno, eu ligava pra alguém, eu ia na casa de alguém, - ‘como é que eu conheci a [nome da instituição]?’ - era uma palestra no centro da cidade com a [nome da pessoa] que tava querendo fundar a [nome da instituição] e ao mesmo tempo tinha tido um congresso internacional na [nome de outra instituição] que me chamaram pra ajudar, eu ia e fazia qualquer coisa que você me pedisse dentro da área de Musicoterapia, eu não perguntava se ia ganhar, eu não perguntava se ia me pagar, não perguntava quanto ia ganhar, eu não perguntava quanto tempo ia dispor, eu ia, eu ia e fazia entendeu? Então eu acho que esse mérito eu tenho porque é uma coisa tão prazerosa pra mim e com apoio obvio, porque se eu não tivesse o apoio de ninguém eu acho que teria desistido, mas como o apoio era muito grande e era real era verdadeiro sabe, era um apoio que vinha de verdade, aquilo me dava força entende? Mas assim é sofrido, até hoje é sofrido, o Musicoterapeuta ele tem que ser persistente, ele tem que dar a cara, ele tem que parar com essa história de que vai ganhar pouco ou não vai ganhar pouco, ele tem que se meter, eu nem te falo quanto eu ganho no [nome da instituição], é uma miséria o que eu ganho no [nome da instituição] e eu preciso disso agora com 62 anos de idade, não, mas eu tô.”

Como a nossa história de vida também se relaciona com nossos projetos futuros, Lorena apresenta um desfecho na sua história falando sobre seus planos e pensamentos em relação ao que quer vivenciar deste momento em diante.

“... Eu sempre tive um projeto na vida, conforme eu tô alcançando eu já penso em outro, sempre fui assim, o meu projeto atual é, [atual que eu falo é de três anos pra cá], eu quero que a Musicoterapia no estado de São Paulo funcione como profissão, porque no Rio já funciona, no Paraná também, em Goiás também... independente eu quero que a Musicoterapia no estado de São Paulo funcione, seja uma profissão.”

Ao finalizar a narrativa Lorena deixa claro que não parou por aqui, mesmo aposentada e com uma carreira consagrada ela ainda trabalha com a Musicoterapia e faz seu doutorado com este tema. Percebe-se o amor pela profissão e o sentimento de prazer que ela possui em sua identidade profissional, assim o sentido do reconhecimento se dá pela atuação e pelo uso da música terapeuticamente,

que proporcionaram resultados positivos do trabalho com avanços dos pacientes, sendo identificado e legitimado socialmente o reconhecimento de sua personagem profissional através de sua competência, eficiência, capacidade e determinação. Conseqüentemente, pelo fato de ser precursora possibilitou o avanço do reconhecimento do papel profissional da Musicoterapia.

O principal aspecto a ser aprofundado nesta pesquisa sobre a identidade está na compreensão do reconhecimento da identidade individual em relação à identidade coletiva, ao analisarmos a narrativa da história de Lorena primamos por um maior interesse nesta relação entre seu personagem profissional (identidade individual) e seu papel profissional (Identidade coletiva). Contudo nos atentamos também para alguns dos personagens de Lorena, considerando as relações que possuem com a identidade profissional objetiva ou subjetivamente.

Ao olhar para a personagem menina/adolescente percebemos que as metamorfoses em busca de uma emancipação estão diretamente relacionadas com o sentido e com a relação que a música apresentava pra ela, desta forma suas transformações da identidade pessoal vão ocorrendo através da música.

Essa identificação com a música é enorme e vai progredindo conforme Lorena vai se constituindo, sendo que a maioria de suas personagens até sua fase jovem começam a se enraizar na questão da música como metamorfose em sua identidade.

Ao nascer do personagem de sua identidade profissional como Musicoterapeuta, nasce também um alicerce na criação da identidade coletiva desta profissão, tornando-se pioneira da Musicoterapia e influenciando na criação das políticas de identidade do Musicoterapeuta.

Quando se identifica com a profissão e se auto reconhece como tal, Lorena passa a aprofundar a sua relação com a música e com a Musicoterapia, além de sua experiência teórica nos estudos ela passa a buscar o reconhecimento pela prática de seu personagem profissional e conseqüentemente possibilita o mesmo no papel de sua profissão, estabelecendo uma relação recíproca de reconhecimento e emancipação. Ao decorrer do tempo ela percebe que o reconhecimento primeiro era o auto- reconhecimento como Musicoterapeuta que através de seu próprio reconhecimento devido o retorno positivo de seu trabalho e atuação profissional é que se inicia o reconhecimento de outros.

Em sua personagem, mulher casada e trabalhadora, as transformações de Lorena implicam em uma identidade pessoal que conseguiu autonomia e crescimento

ao casar e sair de casa, mudando de vida e de cidade, porém mantendo uma forte relação com seu personagem do papel coletivo, proporcionando mudanças que buscam a emancipação da identidade pessoal através da profissão.

Certamente as metamorfoses dos personagens da identidade pessoal que foram importantes para a identidade profissional estão ligados com a música e a busca do reconhecimento não como musicista mas como Musicoterapeuta. Com isso, é evidente que por ser pioneira na profissão e no desenvolvimento da identidade profissional do coletivo da Musicoterapia, compreende-se que através de sua experiência individual, além de Lorena contribuir para o desenvolvimento da política de identidade desse grupo ela contribuiu para a história de uma profissão e seu reconhecimento social a despeito de sua própria história e conquista do reconhecimento de sua identidade profissional.

Considerações Finais

Com objetivo de compreender o sentido do reconhecimento na identidade profissional do Musicoterapeuta, o maior interesse ocorreu em explorar esta relação: entre o desenvolvimento de uma identidade individual (eu), conjunta ao desenvolvimento da identidade coletiva (papel), ou seja, investigar e explorar aspectos da identidade individual e seus personagens, em relação aos aspectos de um papel exercido coletivamente.

A identidade do Musicoterapeuta nunca antes foi estudada através dos pressupostos do sintagma, teoria da identidade-metamorfose-emancipação Ciampa (2007). Na pesquisa de dissertação utilizamos a perspectiva da Psicologia Social para compreender o Musicoterapeuta sua identidade e seu reconhecimento. Ao propormos estudar a identidade do Musicoterapeuta pela perspectiva da Psicologia, nunca pensamos que seria um trabalho em termos inéditos e inovador. Com uma carreira não muito nova em termos de idade, mas nova em termos de popularidade, a Musicoterapia que ainda é desconhecida por muitos é o tema que circunda o objeto de pesquisa: a identidade do seu profissional.

Assim, ao analisarmos a história de vida narrada pelo sujeito ator, que no momento em que narra se torna o autor, podemos compreender que a relação que o Musicoterapeuta tem com a música é muito diferente da relação que um músico ou um educador musical possuem, ou de qualquer outra profissão que envolva a música. Essa relação que o Musicoterapeuta possui só pode ser entendida ao

ser vivenciada, isso não é exclusividade do Musicoterapeuta, mas a identidade deste profissional está ligada diretamente à sua atuação e possui a relação de reconhecimento com maior intensidade através da prática e posteriormente no seguimento teórico.

Sabemos que existem outras formas de apropriação além da vivência e a experiência pode ser transmitida e comunicada quando não for vivenciada, mas para o Musicoterapeuta o sentido de ser reconhecido como Musicoterapeuta ocorre realmente quando ele atua como tal e passa a vivenciar essa prática. Ser Musicoterapeuta é algo muito específico, próprio e singular, proporcionando a maior dimensão do reconhecimento nessa identidade, estando vinculada a vivência prática da profissão.

O movimento de buscar reconhecimento através de uma regulamentação da profissão se torna menos importante quando, o Musicoterapeuta toma por perspectiva a concepção do reconhecimento de sua profissão e conseqüentemente de sua identidade, ocorre socialmente e publicamente através do valor positivo atribuído no feedback dos pacientes e da atuação prática, abrindo outros campos de reconhecimento externo dado à comprovação da eficiência no campo prático e não necessariamente pela regulação estatal. Visto também a diferença entre legitimação e regulamentação, o reconhecimento está mais ligado à instância legitimadora e não necessariamente a reguladora, ou seja, o reconhecimento é atribuído segundo a legitimidade do retorno social positivo.

Analisamos também de acordo com a narrativa e com o levantamento de literatura da dissertação completa que o movimento de provar ou atribuir o status de ciência à área da Musicoterapia se torna menos importante para o profissional. Dizer que Musicoterapia é ciência ou não, se torna uma questão de menos interesse e irrelevante a se discutir no caso desta pesquisa. Percebe-se na narrativa as diferentes concepções de ciência e que dentro de um padrão convencional e mais antigo como cartesianismo/positivismo o profissional pode encontrar barreiras ao lutar pelo reconhecimento científico, também visto que é uma área nova e ainda 'pequena', gerando assim um outro tema de discussão sobre ciência transdisciplinar. Além do fato que dentro do contexto histórico o reconhecimento acadêmico existe através de muitos cursos que estão aprovados pelo MEC e periódicos como a Revista Brasileira de Musicoterapia ligada a UBAM (União Brasileira das Associações de Musicoterapia). O importante é discutir a profissão como uma dimensão do indivíduo e não seu status científico isolado,

Os processos de metamorfose de personagens que buscam a emancipação do indivíduo profissional ocorrem de forma sutil, são mantidos muitos aspectos de relacionamento com a música que são vivenciados desde a infância de Lorena,

possibilitando uma metamorfose que busca uma emancipação profissional ainda desconhecida no sentido de atuar/exercer a profissão, mas já reconhecida pelo próprio sujeito como parte de sua identidade, ou seja, os processos de transformação se constroem no sentido da busca por uma profissão ou atuação profissional que ainda não existia concretamente em sua realidade mas que em sua essência já havia sido experimentada.

Compreendemos que o sentido do reconhecimento ocorre na atuação de seu exercício profissional, ou seja, na prática e no retorno positivo. Primeiramente confirmado pelos avanços e evoluções dos pacientes, provando a eficácia da Musicoterapia e a eficiência pessoal e individual de seu trabalho, possibilitando posteriormente a confirmação desse reconhecimento de sua identidade profissional, a despeito da identidade coletiva do papel.

REFERÊNCIAS

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Meritocracias musicais: critérios de qualificação ética e estética da música popular no Brasil (1880-1920)

Joêzer de Souza Mendonça¹

RESUMO - Na segunda metade do século XIX, certas expressões da cultura musical popular eram consideradas social e moralmente impróprias no Rio de Janeiro. Apesar da resistência de boa parte da crítica, o dramaturgo Artur Azevedo e o músico e poeta Catulo da Paixão Cearense foram fundamentais no processo de valorização da canção popular brasileira. Este artigo investiga alguns critérios de desqualificação estética e as tentativas de rebaixamento ético da cultura popular e assinala a relevância de Artur Azevedo e Catulo da Paixão como mediadores culturais no período em que a canção e os instrumentos populares começavam a ganhar maior reconhecimento social e também enfrentavam pesadas críticas.

Palavras-chave - Canção popular brasileira. Mediação cultural. Identidade nacional.

1 Joêzer Mendonça é doutor em Musicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e é professor do Curso de Licenciatura em Música da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Participa do grupo de pesquisa em Etnomusicologia sediado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Endereço eletrônico: joezer17@yahoo.com.br

Musical meritocracy: criteria of ethical and aesthetical qualification in brazilian popular music (1880-1920)

Joêzer de Souza Mendonça¹

ABSTRACT - *By the second half of the nineteenth century, some expressions of popular music culture were seen as socially and morally wrong in Rio de Janeiro. Despite resistance from much of the critics, the playwright Artur Azevedo and the musician and poet Catulo da Paixão Cearense were very important in the process of appreciation of Brazilian popular song. This paper investigates some criteria for aesthetic disqualification and the attempts to downgrade popular culture, and also points out Artur Azevedo and Catulo da Paixão as cultural mediators at the time that popular songs and instruments began to gain more social recognition and faced bad reviews as well.*

Keywords - *Brazilian popular song. Cultural mediation. National identity.*

¹ Joêzer Mendonça é doutor em Musicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e é professor do Curso de Licenciatura em Música da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Participa do grupo de pesquisa em Etnomusicologia sediado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Endereço eletrônico: joezer17@yahoo.com.br

Introdução

Na segunda metade do século XIX, tanto a canção popular quanto o violão eram artigos que não desfrutavam de prestígio social e crítico na cidade do Rio de Janeiro, a então capital do Império. Os critérios de desqualificação estética e as tentativas de rebaixamento ético da cultura musical popular apuravam o mau gosto e a imoralidade de muitas músicas e tipos de espetáculo. Apesar da resistência de parte da crítica de intelectuais da época, o dramaturgo Artur Azevedo (1855-1908) e o músico e poeta Catulo da Paixão Cearense atuaram de forma fundamental no tocante à valorização da canção popular brasileira e à consolidação do violão como legítimo instrumento nacional.

Não é difícil explicar as objeções à música popular veiculadas na mídia impressa brasileira do século XIX e início do século XX. Por outro lado, quais teriam sido os fatores que levaram outros setores da classe intelectual a conceder méritos a alguns produtores musicais? Por que as revistas satíricas de Azevedo, assim como as modinhas de Catulo, granjearam respeitabilidade? Essa credibilidade estaria ligada a ideias de refinamento estético e moralização, e também tal notoriedade estaria sendo cancelada por ideias de identidade nacional?

No exame dessas questões. Recorri aos estudos de Alberto Rocha Junior (2002) e Fernando Mencarelli (1999) sobre as revistas musicais de Artur Azevedo, os quais mostram como este dramaturgo inseriu relevantes problemáticas sociais nos versos das canções (como a abolição da escravatura, a mestiçagem, a crítica à elite econômica), ao mesmo tempo em que empregava ritmos musicais como o maxixe e o lundu, considerados chulos por alguns setores da crítica impressa.

Este estudo também examina os critérios estéticos e contextos sociais que alçaram o violão e as modinhas de Catulo da Paixão Cearense (1863-1946) à condição de artigos significativos da identidade musical nacional.

Não se esperaria maiores amálgamas musicais no decorrer de uma missa oficiada em um templo ou em dos teatros frequentados pela elite econômica do Rio de Janeiro. Por outro lado, há fatura de registros feitos por observadores europeus que, em sua passagem pelo Brasil, demonstraram espantos e pudores na visão dos espetáculos de rua propiciados pela polifonia de sons e cores advinda dos cortejos populares.

Jean-Baptiste Debret foi um daqueles que ressaltava a “inexplicável e indecisa mistura” de sonoridades: “alamandas, lundus, gavotas, recordações de baile, militarmente entrecortadas pela trombeta da retaguarda que domina tudo com uma marcha cadenciada” (1978, p. 188).

Na época em que Artur Azevedo passou a amalgamar os componentes musicais populares com a dramaturgia de extração culta, os espaços consagrados nos jornais cariocas para a resenha de produções artísticas serviram a distintos pareceres críticos sobre a presença de sonoridades musicais populares nos teatros da cidade.

Catulo da Paixão Cearense também se veria no cerne de uma controvérsia que dividia os intelectuais entre os que vilipendiavam as práticas musicais populares e aqueles que buscavam legitimar a cultura e a música populares como itens indispensáveis de uma identidade nacional que, nas primeiras décadas do século XX, estava em processo de fabricação intelectual e política.

Na leitura do pensamento crítico mobilizado nos jornais cariocas que contrastavam as formas musicais entre superiores ou degradadas, foi possível notar que as apreciações dos intelectuais estavam perpassadas por abordagens maximalistas e minimalistas da cultura (FLEURY, 2009). Além disso, procurei examinar se os critérios da meritocracia musical que viria a distinguir Azevedo e Catulo dos seus contemporâneos artísticos estavam fundamentados em argumentações tanto estéticas quanto éticas.

O objetivo deste estudo é verificar como Artur Azevedo e Catulo da Paixão foram importantes mediadores no período em que a canção e os instrumentos populares começavam a dividir espaço cultural com a música denominada erudita, época em que os músicos populares ganhavam reconhecimento social e também enfrentavam a dura resistência dos críticos na imprensa.

Artur Azevedo e a música popular

Desde a Revista do Rio de Janeiro em 1877, até sua última peça O Cordão, Artur Azevedo, dramaturgo maranhense radicado no Rio de Janeiro, utilizou a estrutura do espetáculo de revista para, de fato, passar em revista os costumes, as tendências políticas e a vida cotidiana dos habitantes do Rio de Janeiro.

O teatro de revista teve grande sucesso de público na segunda metade do século XIX, tendo se firmado como uma retrospectiva jocosa dos fatos e costumes de cada ano. Seus temas eram perpassados por falas de duplo sentido e ambiguidades apimentadas, estimulando a picardia por meio de danças, diálogos e letras de canções bastante irônicas e maliciosas. Sua estrutura vinha da ópera-cômica e do espetáculo de *vaudeville*, formatos sem a mesma respeitabilidade social que a ópera e a tragédia (PAIVA, 1991).

As músicas compostas e/ou adaptadas para cada revista de ano eram uma colcha de retalhos que incluía “a modinha, o lundu, o maxixe, o tango brasileiro, a marcha, a valsa, o fado e árias de óperas e operetas conhecidas” (ROCHA JUNIOR, 2002, p. 92). Assim, numa mesma peça, os espectadores poderiam ouvir canções de anônimos autores populares e adaptações paródicas de conhecidos trechos musicais de operetas cômicas de Jacques Offenbach e óperas mais sérias de Giuseppe Verdi, para citar apenas dois dos ilustres compositores europeus cujas melodias mais famosas ganhavam versos satíricos no teatro de revista carioca.

Os personagens podiam ser caricaturas polêmicas de indivíduos conhecidos, como o Sr. João José Fagundes Rezende e Silva, satirizado por meio do personagem Barão de Caiapó, da revista de ano O Mandarin (de 1888), de Artur Azevedo e Moreira Sampaio; ou podiam representar tipos sociais comuns, como o português, o caipira, o malandro (ROCHA JUNIOR, 2002, p. 87).¹ Não escaparam, também, os mulatos e as tias baianas, como a personagem Sabina, vendedora de laranjas da revista de ano A República (1890), dos irmãos Artur e Aluísio Azevedo. Outro personagem bastante importante era a figura do *compère*, uma espécie de mestre-de-cerimônias responsável por dar continuidade de ação aos números e atos isolados da peça (PRADO, 1999, p. 103).

Ao abordar o surgimento do teatro de revista no Rio de Janeiro, Flora Sussekind avalia que a aceleração das reformas urbanas parece ter impactado a sociedade de tal maneira como se ela “necessitasse de mapas teatrais renovados anualmente para que pudesse manter seu autocontrole e um projeto coletivo de futuro” (1986, p. 8).

Nessa modificação da paisagem social, as diversas configurações de classe percebiam-se no “mesmo palco” caracterizado como “um dos raros espaços de manifestação pública em que amplos setores de uma sociedade estruturalmente complexa encontravam alguma identidade” (MENCARELLI, 1999, p.36). Nessa perspectiva, as distintas referências culturais de classe que desaguavam na convergência da representação do cotidiano do cidadão colaboraram para o sucesso do teatro de revista.

Essas interações eram marcadas tanto pela resistência de parte da classe intelectual aos formatos estéticos considerados incultos e imorais quanto pela atuação de dramaturgos e músicos de formação erudita. Inclusive, a atuação destes seria um agente facilitador no processo de reconhecimento social de práticas musicais populares.

1 O gatuno (na revista O Rio de Janeiro em 1877, o vadio (em O Mandarin) e o capadócio (em Mercúrio) também estiveram representados. O malandro foi título de revista de 1886: O Bilontra. Todos os títulos são peças de Artur Azevedo. Informações sobre títulos e datas de estreias em RUIZ, 1988.

Ainda que nas peças de Artur Azevedo tais práticas musicais estivessem distanciadas dos espaços e criadores de origem, os habitantes negros do Rio de Janeiro, as transformações promovidas pelo ímpeto urbanizador do Rio de Janeiro naquela época seriam comentadas pelo comediógrafo em sua transposição dos problemas daqueles habitantes na revista de ano Mercúrio:

Casa véia no monturo
Sinhô moço vai deitá
Ah! Huê! Ah! Huá!
A rua dos preto jê vai se acabá
Oculelê! Ocubabá! (ROCHA JUNIOR, 2002, p. 179)

Ressalte-se que o ritmo musical utilizado para estes versos foi o jongo, dança de roda de origem africana que combina sapateado e umbigada e que contribuiu para o surgimento do samba. Além disso, a revista retratou, embora por meio da estereotipagem da fala, as problemáticas sociais e expressões culturais da população afro-brasileira. Neste caso, tratava-se das reformas urbanas promovidas na gestão de Pereira Passos, que desapropriou e derrubou muitas casas e prédios para dar lugar a um longo corredor norte-sul na cidade.

No teatro de revista, a reunião de comédia musical com sátira social e política encontrou fértil terreno nas dezenove revistas de Artur Azevedo. Suas revistas teatrais não deixavam de espelhar o fato de que diversos literatos e jornalistas estivessem envolvidos com uma produção musical ligada aos estratos populares da cidade. Alguns escritores participavam de agremiações “lítero-humorísticas”, uma definição de Machado de Assis para a Sociedade Petalógica, ponto de encontro de poetas e escritores da época, onde a ironia e a sátira aos costumes compareciam nas criações dos frequentadores (TINHORÃO, 2004, p. 132-133).

Além do caráter polêmico da representação sarcástica de eventos e indivíduos, a interação de tradições musicais e artísticas originária de diferentes setores sociais também não seria pacífica e totalmente bem acolhida pela imprensa do Rio de Janeiro. Segundo o crítico de teatro Décio de Almeida Prado (1999, p. 106), Azevedo procurava manter sua posição de “escritor erudito e gramaticalmente correto” e afastar-se do popularesco. No entanto, sua condição de revisteiro, uma denominação pejorativa dada aos revistógrafos, o posicionava como colaborador do sucesso de uma espécie de música suja entre seus colegas intelectuais.

O próprio Azevedo, nos versos da revista de 1896, A Fantasia, encarregou-se de uma definição para o teatro de revista:

Pimenta sim, muita pimenta
E quatro, ou cinco, ou seis lundus,
Chalaças velhas, bolorentas,
Pernas à mostra e seios nus. (AZEVEDO, 1896)

A adesão de Azevedo a esse modelo teatral lhe traria objeções. Sua revista O Tribofe teve má repercussão entre seus pares da intelectualidade da capital e A Fantasia foi criticada por utilizar “procedimentos cômicos que, segundo intelectuais da época, rebaixam o nobre, o trágico e o elevado, as qualidades do melhor drama, a paródia, tornando-o um gênero inferior” (ROCHA JUNIOR, 2002, p. 227).

Artur Azevedo respondia às objeções tanto pela imprensa quanto por meio das próprias músicas de suas peças. Em 1904, ele escreveu um artigo, intitulado Em Defesa, em que dizia preferir “uma paródia bem feita e engraçada a todos os dramalhões pantufaçados e mal escritos, em que se castiga o vício e se premia a virtude” (SEIDL, 1937, p. 165). Escreveu, também, que

a opereta é igualmente um gênero condenado; mas quem poderá negar que Meillac e Halévy, associados à Offenbach, produzissem verdadeiros primores, e quem poderá negar também que a partitura de *[La Fille de] Madame Angot* consagrasse para sempre o nome de Lecoq? (A Notícia, 12 mar. 1896).

Em um número musical da revista O Mercúrio, Azevedo pôs os seguintes versos:

Dizem muitos que a Arte
essa deusa que tem culto em toda parte
menos na nossa terra
dos revisteiros sofre impertinente guerra:
engano, puro engano!
Pode haver arte na revista no ano. (ROCHA JUNIOR, 2002, p. 163).

A predominância do teatro de revista no final do século XIX foi vista como um sinal da decadência artística e cultural do teatro nacional. Fernando Mencarelli (1999) analisa que as críticas ao teatro ligeiro, à opereta e ao café-cantante obedeciam

a uma visão que exaltava a tradição da grande tragédia e da alta comédia e que falhava em desconsiderar que estes gêneros estavam ligados à tradição do teatro popular.²

O escritor Coelho Neto (1864-1934), também nascido no Maranhão e radicado no Rio de Janeiro, criticava acidamente o

teatrinho [que] atraía o povo com a nudez dos coros femininos, com as partituras saltitantes, com a fantasia fescenina das operetas e com o enxame alegre do mulherio que começava a forçar os costumes patriarcais, escandalizando a cidade com o luxo pimpão dos trajos, com as maneiras desabridas, com a troça, com as orgias. O gênero bufo impôs-se (COELHO NETO, 1929, p. 158-9).

As fortes críticas se dirigiam à licenciosidade, ao caráter jocoso e à deselegância, mas também deixam entrever uma disposição para repudiar os novos padrões artísticos que nasciam do hibridismo cultural a reboque das transformações urbanas da sociedade moderna. Tratava-se de um prelúdio da rejeição da elite dominante às formas de uma embrionária indústria cultural.

Mediadores culturais³ como Artur Azevedo atuaram como pioneiros na consciência de um posicionamento junto à florescente indústria cultural e na maior repercussão de uma música identificada com as raízes nacionais. Na coluna O Theatro, do jornal A Notícia, de 17 de dezembro de 1894, Artur Azevedo publicou as palavras de Moreira Sampaio:

O autor é o industrial que fabrica; o empresário é o negociante que vende; o público é o consumidor que adquire. Nós, que fazemos do teatro uma profissão escrevendo para ele, só podemos fornecer ao negociante gênero vendável, porquanto todo aquele que não o seja se transformará em alcaide das nossas prateleiras para o pasto das traças e baratas. (SAMPAIO, citado por AZEVEDO, 1894).

2 Sobre a crítica que apontava o teatro de revista como uma fase decadente do teatro brasileiro, ver Sábato Magaldi, *Panorama do teatro brasileiro*, Rio de Janeiro, MEC/Funarte/SNT, s/d; Múcio da Paixão, *O teatro no Brasil*, Rio de Janeiro, Brasília Edições, 1936; J. Galante de Sousa, *O teatro no Brasil*, Rio de Janeiro, INL/MEC, 1960, tomos 1 e 2.

3 Os mediadores culturais, na expressão do antropólogo Hermano Vianna (1995), eram intelectuais, poetas, literatos, jornalistas, músicos eruditos, todos com trânsito entre as diferentes classes sociais, não como porta-vozes da elite artística, mas como intermediários que promoviam a circulação dos artefatos culturais nos diversos estratos sociais.

Para Rocha Junior, Artur Azevedo concedia atenção à função cênica da música em suas peças ao buscar o ajustamento entre as cenas e os ritmos dos números musicais (2002, p. 213). É relevante, então, o fato de sua revista de ano A República ter incluído o tango As Laranjas da Sabina, canção considerada por José Ramos Tinhorão como a primeira composição inteiramente brasileira lançada pelo teatro de revista (2004, p. 229-230).

Lundus, maxixes, tangos e modinhas, assim como a cançoneta, um estilo de canção satírica comum nos espetáculos do teatro de revista, foram gêneros musicais mobilizados com grande sucesso popular para acionar ambiguidades licenciosas, o duplo sentido das letras que apresentavam um tratamento jocoso de temáticas eróticas e questões políticas. A nascente indústria cultural não desprezaria as possibilidades comerciais destes gêneros de boa recepção popular. Não por coincidência, entre as primeiras gravações realizadas pela Casa Edison no Brasil, em 1902, registram-se lundus, tangos, valsas e dobrados, em geral, sucessos do século anterior, como As laranjas da Sabina e Isto é Bom, canção de Xisto Bahia.⁴

Pode-se assegurar que as revistas de ano, que requisitavam cançonetas, lundus e maxixes em boa parte do espetáculo, garantiram maior repercussão social aos estilos musicais populares. Ressalte-se, entretanto, que a música desses espetáculos era executada por orquestras de instrumentos da cultura erudita, como violinos, clarinetas e flautas (TIBAJI, p. 26).

Assim foi que músicos ligados à tradição operística ou orquestral organizavam números musicais de origem e circulação social bastante diversa. Como exemplo, a revista de ano O Bilontra tem os versos de Azevedo e música do maestro Gomes Cardim, que inseriu nos números musicais tangos, canção espanhola, paródia de La Donna é Mobile (da ópera *La Traviata*, de Verdi), jongo e lundu.

No entanto, Assis Pacheco, autor da ópera Moema (1889), recebeu críticas bastante negativas por suas músicas e arranjos para a revista O Tribofe. A seção Artes e Artistas do periódico O Paiz, de 19 de junho de 1892, criticou a orquestração desequilibrada, a banalidade das melodias e o excesso de tangos e lundus da revista, chamando atenção para o fato de que “o talentoso compositor nacional não se sente à vontade com um libreto desse gênero, que participa mais da opereta do que da ópera cômica e mais exige do estro do que dos conhecimentos técnicos”.

4 Vale mencionar a gravação pioneira de Ave Maria (sem indicação de autoria). Os primeiros discos lançados no Brasil eram divididos em duas séries: a de número 10000 (discos de 7 polegadas de diâmetro) e de número 1000 (10 polegadas). Como o lundu Isto é Bom consta no primeiro disco (nº 10001) da série menor, considera-se que esta seja a primeira gravação de música popular. Porém, esse número está relacionado à ordem de lançamento, e não à ordem de gravação (Napolitano, 2007, p. 14-15).

No entender de Rocha Junior, não se pode negar a Gomes Cardim e Assis Pacheco uma relação tanto “com a música erudita quanto com a incipiente cultura de massas da época” (2002, p. 209). As revistas de ano de Artur Azevedo são um reflexo das modernizações nas relações urbanas e culturais e, embora atenuassem os ritmos populares por meio de arranjos orquestrais, também subvertiam os limites socialmente demarcados para as práticas musicais populares e eruditas.

CrITÉRIOS de qualificação ética e estética

Os critérios da meritocracia musical da imprensa do Rio de Janeiro denotavam alguns componentes éticos e estéticos. Esses componentes, vez por outra, surgiam interconectados em textos que criticavam a impropriedade do “insulto baixo, em linguagem rasteira de espelunca, [...] a imoralidade sem folha de parreira, a tolice desengraçada e um churrilho de asneiras”, itens que desagradavam pelo aviltamento ético e pela degradação estética da forma teatral de peças “sem nexos nem disposições teatrais” (Diário de Notícias, 28 fev. 1887).

Por outro lado, as peças de Artur Azevedo, de forma geral, eram vistas como diferentes “das outras do mesmo gênero” pelo tratamento parcimonioso de “lundus, maxixes, fandangos e outros requebros” e pelos “belos versos cômicos” (Gazeta de Notícias, 16 ago. 1896). Não se deve descartar o fato de que aquelas músicas estavam distanciadas dos espaços e contextos sociais e culturais de origem, além de interpretadas por grupos orquestrais e não por formações musicais que incorporassem violão e instrumentos de percussão.

Nessa perspectiva, se a crítica da imprensa parece poupar Azevedo de objeções mais severas isso não ocorre por causa do reconhecimento social do teatro de revista e do repertório musical popular, mas pelo comedimento do dramaturgo no trato de gêneros musicais populares e pelo menor teor de licenciosidade das situações cômicas e maior refinamento dos diálogos. Em suma, os méritos estéticos estavam relacionados à moderação no uso de estilos populares como o lundu e o maxixe e os critérios éticos eram medidos pela purificação da linguagem popular. No final do século XIX, a música popular granjearia valorização social somente quando seus produtos circulavam reformulados pela tradição musical erudita, seus jargões verbais eram atenuados e sua musicalidade posta a serviço de uma nascente indústria cultural.

Denys Cucho (2002, p. 147-148) descreve duas formas de abordagem diametralmente opostas, mas comuns nos estudos sobre as culturas populares:

1) Minimalista: nessa perspectiva, as culturas populares são derivadas da cultura dominante e desprovidas de criatividade e autonomia, estando subordinadas aos produtos da cultura central, da qual seriam uma derivação diluída e empobrecida. As culturas populares seriam a expressão da alienação social e só apresentam meros “subprodutos inacabados”;

2) Maximalista: nessa tese, as culturas populares são consideradas “iguais e mesmo superiores à cultura das elites”, posto que são provenientes da criatividade do “povo”. Além do mais, seriam fornidas de maior autenticidade e independência.

Para Cucho, enquanto a primeira tese falha pelo simplismo, a segunda parece mais próxima de uma romantização mítica da cultura popular do que de uma minuciosa pesquisa da realidade. Dessa ambivalência de posturas na descrição de caracteres sociais e culturais dos eventos musicais emergem os critérios de qualificação e desqualificação estética e ética. A abordagem minimalista, por exemplo, comparece nas críticas de Coelho Neto que conferiam à música popular uma posição marginal em relação à cultura erudita de referência, sendo que a primeira é analisada como deformação da segunda.

Em 1914, durante recepção a diplomatas estrangeiros no palácio do Catete, Chiquinha Gonzaga tocou ao violão o sucesso popular de sua autoria, o Corta-Jaca. Como a programação musical do evento era de responsabilidade de Nair de Teffé, esposa do então presidente Hermes da Fonseca, o fato foi noticiado como escândalo pela oposição (SEVERIANO; MELLO, 1997, p. 20). Em discurso parlamentar, Rui Barbosa reprovou a presença de músicos e música populares em cerimônia oficial. Sua fala se destaca pela tentativa de desqualificação estética do cancionário popular, uma vez que o corta-jaca, gênero que segundo Barbosa não passava de “irmão gêmeo do batuque, do cateretê e do samba”, havia entrado no palácio presidencial “com todas as honras da música de Wagner” (CABRAL, 1996, p. 13).

Os critérios da meritocracia musical de Rui Barbosa polarizam as formas musicais ao classificar a música de Chiquinha Gonzaga como artefato marginal que não pode merecer o *status* de centralidade e referência conferido à música culta europeia.

O interesse de literatos e intelectuais do século XIX pelas expressões culturais populares não seria motivado tanto pela busca das verdadeiras matrizes

da cultura brasileira quanto pelo “debate da cultura nacional” e por “um projeto de valorização da identidade nacional em que as manifestações artísticas tinham papel fundamental” (MENCARELLI, 2002, p. 64). Santuza Naves (1998) avalia que os proponentes do modernismo artístico nacional, como Mário de Andrade, assinalavam a cultura popular como matéria-prima que iria constituir a identidade brasileira.

No entanto, as transformações urbanas e o cosmopolitismo da sociedade do Rio de Janeiro de fins de século XIX produziram reações a essa crescente valorização das manifestações populares. Reações pautadas, segundo Nicolau Sevcenko, em quatro prerrogativas:

condenação dos hábitos e costumes ligados pela memória à sociedade tradicional; a negação de todo e qualquer elemento da cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; e um cosmopolitismo agressivo, profundamente identificado com a vida parisiense (NICOLAU SEVCENKO, 2003, p. 30).

Na dinâmica da consolidação de uma ideia de cultura nacional, o violão e a modinha experimentaríamos os pêndulos da respeitabilidade e do descrédito provenientes dos estratos intelectuais da sociedade.

Catulo da Paixão: o violão vai à academia

No dia 5 de julho de 1908, Catulo da Paixão Cearense fez um recital no auditório do Instituto Nacional de Música (INM), no Rio de Janeiro. Convidado pelo diretor do INM, o maestro Alberto Nepomuceno, este sim, cearense de nascimento, o maranhense Catulo da Paixão⁵ cantou para uma plateia que incluía os compositores de música sinfônica Francisco Braga e Henrique Oswald. Além da novidade da presença de um trovador popular no centro da música erudita, Catulo acompanhou-se ao som de um violão, instrumento perseguido pelo preconceito:

5 O pai de Catulo, o ourives Amâncio José da Paixão, nascido no Ceará, era tratado de Cearense pela clientela. Isso o levou a adotar esse apelido como sobrenome. Catulo da Paixão Cearense nasceu em São Luís, MA. Sua família mudou-se para o Rio de Janeiro em 1880 (SEVERIANO, 2008, p. 65)

[...] o violão tornou-se símbolo de inferioridade social e de cultura, arrastando na sua degradação a modinha. Violão e modinha desceram das mãos, das bocas e das salas dos brancos, dos nobres, dos ricos para se refugiarem nas palhoças dos negros e pardos, e nas mãos dos capadócios, dos cafajestes, dos capoeiras, [...] (FREYRE, 1951, vol. 2, p.700).

Embora no Brasil do século XIX o violão fosse um instrumento de grande aceitação popular e a modinha tivesse adentrado os salões da corte, o violão era também associado à vadiagem. O fato de que muitos de seus praticantes populares fossem negros e mestiços era motivo de objeções preconceituosas.

Esse aspecto social do violão é tratado por Lima Barreto em *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, em que o personagem Ricardo-Coração-dos-Outros se aborrece com o fato de seu rival musical ser negro:

Não que ele [o personagem Ricardo] tivesse ojeriza aos pretos. O que ele via no fato de haver um preto famoso tocar violão era que tal coisa ia diminuir ainda mais o prestígio do instrumento. Se o seu rival tocasse piano e por isso ficasse célebre, não havia mal algum; ao contrário: o talento do rapaz levantava a sua pessoa, por intermédio do instrumento considerado; mas, tocando violão, era o inverso: o preconceito que lhe cercava a pessoa desmoralizava o misterioso violão que ele tanto estimava (BARRETO, 2001, p. 68).

Se vigora a interpretação de que o personagem Ricardo, frequentador dos salões da elite da cidade, é figura ironicamente calcada na conduta pública de Catulo da Paixão, seu rival no romance de Lima Barreto seria inspirado no compositor e cantor negro Eduardo das Neves, famoso em seu tempo por temperar lundus e modinhas com trovas satíricas sobre acontecimentos históricos ou escândalos sociais recém ocorridos.

O que parece um pequeno retrato de dois compositores populares emerge como um painel da meritocracia musical da sociedade. Catulo cortejava a elite a fim de moralizar o violão, enquanto Eduardo das Neves não usufruía do mesmo acesso. O estilo irônico deste parecia ética e esteticamente inadequado diante das modinhas e serestas perpassadas de versos bem comportados daquele.

Ainda que o sucesso da fase modinheira de Catulo entre a elite intelectual do começo do século XX promovesse o reconhecimento sociocultural daquele

instrumento e daquele gênero musical, a entrada do violão no recinto da música erudita foi apenas o lance inicial de um longo percurso a ser percorrido pelos violonistas populares na meritocracia musical da sociedade brasileira.

Uma crítica publicada no *Jornal da Tarde*, de 7 de maio de 1916, a respeito de um recital de violão de Brant Horta e Ernani de Figueiredo destaca que “debalde os cultivadores desse instrumento procuram fazê-lo ascender aos círculos onde a arte paira [...] o violão não tem ido além de simples acompanhador de modinhas” (citado em TABORDA, 2008, p. 285).

A influência de Catulo está menos na poética sentimentalista dos seus versos e mais na temática sertaneja dos conteúdos e na moralização do violão. Como o próprio Catulo dizia, “quem o tocasse [o violão] era um desacreditado [...]. Moralize o violão, levando-o pela primeira vez aos salões mais nobres desta capital” (MAUL, 1971, p. 39).

É bem verdade que o violão não tinha um repertório que empregasse as possibilidades de expressão a partir das técnicas europeias, o que desprestigiava esse instrumento entre os músicos eruditos (TABORDA, 2011). Mas nos anos 1920, a coluna *O que é nosso*, suplemento do jornal carioca *Correio da Manhã*, suscitou o debate da identidade musical nacional, incluindo os nomes de Catulo e de outros compositores populares como João Pernambuco e Sinhô.

Catulo procurou motivos folclóricos a fim de se aproximar das raízes nacionais, embora se apropriando, às vezes indevidamente (numa época de maior negligência de propriedade autoral), de temas musicais anônimos ou de já conhecidas peças instrumentais.⁶

Se sua linguagem poética era tida como afetada e sua vaidade pessoal dava razão a ironias,⁷ suas letras caipiras foram bastante apreciadas, contribuindo para a visibilidade, ainda que idealizada, dos habitantes rurais esquecidos na dinâmica de urbanização do país. Seus versos permeados de sugestões imagéticas do bucolismo e da inocência atribuídos à vida rural, como em *Luar do Sertão* e *Cabocla de Caxangá* (ambos em parceria com o violonista João Pernambuco), levou Mário de Andrade a considerá-lo “o maior criador de imagens da poesia brasileira” (SEVERIANO, 2008, p. 68).

6 Em depoimento a João do Rio, Catulo relatou que escrevia poesias para músicas que já preexistiam há muito tempo (SEVERIANO, 2008, p. 66).

7 O personagem Ricardo Coração-dos-Outros, do romance de Lima Barreto, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, seria calcado com distanciamento irônico na figura de Catulo.

A passagem do viola e da modinha para o status de gênero e instrumento musicais legitimamente nacionais também esteve permeada de apologias de teor populista. Silvio Romero, no número inaugural da coluna O que é nosso, no jornal Correio da Manhã, declarava:

Se vocês querem poesia de verdade, entrem no povo, metam-se por aí, por estes rincões, passem uma noite num rancho, à beira do fogo, entre violeiros, ouvindo trovas de desafio. Chamem um cantador sertanejo, um desses caboclos destorcidos de alpercatas e chapéu de couro, e peçam-lhe uma cantiga. (SILVIO ROMERO, 19 set. 1926).

Ecoavam, então, os argumentos de Policarpo Quaresma, o nacionalista quixotesco desenhado por Lima Barreto em 1915, que dizia a sua irmã: “Mas você está enganada, mana. É preconceito supor-se que todo homem que toca violão é um desclassificado. A modinha é a mais genuína expressão da poesia nacional e o violão é o instrumento que ela pede” (2001, p. 15).

Considerações finais

Se os espetáculos das revistas de ano, com sua amálgama de gêneros musicais denotavam, como bem ilustrado por Tibaji (2008), a heterogeneidade do convívio público da sociedade do Rio de Janeiro, não se pode deixar de dizer também que o aceite intelectual e social da heterogeneidade estética dos números musicais do teatro de revista era concedido mediante a atenuação dos caracteres considerados impróprios para o consumo cultural dos espectadores. Vale perguntar se esse abrandamento (embranquecimento?) dos aspectos musicais do maxixe e do lundu não era também uma forma de espoliação da cultura afro-brasileira ao trazer para o palco suas criações culturais e ao mesmo tempo deixar seus produtores originais de fora do teatro.

Ainda que uma parte da intelectualidade e da alta sociedade rejeitasse as expressões musicais populares, outra parte consistia de mediadores culturais que fizeram circular novas ideias e cooperaram para a dinâmica da renovação musical a partir da valorização dos artefatos culturais tidos como impróprios por alguns setores da elite social e da crítica cultural. Artur Azevedo e Catulo da Paixão comparecem de forma relevante nesse debate ao introduzirem as formas musicais da cultura

marginalizada em suas obras ora menosprezadas ora estimadas justamente pelo seu caráter popular e pelos aspectos de subversão da meritocracia musical dominante.

O prestígio de Artur Azevedo junto aos intelectuais e à imprensa e o sucesso de *Catulo* em diversas camadas sociais mobilizaram novas posturas culturais durante o surgimento de uma indústria musical e contribuíram para a maior repercussão social da música popular que viria a ser chamada de música brasileira. Desde que seus procedimentos dramáticos e musicais acionassem uma atenuação de caracteres populares marginais e estivessem combinados a elementos poéticos e musicais que respeitassem os critérios de qualificação estética e ética da cultura central.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- COELHO N. **Compêndio de Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Livraria Francisco Alves, 3ª edição, 1929, [1905].
- CABRAL, S. **A MPB na era do rádio**. São Paulo: Moderna: 1996.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. SP: Edusc, 2002.
- DEBRET, J.B. **Viagens pitorescas e históricas através do Brasil**. Belo Horizonte: São Paulo: Edusp, 1978.
- FLEURY, L. **Sociologia da cultura e das práticas culturais**. São Paulo: Ed. Senac, 2009.
- FREYRE, G. **Sobrados e mucambos**. Vol. 2. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951.
- MAUL, C. **Catullo**. Guanabara: São José, Edição do autor, 1971.
- MENCARELLI, F. **Cena aberta**: a absolvição de um bilontra e o teatro de revista de Artur Azevedo. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- NAVES, Santuza C. **O violão azul**: modernismo e música popular. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.
- NAPOLITANO, M. **A síncope das ideias**: a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

- PAIVA, S. C. **Viva o rebolado!** Vida e morte do teatro de revista brasileiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- PRADO, D. A. **História concisa do teatro brasileiro:** 1570-1908. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- ROCHA JR, A. F. **Teatro Brasileiro de Revista:** de Arthur Azevedo a São João-del-Rey. Tese de doutorado em Artes Cênicas, ECA/USP. 2002.
- RUIZ, R. **Teatro de revista no Brasil:** do início a I Guerra Mundial. Rio de Janeiro: INACEN, 1988.
- SEVCENKO, N. **Literatura como missão.** São Paulo: Companhia das letras. 2003.
- SEIDL, R. **Artur Azevedo.** Rio de Janeiro: ABC, 1937.
- SEVERIANO, J. **Uma história da música popular brasileira:** das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2008.
- SEVERIANO, J.; MELLO, Z. H. **A canção no tempo:** 85 anos de músicas brasileiras, vol. 1: 1901-1957. 6ª ed. São Paulo: Editora 34, 1997.
- SUSSEKIND, F. **As revistas de ano e a invenção do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- TABORDA, M. *O violão no Rio de Janeiro: um instrumento nacional?* In: **Anais do VII Encontro de Musicologia Histórica.** Juiz de Fora: 2008, p. 284-292.
- _____. **Violão e identidade nacional:** Rio de Janeiro 1830-1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- TIBAJI, A. As revistas de ano de Artur Azevedo: espaços de heterogeneidade cultural. **Remate de Males**, 28(1), já./jun., 2008, p. 21-29.
- TINHORÃO, J. R. **A música popular no romance brasileiro** (vol. II: século XX [1ª parte]). São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____. **História social da música popular brasileira.** 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2004.
- VIANNA, Hermano. **O mistério do samba.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

Neurociência cognitiva: deficientes visuais na escola inclusiva

Carlos Mosquera¹, Lorena Barolo Fernandes², Mariana Arruda³, Gastão O.F. da Luz⁴

RESUMO - Há muito tempo que a Escola Regular (ER) e, hoje, Escola Inclusiva (EI) busca parcerias na forma de novas ações pedagógicas, para superar os atrasos que a mesma sofre durante décadas. São muitos os modelos de estratégias já aplicadas nas escolas que fracassaram e poucas ainda resistem. Não só pelo fato de que as novas tecnologias ainda não foram assimiladas pelas escolas, mas também pelo fato de que ainda há inseguranças nos avanços dos novos recursos. A neurociência cognitiva (NC) se apresenta atualmente como uma inspiração para esta “nova parceria” que se bem compreendida, pode facilitar a aplicação de novos modelos pedagógicos. O objetivo dessa revisão é discutir as possibilidades da NC em colaborar com a EI, e principalmente, se isso pode acrescentar no trabalho educativo com alunos deficientes visuais. Optou-se, na metodologia da revisão, selecionar os artigos e trabalhos na internet em geral e revistas especializadas. Os descritores usados foram: deficiência visual, neurociência cognitiva, plasticidade cerebral, escola inclusiva e escola para cegos. A busca foi realizada entre os anos 2013 a 2015. A justificativa centra-se na necessidade em apresentar um tema ainda pouco discutido e importante na EI. Os resultados encontrados confirmam a importância de assumir as parcerias na EI, oferecendo assim, novas propostas pedagógicas, além de proporcionar uma dinâmica mais interessante para todos.

Palavras-chave - Neurociência. Deficientes visuais. Escola inclusiva.

1 Professor da UNESPAR/FAP. Especialista em Educação Especial. Doutor em Fisiologia do Exercício. Contato: carlos@carlosmosquera.com.br

2 Professora da UNESPAR/FAP. Doutora em Políticas Públicas.
Contato: lorenabarolo2@hotmail.com

3 Professora da UNESPAR/FAP. Especialista em Educação Especial e em Neuropsicologia.
Contato: mariana.arruda@unespar.edu.br

4 Professor aposentado da UFPR. Doutor em Educação.
Contato: gastaoctavio@gmail.com

Cognitive neuroscience: a teaching partnership with the inclusive school

Carlos Mosquera¹, Lorena Barolo Fernandes², Mariana Arruda³, Gastão O.F. da Luz⁴

ABSTRACT - For a long time the Regular School and today the Inclusive School have been seeking partnerships in the form of new pedagogical actions to overcome the delays that it has suffered for decades. There are many models of strategies already implemented in schools that have failed, and few that are still resisting. Not only by the fact that new technologies have not yet been assimilated by schools, but also by the fact that there are still uncertainties in the advances of new resources. Cognitive neuroscience is now presented as an inspiration for this “new partnership”, which, if well understood, can facilitate the implementation of new pedagogical models. The objective of this review is to discuss the possibilities of cognitive neuroscience in supporting the Inclusive School, and especially if it can add to the educational work with visually impaired students. In the methodology review, articles and papers were selected on the Internet in general and from specialized magazines. The keywords used were: visual impairment, the blind, cognitive neuroscience, brain plasticity, inclusive school and school for the blind. The search was carried out between the years 2013 to 2015. The justification is the need to present a topic not yet discussed in the Inclusive School. The results confirm the importance of cognitive neuroscience in education for the visually impaired, mainly because this partnership explains and shows new ways for a more inclusive learning.

Keywords - Neuroscience. Visually impaired. Inclusive school.

1 Professor da UNESPAR/FAP. Especialista em Educação Especial. Doutor em Fisiologia do Exercício. Contato: carlos@carlosmosquera.com.br

2 Professora da UNESPAR/FAP. Doutora em Políticas Públicas.
Contato: lorenabarolo2@hotmail.com

3 Professora da UNESPAR/FAP. Especialista em Educação Especial e em Neuropsicologia.
Contato: mariana.arruda@unespar.edu.br

4 Professor aposentado da UFPR. Doutor em Educação.
Contato: gastaoctavio@gmail.com

Introdução

A história apresentou-nos os precursores dos estudos do cérebro, mas foi Hipócrates (460-355 a. C.), o personagem da área da saúde mais importante, defensor do cérebro como a área da inteligência, independente de como se julgava a inteligência naquela época. Galeno (129-200 a.C.), deu continuidade aos estudos do cérebro; contrariando Aristóteles, afirmava que os nervos tinham origem no cérebro e na medula. A partir daí, começou-se a dar mais importância ao cérebro. Assim se iniciaram os primeiros debates e discussões, que redundaram, nos dias atuais, em correlações clínico-anátomo-funcionais, áreas de estudo utilizadas atualmente (MATHIAS, 1996).

Desde os primeiros resultados da NC¹ que, a ER dela tenta se aproximar. As inquietudes da Escola somadas às lacunas não preenchidas do ensino, obrigam a Escola à buscar recursos na NC.

Com a EI², principalmente desde os anos 1990, a situação não é diferente; por isso mesmo, a neurociência continua sendo uma esperança. Quando direcionamos o tema para a deficiência visual (DV), que envolve não apenas o aparelho ocular, mas principalmente as estruturas nervosas e cerebrais, o envolvimento da Neurociência com a EI aumenta exponencialmente.

A EI busca incansavelmente encontrar um caminho para a descoberta de novas estratégias de ensino, nada diferente, do que a ER vinha fazendo.

No momento em que a escola está desafiada enquanto espaço a ser transformado em contexto de convivência (de saberes, de habilidades, de pessoas, de gênero, de tendências, de performances, de hipóteses, de debates,...), conceito e concepções de currículo vão além do mero discurso pedagógico. (LUZ, 2014)

Luz sugere com essa citação, que o debate para outra praxe educacional é urgente e exigente em termos de uma visão de Curriculum Vitae, o que é diferente de somente manter escolas no Brasil.

A proposta desta revisão, portanto, é discutir as possibilidades da NC em colaborar com a EI para facilitar o trabalho educativo com alunos com DV. Optou-se em buscar os artigos não somente em um banco de dados, mas pela internet em geral e revistas especializadas. Os descritores usados foram: deficiência visual, cegos, neurociência cognitiva, plasticidade cerebral, escola inclusiva e escola para cegos. A busca foi feita entre os anos 2013 a 2015. A justificativa dos autores,

1 George A. Miller, 1970

2 Escola que também atende Pessoas com Deficiência (PcD) e outras necessidades.

centra-se na necessidade em apresentar um tema ainda pouco discutido na EI e que é de fundamental importância para todos que trabalham com a Educação Especial, como os autores do referido trabalho.

O modismo da Neurociência na educação não passa de uma ferramenta ainda em construção, pois as áreas carecem de um intercâmbio de conhecimentos – o professor de “sala” precisa conhecer melhor a neurociência e os neurocientistas conhecerem a intimidade da escola (E), seus valores, suas estratégias de ensino. Mas é inegável que a E quando discute aprendizagem não esquece dos temas: emoção, linguagem, atenção, apatia, competição, sucesso e tristeza entre outros. Assim, impossível a escola não estar em permanente busca de parceiros para colaborar com a aprendizagem, o mesmo com a neurociência; sem a referência da escola, não existiria motivos para novos estudos.

Não somos uma “tábula rasa”, (PINKER, 2002) como se acreditava desde Aristóteles, e por muito tempo, talvez grande parte do século XX os especialistas intuía que a “página em branco” era preenchida com as experiências da vida. E por isso mesmo, a escola da época, era a principal responsável para ensinar. As percepções errôneas sobre aprendizagem não ficaram aí: acreditava-se também, que o uso da linguagem era vital para o pensamento abstrato, ou seja, os bebês e as pessoas surdas não podiam aprender, segundo esta lógica. (PERLIN; STROBEL, p.27, 2014).

Só mais tarde, finais de século XX e início deste século que se criaram instrumentos ou tecnologias que conseguem avaliar as percepções e aprendizados dos bebês, pois a tarefa para isso exige critérios rigorosos devido ao longo tempo que as crianças passam dormindo.

Sabemos há muito que podemos aprender por diversas estratégias, como também sabemos da influência da genética³ e do meio ambiente nesse esforço de adquirir competências para se adaptar aos novos desafios. Pesquisas atuais procuram descobrir e discutir a criação de novos métodos⁴ de ensino, que sejam testados e possam ser aplicados em sala de aula. É o próximo passo para a aproximação da neurociência com a escola.

De uma forma empírica, usamos algumas estratégias da neurociência em sala de aula mesmo não conhecendo as consequências ou os movimentos neurais para tais resultados. Kasslyn e Miller (2013) enfatizam o *Modo Perceptor*, predominância da parte inferior do cérebro para a interpretação de experiências. Na prática, isso representaria o que fazemos quando pedimos aos alunos para comentar sobre a

3 J.M. Hunt, *Intelligence and Experience* (Nova York: Ronald Press, 1961).

4 McDonnell Foundation, Escola Latino Americana de Ciências Educacionais, Cognitivas e Neurais (<http://www.laschool4education.com/>).

exposição de um filme, por exemplo. Os mesmos autores, citam ainda os *Modos Estimulador* e *Condutor*, para respostas criativas e liderança, respectivamente, o que pode ser explorado na escola facilmente, em qualquer disciplina, também em situações criativas como de liderança. Talvez os professores não conheçam estas “funções” cerebrais, mas a prática da escola aponta para essa aproximação com a NC.

O que é muito conhecido e trabalhado nas escolas, em termos de exploração dos sentidos, é o uso da visão. As crianças aprendem, essencialmente, usando os cinco sentidos; e sem essa exploração, todo o mecanismo cerebral para aprendizagem torna-se comprometido. De qualquer forma, o ensino infantil baseia-se nesta proposta cerebral, de iniciar uma aprendizagem explorando os sentidos, e, na falta de um deles, ou no uso com déficits, a literatura aconselha um acompanhamento mais especializado. Para citar alguns exemplos dessa necessária aproximação, orientamo-nos pelo sentido visual, devido à proximidade dos nossos estudos (MOSQUERA, 2010, 2014)

Alguns estudos mostram que os bebês podem enxergar desde que nascem e já podem contar até três à partir dos cinco meses. Tais pesquisas desenvolveram métodos apropriados para conhecer como os bebês enxergam, dentre elas o método *expectativa visual* (CANFIELD e SMITH, 1996), que ajuda a compreender como as crianças se desenvolvem, e naturalmente, como aproveitar os estímulos externos para favorecer o desenvolvimento e crescimento das crianças.

E é esse sentido o mais explorado para as nossas aprendizagens, para as nossas buscas e formação de conceitos. Por sua vez, a escola explora esse sentido quantitativamente, apenas o “*olhar pelo olhar*.” “Nosso olhar saturado passeia entre imagens sem profundidade porque não revelam nossos elos de pertencimento social ou a uma transcendência invisível, e por isso, não possibilita o reconhecimento do semelhante na relação entre o próximo e distante.” (SCHLESENER, 2014).

Explorações táteis que buscam o reconhecimento de objetos, no caso de indivíduos cegos de nascença, acionam, segundo a teoria da plasticidade cerebral, lobos occipitais, que são os responsáveis pela decodificação das imagens. Esse rearranjo cerebral, é bem diferente das atuais explorações táteis, auditivas e visuais que acontecem nas escolas atuais.

Wanet-Defalque et al. (1988), foram os primeiros a demonstrar que há ativação nas áreas occipitais na realização de atividades táteis, no caso dos deficientes visuais, uma demonstração na época, revolucionária. O estudo foi importante principalmente porque os participantes eram cegos e usavam o braille para leitura.

Outra forma de “compensar” a falta da visão, e a neurociência explica muito bem é pelo sistema háptico, uma “percepção da informação obtida exclusivamente através do uso ativo das mãos e dedos, excluindo toda receptividade passiva da estimulação obtida diretamente pelas mãos do receptor.(GIBSON, 1966; KATZ, 1925; LOOMIS E LEDERMAN, 1986; citado por BALLESTEROS, 1993). É o que chamamos de tátil ativo, quando envolve-se diretamente a nossa cognição para o reconhecimento do que tocamos.

Mudanças estruturais nas áreas visuais do córtex cerebral, já foram confirmadas em estudos realizados com animais jovens, quando estes andavam com os olhos tapados por labirintos. Isso comprova que as aprendizagens complexas podem facilitar tais mudanças cerebrais.⁵

Isso confirma como o cérebro responde aos estímulos recebidos, que por sua vez transforma estas informações em um novo aprendizado.

Muitos estudos têm demonstrado a importância da imagem para a aprendizagem e memória, usando principalmente as gravuras.

Um estudo examinou a compreensão e a capacidade para recordar o significado das palavras dos alunos da oitava série, usando duas estratégias diferentes. Um grupo de alunos memorizou as definições de palavras, tal como aparecem registradas nos dicionários, enquanto um segundo grupo explicou por imagem o significado das mesmas palavras. A retenção das palavras feitas pelo segundo grupo era muito mais alta (BULL e WITTRUCK, 1973, citado por WOLFE, 2004)

A citação acima é mais um exemplo de como algumas estratégias simples podem colaborar com a aprendizagem, mas para isso são necessárias pesquisas e diversificações dos recursos pedagógicos, bem como dos processos mnemônicos. A maior parte dos estudos ainda se concentra nos que mostram que a memória “não é um constructo unitário que relacionam características da aprendizagem à posterior eficiência de recordação” (BULL e WITTRUCK, 1973, citado por WOLF, 2004).

Propostas pedagógicas para facilitar o aprendizado e formação de conceitos com alunos cegos, foram investigadas por Amedi *et al* (2007), que transformaram, por um sistema de substituição sensorial, um estímulo visual em um estímulo sonoro. Os sons, segundo a pesquisa, eram gerados pelas imagens de objetos, por meio de um dispositivo de substituição sensorial visuoauditiva. As imagens capturadas por uma câmera eram transformadas em padrões sonoros capazes de preservar a

5 GREENOUGH et al. Maze Training Effectson Dendritic Branching in Occipital Cortex of AdultRats.

informação relacionada à forma do objeto (RANGEL, et al. 2010). Segundo Rangel *et al.*, o objetivo foi investigar uma área específica do cérebro conhecida como área tátil-visual occipitolateral, que é ativada quando objetos são reconhecidos pela visão ou pelo toque. Ou seja: regiões específicas do cérebro, são capazes de processar certos tipos de informação, independentemente da entrada sensorial (AMEDI *et al.* 2007, citado por RANGEL, 2010).

Processar informações também pode nos levar a pensar, como afirmam alguns neurocientistas, que nós mesmos criamos a nossa própria “realidade”, a partir de experiências à nossa volta, e por isso mesmo, somos inconscientes do que acontece em nossos cérebros. Essa nossa “realidade” sem o uso da visão, no caso de pessoas cegas ou com baixa visão, fomenta outra discussão na EI, pois os envolvidos na Escola precisam conhecer esta nova “realidade.” Ramachandran e Blakeslee (2010) falam dessas sensações subjetivas como *Enigma das Qualia*, como vermelho, quente, frio ou dor. Outros exemplos dessa subjetividade para os cegos que são oportunos citar, e que a EI obriga-se a explicar aos DV, dizem respeito a arco-íris, túnel, átomo e outros. As “qualia”, ou sensações subjetivas, no caso dos DVs, ocupam um espaço no ambiente escolar que amedronta os envolvidos na formação desses jovens cegos ou com baixa visão. “Como vou explicar o que é vermelho para um cego?” “Como vou ensinar química a um cego se não consigo explicar o que é um átomo?” São as perguntas mais frequentes neste percurso escolar em “constante e contínua” formação. Uma das explicações da neurociência para essa “subjetividade de conceitos” é que a *qualia* pode prover “apoio sensorial” real e além de tudo ser o próprio “suporte” das subjetividades que os alunos venham a apresentar.

O que vem a ser esse “suporte” na EI? Nada mais do que a individualidade corporificada, como cita Cratty (1982); é a necessidade das crianças cegas conhecerem seus corpos e a relação entre suas partes, “assim como a relação que seu corpo guarda com o espaço que a rodeia.” A escola precisa, antes de mais nada, incentivar a “corporificação” das imagens, sejam elas reais ou abstratas, para que muitos conceitos, deixem de ser simplesmente “invisíveis”.

Outro caminho que as duas áreas podem se fundir para melhorar o atendimento aos alunos cegos é a música. Mesmo na era digital, percebe-se que uma parte da sociedade ainda acredita que os “deuses” compensaram a vida de pessoas que nasceram cegas oferecendo-lhes o dom divino da música e da poesia. Por muitos séculos, os cegos foram contemplados com esse encaminhamento artístico, com essa hipersensibilidade auditiva, por essa superação.

Ben Shahn, pintor e litogravurista de família imigrante lituana que pintou nos Estados Unidos em meados do século XX. Transmite a ideia da compensação ao exagerar a dimensão das mãos do cantor cego. Os dedos sobre o teclado e os conjuntos de botões de seu acordeão revelam a sua familiaridade com o instrumento e o seu domínio técnico. (REILY, 2008).

A imagem descrita acima, encontra-se em um belo texto de Reily (2008), que explora este tema, sobre os “dons artísticos” dos cegos, apresentando assim, todo o trajeto histórico das lutas e conquistas “*divinas*” dos cegos.

A música, para os cegos ou qualquer outra pessoa, continua sendo uma conquista, uma oportunidade para a efetivação de novas sinapses cerebrais, para o fortalecimento de áreas límbicas e córtex auditivo primário. Muitas pesquisas usando a música e que buscam alterações neurofisiológicas, mostram, entre outras coisas, regulação da pressão arterial, como também dos batimentos cardíacos. Disfunções dopaminérgicas são também reguladas pela música, como aumento dos níveis de cálcio e de dopamina na região neoestriado (*striatum dorsal*). (SUTOO e AKIJAMA, 2004). Outro achado na ciência que impulsionou a música para a escola foi o *Efeito Mozart*(RAUSCHER, 1993, encontrado em MAGUIRE, 2012), que comprova o aumento do raciocínio humano pelo efeito da música. Nesse estudo clássico da neurologia, foram estudados acadêmicos de uma Universidade Americana, e se utilizou a *Sonata de Mozart* por dez minutos, para se comprovar o aumento do raciocínio utilizando a música. Os resultados encontrados foram surpreendentes, sendo que quase todos os participantes do estudo melhoraram os rendimentos.

Por isso mesmo, é provável que a música seja um dos processos mais importantes para aprendizagem, pois conecta-se perfeitamente com os estímulos externos e o funcionamento cerebral.

Por tudo isso as descobertas em NC são fundamentais para a EI, como mostram os estudos da capacidade de plasticidade neural em humanos e animais adultos. Estudos sobre aprendizagem perceptual fornecem informações importantes sobre os mecanismos de plasticidade neural e as mudanças na neuroanatomia funcional que ela proporciona (PROULX, *et al.* 2012).As pesquisas com cegos, afirmam que a informação visual pode ser transformado por um dispositivo de substituição sensorial em uma “representação que pode ser processada como som ou toque, e assim, gerar um potencial para “ver” através das orelhas ou língua”, como afirma Proulx *et al.* (2012).

Não só isso é suficiente para que haja uma integração entre a “EI x NC”. É preciso que as duas partes reconheçam a necessidade de novos conhecimentos, do envolvimento do professor, do acolhimento, do respeito às diferenças, de uma

unidade apesar das diversidades e de processos pedagógicos apoiados numa concepção moderna e científica da neurociência. Caso contrário, correremos o risco de continuar a reproduzir técnicas e processos que não atendem mais as diferenças.

Conclusão

Se a EI ainda não aproveita todos os conhecimentos da NC por falta de estratégias próprias, a NC, por sua vez, continua investigando o cérebro. Investigações sobre aprendizagem multissensorial estão cada vez mais adiantadas e, em breve, saberemos como a privação sensorial poderá realocar o aprendizado perceptual, como também a compreensão do cérebro em termos metamodais, porque permite a substituição de conexões primárias, revelando assim, uma nova reorganização.

Cada estímulo apresentado na EI, de forma didática e inteligente, pode ser mais um passo para que os alunos recebam estímulos neurais satisfatórios para proporcionar mudanças na organização cerebral, sejam eles cegos ou não.

Portanto, os estudos nessas duas áreas (EI e NC) devem continuar, sem esquecer que o professor e a família, continuam sendo os principais facilitadores cerebrais de seus alunos e filhos.

REFERÊNCIAS

- AMEDI, A. et al. **Shape conveyed by visual-to-auditory sensory substitution activates the lateral occipital complex.** *Nature Neuroscience*, v. 10, n. 6, p. 687-690, 2007.
- KOSSLYN, S. M.; MILLER, G. W. **Top Brain, Bottom Brain.** Simon & Schuster, NY, 2013.
- CANFIELD, R.L.; SMITH, E.G. **Number-Based Expectation sand Sequential Enumeration by 5-month.** *Developmental Psychology*, n. 32, 1996.
- SCHLESENER, A. H. **Arte e Educação: Observações acerca de A Obra de Arte na Época de Sua Reprodutibilidade Técnica.** *Revista InCantare*, V.6, P. 7-28, 2014.
- MOSQUERA, C.F.F. **Deficiência visual na Escola Inclusiva.** Editora IBPEX, 2010.

Deficiência visual: **do currículo aos processos de reabilitação** (org.). Editora Chain, 2014.

MATHIAS, S.C. **Neuroimagem em psicologia**. Encontrado em: NITRINI, R.; CAMELI, P.; MANSUR, L. (Orgs). **Neuropsicologia: Das bases anatômicas à reabilitação**, 11-30. São Paulo, 1996.

BALLESTEROS, S. **Percepción háptica de objetos y patrones realizados: Una revisión**. *Psicothema*, vol. 5, n.2, p.313, 1993. Acesso em: 02/10/2014. Disponível em: <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/7165/7029>.

WANET-DEFALQUE, et al. **High metabolic activity in the visual cortex of early blind human subjects**. *Brain Research*, v. 44, p. 369-372, 1998.

GREENOUGH et al. **Maze Training Effects on Dendritic Branching in Occipital Cortex Adult Rats**. *Behavioral and Neural Biology*, n. 26, 1979.

WOLFE, P. **Compreender o funcionamento do cérebro. E a sua importância no processo de aprendizagem**. Porto Editora: Portugal, 2004.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **História cultural dos surdos: desafios contemporâneos**. *Educar em Revista*. Editora UFPR, Edição Especial, n.2, p. 17-31 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/37011/23089>.

PINKER, S. **Tábua Rasa. A negação contemporânea da natureza humana**. Companhia das Letras, 2002.

RANGEL, M. L. et al. **Deficiência visual e plasticidade no cérebro humano**. *Psicol. Teor. Prat.*, vol.12, n. 1. São Paulo, 2010. Acesso em: 13/08/2014. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/2476/2338>.

RAMACHANDRAN, V.S.; BLAKESLEE, S. **Fantasmas no cérebro. Uma investigação dos mistérios da mente humana**. Editora Record, 3 ed.: São Paulo, 2010.

REILY, Lucia. **Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte**. *Cadernos CEDES*, v.28, n.75, Campinas: maio/ago. 2008.

SUTOO, D. AKIJAMA, K. **Music improves dopaminergic neurotransmission: demonstration based on the effect of music on blood pressure regulation**. *Brain Research*, 1016, 254-262, 2004.

MAGUIRE, M.J. **Music and epilepsy: A critical review**. *Epilepsia*, 53(6): 947-961, 2012. Acesso em: 12/06/14. Disponível em: <http://goo.gl/j5mucn>.

PROULX, M.J.; BROWN, D.J. PASQUALOTTI, A.; MEIJER, P. **Multisensory perceptual learning and sensory substitution**. *Neurobiol. Rev.* 41:16-25, 2012.

Aprendendo a ensinar música: reflexões sobre o início da carreira

Érica Dias Gomes¹

RESUMO - Como em todas as fases de transição, durante a passagem do fim da formação acadêmica ao mercado de trabalho surgem conflitos, dúvidas e tensões, que permitem o confronto do conhecimento construído academicamente com a realidade que nos é apresentada no contexto do primeiro trabalho. Este ensaio tem como objetivo apresentar reflexões acerca dos anos iniciais de um professor de música, a partir do memorial da pesquisadora, explorando essa vivência de aluna à professora de música. São apresentados desafios e ideias a partir dessas experiências pessoais, em meio à continuidade no processo de formação, especificamente no que se refere à pesquisa científica desenvolvida em um mestrado em educação, apontando caminhos de se relacionar conhecimentos teóricos com vivências pedagógico-musicais. Destaca-se, entre outros pontos, a necessidade constante em se explorar novos caminhos, evitando um comodismo relacionado à postura de se recusar a sair da zona de conforto.

Palavras-chave - Educação. Educação musical. Escuta. Docência superior.

1 Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), instituição na qual atua como professora de música no Departamento de Arte (DEART).

Contato: ericaunicentro@gmail.com Currículo acadêmico: <http://lattes.cnpq.br/3170451902890494>.

Learning how to teach music: reflections on the early stages of a music teacher career

Érica Dias Gomes¹

ABSTRACT - *As expected in transition phases, a person ending the undergraduate course and getting into to the labor market can face conflicts, doubts and tensions that come from the confrontation between the knowledge academically built and the reality presented in the context of the first work. This essay aims to present some reflections on a music teacher first years of work, ranging from the researcher's memorial to the experience of being a student and become a teacher. Stemming from personal experiences the author had during the training process, challenges and ideas are presented more specifically in relation to an Education master degree research that has pointed out ways to relate theoretical knowledge with pedagogical and musical experiences. In addition, among other points, stands out the constant need to explore new practices, avoiding the self-indulgence related the refusal to leave one's comfort zone.*

Keywords - *Education. Music Education. Music appreciation. Higher Education degree.*

¹ Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), instituição na qual atua como professora de música no Departamento de Arte (DEART).
Contato: ericaunicentro@gmail.com. Currículo acadêmico: <http://lattes.cnpq.br/3170451902890494>.

Primeiros apontamentos

*Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
Lulu Santos*

Aos seis anos de idade, uma experiência desencadeou minha paixão pela música. Estar perto do palco, sentada ao chão, vendo a fluência no movimento dos dedos de Nelson Freire ao piano resultar naquele turbilhão sonoro que me atravessava, representa hoje, para mim, um ponto fundamental na minha vida. Desde então, o interesse pelo piano e, em especial, pela música erudita, foi crescente. Apesar de ter optado pela formação em outra área, minha relação com a música sempre esteve presente, paralelamente ao surgimento de uma dúvida a respeito do meu futuro profissional. Assim, após a finalização do mestrado, ingressei no curso de Música, decisão arriscada em meio aos caminhos até então por mim traçados, mas que depois, se mostrou a mais correta em vista da minha realização profissional enquanto professora de música.

Depois de um período enquanto docente no ensino superior, em um curso que envolve a arte como um todo, não somente a música, e, sobretudo, com abordagem que valoriza a arte contemporânea, surgiu a necessidade de fazer outro mestrado, desta vez na área de educação, em vista das questões que emergiam das minhas experiências em sala de aula. Mediante inúmeras inquietações, e deparando com descobertas que me transformaram pessoal e profissionalmente, comecei a constatar, na prática, a importância de buscar novos saberes. O trabalho que vinha desenvolvendo com a apreciação musical me chamou atenção, de modo a se tornar imprescindível um aprofundamento de questões ligadas à recepção de produções contemporâneas.

Desafio um: relacionar conhecimento local e global

Ao me deparar com a formação profissional de arte-educadores que, na maioria, não tinha passado por processos de educação formal em música, passei a construir, aos poucos, caminhos que levassem a uma maior compreensão musical, sem afastar do fazer musical. Este se consolidou enquanto desafio, por buscar nas teorias que conheci durante a graduação – a maioria delas sem experimentar a prática – conhecimento que permitisse a construção de práticas que contribuíssem para a vivência musical, por meio do contato direto com o fenômeno sonoro, em meio à necessidade de aprendizagem de conceitos básicos, para se chegar a um conhecimento estético significativo.

Entre estas práticas voltadas ao contato direto com a música, defendidas por autores referências na área, desde os educadores que originaram os hoje denominados Métodos Ativos em Educação Musical, até autores da atualidade, como Keith Swanwick (2003) e Murray Schafer (1991, 2011a, 2011b), estão a composição, a apreciação e a performance, que se apresentam como meio de tirar o enfoque fundamentalmente técnico da educação musical tradicional, baseado na técnica instrumental e na aprendizagem de teoria e de leitura musical. Percebe-se que este movimento de valorização da produção, da contextualização e da fruição, como forma de integrar teoria e prática, estão entre princípios que foram construídos ao longo do século XX não só na música, como também na arte e na educação, de forma geral, o que se pode observar, direta ou indiretamente, na Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1975, 2006; BRASIL, 1997a), na visão de educação estética de João Francisco Duarte Júnior (1988, 2010), entre outros.

Outro aspecto de destaque nestas abordagens é a importância que a realidade local assume, em meio a uma questão global do ensino de música. Passou a ser preocupação maior a escolha de conteúdos em função também da cultura local, para além daqueles valores tidos como universais. Percebe-se ainda as visões tradicional e tecnicista muito presentes no ensino da arte, sendo esta mudança na abordagem algo gradativo, com crescimento de diferentes núcleos de pesquisa no Brasil, em que podemos destacar algumas referências para a presente pesquisa, como Cecília Cavalieri França (FRANÇA, 2014, 2008; FRANÇA; SWANWICK, 2002), Viviane Beineke (BEINEKE; FREITAS, 2009; BEINEKE, 2012; 2011; 2008), Teca Alencar de Brito (BRITO, 2014; 2001), Bernadete Zagonel (1992, 2011) e Marisa Trench Fonterrada (2008, 2004). A tendência à valorização da arte-educação enquanto parte da formação cultural pode também ser observada na elaboração de orientações neste sentido, na legislação, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - para Arte e no tema transversal Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997a; 1997b).

Assim, entre várias possibilidades, e apesar de ser a composição o foco principal de diversos pesquisadores da área na atualidade, destacou-se enquanto prioridade em minhas pesquisas (ao menos neste momento profissional), a apreciação. Meu interesse pela apreciação iniciou durante as aulas de História da Música, do curso técnico e também de graduação em música. Assim, surgiu uma questão: a “escuta intelectual” ou cognitiva, que é objetivo para se desenvolver e se ampliar a compreensão musical, deveria ser prioridade na educação musical, porém, como agregar as outras formas de ouvir para esta finalidade? A interpretação por meio de conceitos teóricos musicais mais consolidados não supria a necessidade de trabalho com meus alunos, e foi por meio da Apreciação Musical Expressiva

(AME), na leitura de trabalhos escritos pela pesquisadora Zuraida Bastião (2003, 2009), que consegui um direcionamento à abordagem que buscava. Este trabalho me chamou a atenção por ser aplicado também em turmas heterogêneas, em que estavam presentes alunos sem a bagagem conceitual em música, e por aproveitar as diferentes formas dos alunos se expressarem para construir coletivamente uma forma de compreensão musical. Ao longo destes anos, passei a buscar referências que contribuem neste sentido, e percebi o quanto as relações que estabelecemos com o repertório teórico são fundamentais.

Desafio dois: ampliação do repertório

Durante o percurso enquanto professora, na busca de conhecimentos sobre arte contemporânea, especialmente com relação à música, fui percebendo que pensar criticamente sobre os valores que regem nossa sociedade, assim como sobre as relações históricas que os consolidaram, é exercício fundamental e contínuo para uma boa atuação enquanto educadora. Não que estas tenham sido preocupações novas, mas este olhar focado na arte produzida no meu tempo, enquanto parte deste movimento, fez repensar minha própria formação. Apesar das ótimas referências ao longo deste processo, e tendo também consciência das limitações que o sistema educacional formal geralmente impõe, fui observando a ausência significativa da produção contemporânea na educação musical, além da predominância do estudo sobre a música geralmente isolado daquele relacionado a outras manifestações artísticas, bem como concepções curriculares que reforçam a separação entre compositor, intérprete, regente, sendo que a maioria das instituições privilegia a formação de intérpretes.

No Brasil, a música, ao mesmo tempo em que expressa certo orgulho nacional devido à sua riqueza, é considerada supérflua, devido à visão utilitarista do conhecimento. A canção predomina no entendimento de música, sendo que a letra muitas vezes se sobrepõe ao acontecimento sonoro na maneira com que as pessoas respondem à escuta. Também a história do ensino musical se desenvolveu de forma a priorizar os conteúdos, as metodologias e os repertórios da tradição europeia, sendo predominante uma abordagem tradicional, que prioriza aspectos técnicos e conceituais, o que cria uma visão de conhecimento e de cultura musical como teoria e leitura musical, bem como a prática instrumental, focada no desenvolvimento de habilidades específicas. Entretanto, o conhecimento musical mais amplo envolve o desenvolvimento da musicalidade, que possibilita a conexão de diferentes saberes, relacionando teoria e prática e promovendo a

compreensão do discurso musical e seu papel na sociedade (CUNHA; GOMES, 2012, BUDASZ, 2006; FERRAZ; FUSARI, 2009; FONTEERRADA, 2008; COSTA, 2003; ULHÔA, 1997).

Para o diálogo entre saber local e universal, a ampliação do repertório musical é fundamental no processo de construção de sentidos a partir da escuta, sendo importante o interesse por produções de diferentes tipos e lugares (BRASIL, 1997a, LOUREIRO, 2003, CUNHA; GOMES, 2012; SCHAFER, 2011b). Além do acesso à música midiática, pode-se utilizar a internet como meio de acesso a músicas de diferentes partes do mundo e do Brasil. Todos vivenciam, de alguma forma, a experiência musical, sendo que a escuta pode ser orientada dentro de propostas educacionais para que as pessoas desenvolvam o aspecto crítico e analítico neste sentido. Assim sendo, a apreciação musical pode ser ferramenta para esta ampliação não só de repertório, como também nas formas de escutar e de responder a esta escuta (BASTIÃO, 2003; 2009; BEYER; KEBACH, 2009).

Neste sentido, outro desafio surge na prática do professor de música: como ampliar repertório sem impor algo totalmente diferente do cotidiano? Como conciliar diferentes tipos de produções, estabelecendo relações entre estas, se minhas próprias referências estavam baseadas somente no repertório erudito? Para além do repertório trabalhado, também há uma questão metodológica, na medida em que, enquanto profissional, não tenha vivenciado experiências que considero que deveriam estar presentes para uma educação melhor. Assim, para alcançar objetivos educacionais, por vezes a experiência como aprendiz não supre as necessidades do meu contexto enquanto educadora, exigindo contínua reflexão a respeito das novas realidades que se apresentam. Em meio a esta busca por conexões com questões da atualidade, Murray Schafer (2011a, 2011b), ao defender uma educação sonora, por meio de um despertar para o mundo sonoro em que vivemos, procura resgatar uma cultura auditiva significativa. Assim, o autor coloca a escuta como passo primeiro em rumo a uma educação sonora para além da música em si, o que amplia a discussão do repertório para uma conscientização do ouvir. Outra descoberta pessoal foi a importância do movimento em direção ao diálogo, o querer descobrir relações que me fez perceber, de forma mais concreta, que, independente das classificações, existe música. Alex Ross (2009), crítico musical, argumenta contra esta dicotomia música clássica e cultura pop, apontando para a presença desta última no nosso cotidiano, o que inviabilizaria a negação desta influência, sendo os compositores imersos nesta realidade de interligação da experiência musical. A este respeito, Wisnik (2004), ao comentar sobre as simultaneidades na música contemporânea, afirma: “Se os pólos polarizam e produzem toda espécie de extremos, o meio é a mixagem: nunca foi tão fluida a passagem entre músicas ‘eruditas’ e ‘populares’” (WISNIK, 2004, p. 210).

Desafio três: desenvolvimento da autonomia

A partir de questões como estas, percebi que estabelecer conexões entre o saber cotidiano e o universal, individual e coletivo era um dos grandes dilemas não só no ensino de música, mas na educação, de forma geral. Neste ponto, o mestrado em Educação veio a contribuir com esta discussão, e pude, assim, verificar a importância da reflexão acerca das múltiplas vozes presentes no contexto educacional.

Estudar as relações educação e cultura permite a reflexão acerca da prática pedagógica, tendo em vista que a escola é instituição que reúne em um mesmo espaço esta diversidade cultural, e o professor o profissional a mediar esta multiplicidade de saberes em função dos objetivos educacionais. O conhecimento a ser construído é função também do contexto específico onde o processo ocorre. Tendo o professor também passado por este processo, é importante a consciência a respeito da naturalização dos conteúdos e das abordagens metodológicas por nós vivenciados e, não se pode restringir o conhecimento àquilo que nos é imposto, principalmente pelos meios de comunicação em massa, mas também pela educação formal. Assim, como se aventurar por novos caminhos, buscando compreensões diversas – entre as vivenciadas e as não vivenciadas - para construção de um caminho autônomo de pensamento? Creio ser este um desafio constante na minha prática pedagógica, embora, a partir do momento em que me propus a buscar novas ferramentas e, principalmente, a sair da zona de conforto, tenha alcançado, em momentos, aproximações que nunca antes havia deslumbrado. O ato de se expor, ao se permitir se aventurar em caminhos desconhecidos, pode ser bem arriscado, embora nos faça desenvolver certa autonomia e vontade de prosseguir na busca do conhecimento e do crescimento enquanto ser humano. Acreditando que este movimento é o caminho para uma atuação pedagógica significativa, e que a autonomia até agora conquistada pode colaborar na exploração de novos caminhos, algumas das posturas por mim adotadas neste sentido possuem ressonância nas ideias de Jacques Rancière (2010) a respeito da postura do mestre. O autor defende que a educação não deve se basear na figura de mestres explicadores, a proferir explicações aos seus alunos, ignorando, assim, o conhecimento que já possuem e também a forma de compreender inerente ao ser humano. Assim, o mestre pode também ensinar o que ele mesmo ignora, desde que emancipe o aluno, para que este busque o conhecimento, por meio da própria inteligência (RANCIÈRE, 2010)¹.

¹ Em “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, Rancière (2010) desenvolve este pensamento. De acordo com o autor, na educação é fundamental aproveitar o que chama de “Ensino Universal”, aquele baseado em tentativas, que o ser humano se coloca ao buscar determinado problema.

Sobre o planejamento da pesquisa

Na pesquisa desenvolvida durante o mestrado em educação, optei pelo trabalho com repertório contemporâneo em geral, com intenção de trazer reflexões que mostram distintas realidades, e buscando tratar música enquanto uma forma simbólica, entre outras. Assim, concretizou-se, por meio desta, uma etapa no processo pessoal de integrar conhecimentos, usando a música como ponto de partida, e, portanto, buscando superar a separação tradicional entre erudito, popular, midiático, o que, de certa forma, refaz o percurso descrito por Alex Ross (2009, 2011) sobre sua conclusão acerca da interligação da experiência musical, acima dos rótulos. Acredito no potencial de trazer a realidade em que vivemos para o ensino por meio da música produzida no nosso tempo, como uma das formas de diálogo entre cotidiano e universal, relacionando ao contexto de criação, o que permite ao ouvinte maior “aproximação” dos compositores. Assim como Ross (2011) defende, mostrar este lado humano, em vez de cristalizar a imagem do músico enquanto alguém inatingível e com um dom inato que os separa do público em geral, pode colaborar para o interesse do ouvinte, no movimento de compreensão da linguagem musical.

Em meio à ideia de buscar fontes seguindo determinados critérios de interesse à pesquisa, surgiu a necessidade de focar em uma característica específica da construção musical que, inicialmente, acreditei ser a questão temporal. As transformações na percepção do tempo acompanham transformações na história da humanidade, apresentando diferentes formas de tratamento também na música. O tempo, tão valorizado na atualidade, se dispersa de acordo com o cotidiano múltiplo que nos é apresentado. A partir do século XX, passamos a verificar diversas possibilidades na música, desde a linearidade (tão valorizada no tonalismo) a percepções cíclicas, circulares, como na estética modal, e surgem técnicas que confundem a percepção acostuada à música tonal. Entre estas, destacamos desde o uso de polimetria, polirritmia, modulações métricas, produzindo sensação de rupturas constantes, até a busca por um tempo psicológico, percebido na relação ouvinte-obra. Igor Stravinsky descreve o tempo psicológico como aquele que “[...] varia de acordo com as disposições íntimas do indivíduo, e com os fatos que afetam sua consciência”, em relação com o tempo real, ontológico (STRAVINSKY, 1996, p. 36). Assim, segundo o compositor, “O que confere ao conceito de tempo musical sua marca específica é que essa categoria nasce e se desenvolve tanto externa como simultaneamente às categorias do tempo psicológico” (STRAVINSKY, 1996, p. 37). Pode-se enriquecer esta ideia com a colaboração de Gaston Bachelard (2010), especificamente quando o filósofo explica “a intuição do instante”. Neste

sentido, o tempo psicológico na verdade é que possibilitaria a ocorrência do tempo denominado ontológico por Stravinsky (1996), ou seja, a concepção cronológica do tempo, enquanto unidade indissolúvel e contínua. Bachelard (2010), enquanto defensor da descontinuidade temporal, considera o hábito a síntese da novidade e da rotina, pois o hábito só é possível por meio de uma energia dispensada ao início da ação, o ataque inicial que utiliza da energia que acontece segundo um ritmo particular. Assim, “O **ritmo** transpõe o silêncio, da mesma sorte que o **ser** transpõe o vazio temporal que separa os instantes” (BACHELARD, 2010, p. 66, grifo da autora), ou seja, a percepção da continuidade se dá somente pela descontinuidade dos instantes. Ampliando a reflexão, percebemos, nas culturas em que predomina a estética tonal como concepção de música, a visão de tempo musical enquanto portador de uma regularidade e uma continuidade. Estas características foram incorporadas à música somente na era moderna, com a valorização do tempo cronológico, que passou a ser encarado de forma naturalizada, em consonância com a ideia linear e progressiva da história que a consolidação do capitalismo trouxe ao pensamento ocidental. A partir do século XX, o tempo musical passou a ser tratado de múltiplas formas, mediante a preciosidade do tempo no cotidiano urbano, explorando, assim, novas percepções, com ênfase no tempo psicológico.

Procurando representar, por meio da música contemporânea, diferentes possibilidades neste tratamento, foram selecionadas para a pesquisa algumas músicas como ponto de partida, sendo outras buscadas ao longo dos encontros. Acabou-se por obter uma seleção com característica marcante na diversidade, que se apresentou também como diversidade cultural, ampliando a discussão temporal para o enfoque tempo e espaço, como deslocamentos transitórios a partir da escuta. Esta constatação se deu ao longo do processo, possibilitando uma reavaliação do planejamento, levando a uma ideia de tempo indissociável à ideia de espaço. Esta concepção é consonante com a postura que se buscou ao longo da pesquisa, e que dialoga com as descobertas científicas que abalaram os valores da Modernidade.

Com o crescimento cada vez mais rápido das possibilidades de acesso a distantes culturas, e também da veiculação de informações em tempo real, a aproximação tempo e espaço provocou grande impacto sobre o pensamento, sobre as formas de se relacionar, de agir. A velocidade das transformações e a diminuição das distâncias por meios virtuais, a multiplicação de teorias e da circulação de ideias, além de trazer nova postura perante a ciência, corroboram para a transformação significativa da percepção tempo e espaço. Estas transformações também se fazem presentes em diferentes manifestações culturais, sendo os aspectos temporal e espacial também parâmetros importantes para a criação musical, inconscientemente ou conscientemente, ao longo do século XX (SCHAFER, 2011b, FONTEERRADA, 2008).

O entendimento de música enquanto construção simbólica, que revela modos de ver, pode ser estimulado por qualquer meio de aprendizagem musical. Os meios de comunicação em massa e os espaços educacionais assumem papel relevante neste sentido. O ambiente acadêmico, assim, também se torna espaço potencial para esclarecimentos e desmistificação a respeito da aprendizagem musical, contribuindo para melhor entendimento da construção musical como importante aspecto cultural. Neste aspecto, podemos destacar o papel da extensão na universidade, que propõe a circulação dos saberes por meio do diálogo entre meio acadêmico e comunidade em geral. Na extensão universitária é possível maior abertura para processos educacionais mais flexíveis e que buscam formas mais dinâmicas de interação, tendo em vista que não se prende a regras, a uma sequência e a uma hierarquia pré-determinadas e a objetivos educacionais determinados exteriormente ao projeto, podendo configurar enquanto novas possibilidades pedagógicas para os professores (GADOTTI, 2005).

A partir desta contextualização, pode-se vislumbrar melhor a respeito dos objetivos da pesquisa, que buscou refletir sobre a possibilidade de uma abordagem com apreciação musical em processo educacional não formal permitir desenvolvimento da compreensão musical, a partir de repertório que envolva produções contemporâneas de diferentes contextos. Assim, os objetivos específicos traçados foram: refletir sobre diferentes formas de os indivíduos expressarem a escuta musical e as diversas formas de resposta; verificar como a abordagem de apreciação musical contribui para a ampliação das possibilidades de resposta e para o desenvolvimento da escuta; analisar aspectos relatados nas respostas à escuta musical em relação às características do repertório utilizado; refletir sobre aprendizagem e processos de compreensão musical ao longo das vivências em apreciação musical; refletir sobre a compreensão da relação tempo e espaço na música e na vida cotidiana.

Sobre o desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Guarapuava, PR, e o grupo foi formado por meio de um projeto de extensão intitulado “Vivências em apreciação musical: construções contemporâneas em diferentes contextos”.

O grupo final foi constituído por 5 integrantes, todas ligadas à arte e à educação. Este fato colaborou para a homogeneidade em termos de objetivos e de expectativas em relação à experiência, o que possibilitou a aproximação da

metodologia utilizada com a pesquisa-ação (PA). A formação do grupo se deu de forma positiva no sentido de envolver pessoas em torno de objetivo em comum: maior compreensão musical pela escuta. Por possuírem vivência na área, a integração do grupo, com participação ativa dos membros foi bem rápida, sendo as discussões resultantes com muitas referências a questões da arte e do ensino, de forma geral.

Minha postura, enquanto pesquisadora, foi de orientar o processo, deixando que os saberes individuais e as construções coletivas encaminhassem a maior parte das reflexões, mesmo com esta incerteza inicial das contribuições que aquele grupo traria. Neste sentido, era necessário também estar ciente da importância de um “mestre ignorante”, que buscasse, antes de explicar coisas, colaborar para a emancipação de seus alunos. Isto envolve o fato de não tornar o aluno subordinado ao mestre, mas de contribuir a partir da necessidade do aluno de buscar o mestre, por não conseguir, por sua própria vontade, permanecer na sua busca (RANCIÈRE, 2010).

Durante os encontros, foram conduzidas experiências de escuta musical com base na abordagem AME: apreciação musical expressiva, de Zuraida Bastião (2009). Segundo a pesquisadora, o termo foi criado intencionalmente pela associação ao seu caráter afetivo, bem como por sua vontade em despertar o gosto pela apreciação nos estudantes. Assim, a AME teria como objetivo “[...] aliar o aspecto ativo da audição a uma atitude expressiva do ouvinte ao apreciar música, considerando as suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras” (BASTIÃO, 2009, p. 60). Com propósito de proporcionar atitude ativa perante à escuta, diminuindo o risco de uma escuta descompromissada, e buscando valorizar a expressão individual do ouvinte, assim como seu conhecimento e suas experiências, a abordagem considera, além da expressão verbal para o indivíduo falar sobre sua percepção, outras formas de expressão, com utilização do corpo, de imagens, de associação a memórias, a outros sentidos, e ao que o ouvinte propor. Desta forma, o ouvinte pode dançar, fazer gestos, criar uma cena, desenhar, descrever verbalmente (de forma escrita e/ou falada), selecionar objetos, enfim, tudo o que sua imaginação pedir, seja de forma individual ou coletiva. Estas diferentes formas de expressão podem servir como ponto de partida para discussão sobre a música escutada, seus efeitos para cada ouvinte, as relações das expressões individuais e coletivas com elementos da construção musical.

No início das práticas, foram conduzidas atividades para estimular a integração do grupo e o desenvolvimento da escuta, com base nas escutas sonoras cotidianas, levando a uma percepção voltada para paisagens sonoras, na perspectiva de “limpeza de ouvidos” proposta por Murray Schafer (1991, 2011a, 2011b), bem como na ideia de gesto musical, de Bernadete Zagonel (1992, 2011). As

práticas de apreciação, com base na AME, foram realizadas de modo a estimular as expressões verbal, visual, corporal, e também desenvolvendo no grupo diferentes formas de pensar e vivenciar a música.

Como condutora do processo, a minha atuação foi no sentido de orientar as práticas desenvolvidas. Entretanto, no decorrer do processo, o próprio grupo foi solicitando cada vez mais um envolvimento da pesquisadora também enquanto participante do grupo, tendo ocorrido maior interação entre integrantes. Este fato foi importante enquanto participação ativa do grupo na experiência, o que é desejável em uma pesquisa participante (e ainda mais, em uma pesquisa-ação).

Ao fim do processo, foram realizadas entrevistas com as participantes, com enfoque para possíveis mudanças, ao longo do processo, nas preferências musicais, nas formas de escutas, no conhecimento e vivência musical, e nas relações entre as escutas e o cotidiano. Também foram analisados os processos e resultados dos grupos nas atividades de apreciação musical, por meio dos registros escritos e desenhados pelas participantes, bem como a partir das gravações em vídeo dos processos que envolviam movimentação.

As análises acerca das características do repertório, em relação à percepção das participantes, foram realizadas com base nas respostas apresentadas, em função de características estilísticas e opções estéticas das músicas. Questões referentes ao tratamento do tempo, foram analisadas levando em consideração classificação de Koellreutter (1990): tempo métrico, tempo amétrico e tempo não-métrico, e de tempo cronológico e psicológico, de Stravinsky (1996) bem como em aspectos do contexto cultural em que as músicas foram concebidas. Colaboraram também para a interpretação as ideias de Gaston Bachelard, com base na filosofia do instante (BACHELARD, 2010; BARBOSA; BULCÃO, 2011), as ideias sobre cultura *cyborg*, de Bill Green e Chris Bigum (1995), e sobre música contemporânea e sua escuta, de José Miguel Wisnik (2004). Com o foco na análise das formas de expressão da escuta pelas participantes, ou seja, tipos de resposta e sua possível ampliação, e transformações nos hábitos de escuta, foram selecionados os trabalhos de Zuraida Bastião (2009, 2003), bem como de Murray Schafer (1991, 2011a, 2011b).

Sobre a finalização da pesquisa

A dissertação fruto desta pesquisa foi escrita na forma de três ensaios, de modo a contemplar os objetivos planejados, e buscando apresentar, de forma mais integrada, as relações teoria e prática envolvidas na pesquisa. Optou-se por esta escrita em função da própria organicidade das ideias apresentadas, que mostram uma dinâmica não linear. Assim como em uma polifonia, partes e todo colaboram

entre si para maior compreensão durante a leitura, de forma a tentar diluir as fronteiras, embora as partes sejam independentes. O título “Ensaio sobre música e construções contemporâneas: compreensão musical por meio da apreciação”, além de apontar para o estilo de escrita, foi escolhido com intenção de ressaltar que não se trata de uma dissertação com foco somente em música, enquanto objeto de pesquisa, mas sim para um olhar para a música em relação ao que é pertinente à vida contemporânea. Logo, esta ênfase na música como construção simbólica deve ser pensada a partir dos sujeitos de pesquisa, em seus modos de se relacionar com a música, e de que formas chegam a compreender esta linguagem, com base em seus conhecimentos e experiências, e a partir de discussões coletivas, por meio da apreciação.

Primeiramente, é apresentado o ensaio “Por uma escuta mais crítica: planejando um grupo de vivências em apreciação musical”, que apresenta a metodologia de forma detalhada, em relação às vivências proporcionadas e à dinâmica programada para os encontros. Optou-se por não escrever este ensaio na forma de relato de experiência, priorizando o encaminhamento proposto, para que o leitor possa se aproximar mais da proposta, embora a análise das situações vivenciadas tenha sido explorada no decorrer do segundo e do terceiro ensaio. O segundo ensaio, “Expressões múltiplas da escuta: compartilhando vivências musicais” trata das relações entre educação, cultura e arte, com enfoque na música como meio para desenvolver o olhar crítico. Também apresento, assim, o debate da apreciação musical enquanto abordagem de grande alcance, pela escuta ser parte do cotidiano, com base na abordagem Apreciação Musical Expressiva (AME), de Zuraida Bastião (2009, 2003). Faz parte da discussão a questão da diversidade, enquanto possibilidade para integrar conhecimentos e para se transformar a escuta, por meio de processos coletivos, descrevendo, assim, a formação do grupo de vivências em apreciação musical, com reflexão sobre o processo de ampliação de formas de escuta. O terceiro e último ensaio, “A diversidade no ouvir: olhares sobre tempo e espaço em produções contemporâneas”, diz respeito às percepções das integrantes a partir da experiência realizada, em meio ao repertório escolhido. Foi realizada análise sobre a relação entre as escutas e o discurso sonoro explorado nas composições escolhidas, sendo proposta a experiência como forma de deslocamentos transitórios para diversos contextos. Por fim, após os ensaios, temos as considerações finais, com a apresentação das conclusões da pesquisa como um todo.

Considerações finais

A pesquisa é fruto de, para além de diversas motivações pessoais e profissionais, experiências ligadas à apreciação musical com repertório contemporâneo, no contato com meus alunos ao longo destes quatro anos, que me enriquecem e me motivam a buscar sempre mais. Assim, compartilhar o modo com que se construiu este percurso, também pode ser relevante para profissionais que também estejam iniciando suas trajetórias, perante os desafios do cotidiano, entre os quais destaquei: relacionar conhecimento local e global, ampliação do repertório e desenvolvimento da autonomia.

Espero que, por meio destas reflexões, possa instigar também ao leitor a estabelecer novas escutas, novos sentidos e novas posturas perante sua trajetória profissional. Desta forma, convido-o a participar desta jornada, buscando compreender o caminho traçado por meio desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A intuição do instante**. Tradução: Antonio de Padua Danesi. 2 ed. Campinas: Verus, 2010.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 2ª reimpr. da 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BASTIÃO, Z. A. **A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- _____. Apreciação Musical: Repensando Práticas Pedagógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, Florianópolis, 2003. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 883-896.
- BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação**. Santa Maria, v. 37, p. 45-60, 2012.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 19, p. 92-104, 2011.

_____. A composição no ensino de música: Perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, p. 19-33, 2008.

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. **Lenga la Lenga**: jogos de mãos e copos. Lisboa: Crescer com a Música - Educação e Cultura, 2009.

BEYER, E.; KEBACH, P. (org). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 01/05/2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF. 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 01/05/2014.

BRITO, T. A. de. **Teca oficina de música**. Acesso em: 22/06/2014. Disponível em: <<http://www.tecaoficinademusica.com.br/>>.

_____. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

BUDASZ, R. Música e sociedade no Brasil colonial. **Textos do Brasil**: Ministério das Relações Exteriores, v. 12, p. 14-21, 2006.

COSTA, N. B. da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, 2003. Acesso em: 01/06/2014. Disponível em: <<http://goo.gl/X3ORTT>>.

CUNHA, D. S. S. da; GOMES, É. D. **Música na escola?** Reflexões e possibilidades. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **A montanha e o vídeo game**: escritos sobre educação. Campinas: Papyrus, 2010.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FONTEERRADA, M. T. O. **De Tramas e Fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

_____. **O lobo no labirinto**: uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

FRANÇA, C. C. **Cecília Cavalieri França**. Acesso em: 22/06/2014. Disponível em: <<http://ceciliacavalierifranca.com.br/>>.

_____. **Para fazer música**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

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

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez, 2012. Acesso em: 26/05/2013. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/issue/view/235/showToc>>.

_____. A questão da educação formal/não-formal. In: **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?, 2006, Sion. Right to Education Solution to all Problems or Problem without Solution? Sion: Institut international des droit de l'Enfant c/o Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. p. 91-108.

GOMES, E. D. Reflexões sobre o não dito na educação musical: um espaço a ser ocupado pela música contemporânea. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.22, n.1, p. 78 - 94, 2014. Acesso em: 27/05/2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOELLREUTTER, H. J. **Terminologia para uma Nova Estética da Música**. Porto Alegre: Movimento, 1990.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORAES, J. J. de. **O que é música**. 7 ed São Paulo: Brasiliense, 2001.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSS, A. **Escuta só**: do clássico ao pop. Trad. Pedro Maia Soares. Rev. Técnica João Marcos Coelho. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **O resto é ruído**: escutando o século XX. Trad. Claudio Carina e Ivan Weisz Kuck. Rev. técnica Marcos Branda Lacerda. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SCHAFER, R. M. **Educação sonora**. Trad: Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2011a.

_____. **Afinação do mundo**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011b.

_____. **O ouvido pensante**. Trad.: Marisa T. Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1991.

STRAVINSKY, I. **Poética musical em 6 lições**. Trad. Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

ULHÔA, M. T. de. Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. **Debates**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 80-101, 1997. Acesso em: 13/06/2014. Disponível em: <<http://goo.gl/rnQsy6>>.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. 2 ed. 3 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZAGONEL, B. **Brincando com música na sala de aula**. Curitiba: IBPEX, 2011.

_____. **O que é gesto musical**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

Arte e política: breves considerações sobre as leituras de Trotsky e de Gramsci sobre o Futurismo¹

Anita Helena Schlesener²

RESUMO - O presente artigo tem o objetivo de explicitar a relação entre arte e política no contexto do marxismo a partir das observações de Leon Trotsky e Antonio Gramsci a respeito do futurismo. Este foi um movimento artístico que tomou grande impulso na Rússia e na Itália, onde desembocou no fascismo. Para acentuar as relações entre arte e política, esclarecemos o contexto histórico no qual atuaram os dois grandes revolucionários.

Palavras-chave - Arte. Política. Educação. Gramsci.

1 Artigo escrito em 1992 e somente agora revisto para publicação.

2 Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1975), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983) e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2001), com um ano de pesquisa na Università degli Studi di Milano e Fondazione Feltrinelli. Desde a década de 80 dedica-se ao estudo dos escritos de Antonio Gramsci. Paralelamente tem pesquisado, desde 1992, a filosofia de Walter Benjamin. Recebeu o Prêmio Jabuti em 2001. Docente de Filosofia da UFPR de 1976 a 2005, nas disciplinas de Filosofia Política e Estética. Atualmente é professora da Universidade Tuiuti do Paraná, atuando junto ao Mestrado e Doutorado em Educação. Membro do NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia - UFPR. Membro dos Conselhos Editoriais das Revistas: Crítica Marxista e Germinal. Membro do Conselho Editorial da Editora Mercado de Letras. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, filosofia política, Gramsci e Walter Benjamin.

Art and politics: brief considerations on Trotsky and Gramsci's readings about Futurism

Anita Helena Schlesener¹

ABSTRACT - *The aim of this paper is to analyse the relationship between art and politics in the context of Marxism based on observations of Leon Trotsky and Antonio Gramsci's concerns on futurism. This was an artistic movement that had great prominence in Russia and Italy, which culminated in fascism. To enhance the relationship between art and politics we clarify the historical context in which these both great revolutionaries have acted.*

Keywords - *Art. Politics. Education. Gramsci.*

1 Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1975), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983) e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2001), com um ano de pesquisa na Università degli Studi di Milano e Fondazione Feltrinelli. Desde a década de 80 dedica-se ao estudo dos escritos de Antonio Gramsci. Paralelamente tem pesquisado, desde 1992, a filosofia de Walter Benjamin. Recebeu o Prêmio Jabuti em 2001. Docente de Filosofia da UFPR de 1976 a 2005, nas disciplinas de Filosofia Política e Estética. Atualmente é professora da Universidade Tuiuti do Paraná, atuando junto ao Mestrado e Doutorado em Educação. Membro do NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia - UFPR. Membro dos Conselhos Editoriais das Revistas: *Crítica Marxista* e *Germinal*. Membro do Conselho Editorial da Editora Mercado de Letras. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, filosofia política, Gramsci e Walter Benjamin.

Introdução

Submete-te por inteiro ao teu melhor momento, à tua maior lembrança. É ela que deve ser reconhecida como rainha do tempo
(VALERY, 1997, p. 60).

A presente abordagem é introdutória, tendo em vista a amplitude do tema e as contradições que permeiam a formação e os desdobramentos do futurismo na Europa. Nosso objetivo é explicitar a relação entre arte e política no contexto do marxismo. Conforme José Carlos Mariátegui (1982, p. 196), o “futurismo é a manifestação italiana (e russa) da revolução artística que, em outros países, se manifestou sob o nome de cubismo, expressionismo, dadaísmo”, unindo-se às manifestações artísticas que, no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial (1890-1914) assumiam o denominador comum de arte de vanguarda.

O movimento futurista inicia-se em 1906 e se concretiza três anos mais tarde com o primeiro manifesto publicado em Paris em 1909, em *Figaro* e que trazia a seguinte definição de Marinetti:¹ “trata-se de um grande movimento anti-filosófico e anti-cultural, intuitivo, agressivo, inovador, de um grupo de poetas e artistas italianos geniais...” (n.p.). A ele seguiram-se outros, como o da música, da pintura, da mulher futurista, da escultura, da literatura, da arquitetura, do teatro, etc. Em linhas gerais, o futurismo assumia a atitude progressista e mesmo revolucionária que caracterizava os movimentos de vanguarda em toda a Europa, admitindo, inclusive, uma dose de violência em sua contestação: a arte assumia o papel de questionadora da situação presente, crítica de todo sistema de poder constituído, demolidora da tradição em nome da construção do novo; a riqueza de sua crítica marcou a arquitetura, a pintura, a poesia e a literatura do início do século (MARIÁTEGUI, 1982).

Nesse contexto, o futurismo se apresenta como um movimento oscilante que assume, na arte pictórica e literária, a contestação das formas de representação e linguagem burguesas, mas exalta a técnica, fruto da civilização industrial e do modo capitalista de produção. Esta ambigüidade se expressa no seu programa político, que se apresenta “saturado de um sentimento conservador, a despeito de sua retórica revolucionária” (MARIÁTEGUI, 1982, p. 197).

Na Itália, o movimento nasceu entre 1909 e 1915 em torno do poeta Marinetti que, ao estudar na França, se ligou à arte de vanguarda. Também tinha raízes nas preocupações e idéias políticas de D’Annunzio, escritor do início

1 Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944): escritor, jornalista, correspondente de guerra. Grande organizador e propagador das teorias futuristas. Em 1919 foi eleito pelo fascismo. Escreveu, em 1924, uma obra de propaganda fascista.

do século.² Depois da Primeira Guerra Mundial o movimento artístico acabou desembocando na política, mais precisamente no movimento fascista. Ainda conforme Mariátegui (1982), uma das contradições do movimento foi chamar-se futurista e aliar-se ao que havia de mais conservador na política, sendo uma das expressões do distanciamento dos intelectuais em relação aos anseios e propostas populares, fruto de um processo político conservador.

A nossa motivação para esse trabalho foi a leitura do livro *Literatura e Revolução*, de Leon Trotski, onde encontramos uma carta de Antonio Gramsci sobre o futurismo italiano. A questão nos instiga por dois motivos: primeiro, porque pouco se escreve sobre a relação de Gramsci com Trotski, sendo que a carta sugere proximidade entre esses dois grandes revolucionários; segundo, porque ambos abordam a questão da arte e da cultura no marxismo, tema pouco aprofundado e de fundamental importância no momento em que a luta de classes assume novas dimensões a partir do domínio ou da apropriação capitalista do conhecimento.

Iniciamos o texto com uma breve abordagem das posições políticas de Antonio Gramsci no período de 1924-26, basicamente as cartas que escreveu de Viena, a fim de esclarecer um momento particular de sua vida do qual temos poucas notícias: na solidão do exílio, Gramsci escreve para os companheiros de partido e descreve seu posicionamento político. A segunda parte aborda as observações de Leon Trotski sobre o futurismo em ensaio publicado no livro *Literatura e Revolução*. Em seguida, retomamos a carta de Gramsci publicada por Trotski e encaminhamos as conclusões.

As posições políticas de Gramsci a partir da leitura das cartas de 1924-1926

Leonardo sabia encontrar o número em todas as manifestações da vida cósmica, mesmo quando os olhos profanos não viam mais que arbítrio e desordem (GRAMSCI, 1978, p. 332).

82

Existem questões políticas que podem se esclarecer a partir da leitura das cartas de Gramsci escritas no período em que se encontrava em Viena e na direção do PCdI (Partito Comunista d'Italia). São cartas que permitem entender melhor tanto a tentativa de preservar a autonomia do partido italiano em relação à orientação política soviética quanto as posições políticas de Gramsci na polêmica que se desenvolvia entre os dirigentes russos e o grupo liderado por Trotski. Sobre

2 Gabriele D'Annunzio (1863-1938): fervoroso nacionalista, liderou um movimento de ocupação do Fiume, constituindo um governo provisório, numa aventura que teve desdobramentos no processo reacionário subsequente. D'Annunzio foi um intelectual que se preocupou com a imagem pública e a melhor forma de expressão para atingir as massas.

este último assunto, temos muito pouco publicado no Brasil. A questão, entretanto, não é destituída de significado visto que, em 1926, quando finalmente o PCdI se manifestou sobre a polêmica do partido russo na carta de Gramsci endereçada a Togliatti e enviada a Moscou, a Internacional Comunista pediu aos italianos a convocação de uma reunião de Valpolcevera que, no fundo, visava discutir o pretensão trotskismo de Gramsci (VACCA, 1999, p. 144-6).

É interessante notar que existe uma carta de Gramsci, de 1922, endereçada a Trotski e por ele publicada, que pode sugerir que havia um contato intelectual entre os dois revolucionários, mas não encontramos outras referências. Em 1924, Trotski e Gramsci desenvolveram suas reflexões voltando-se a situações que se entrecruzavam em determinados momentos, mas que se constituíam como realidades diversas: ambos tinham em vista a concretização da revolução socialista, mas um se concentrava nos desdobramentos da política centralizadora e burocrática que comprometia a construção do processo revolucionário em curso na Rússia e outro se preocupava em entender as relações do capitalismo ocidental numa nova fase e uma nova configuração imperialista que se delineava na política italiana.

Conforme já acentuamos, existem coincidências teóricas entre Gramsci e Trotski, principalmente nas questões referentes à organização do partido, aos perigos de burocratização no âmbito interno da estrutura partidária e à necessidade de manter uma separação entre Partido e estrutura de governo, para preservar os mecanismos de crítica no interior de um processo de construção do socialismo. A postura de Gramsci, porém, era independente, no sentido que não havia um alinhamento com o grupo ou com as propostas de Trotski, o que não significa que Gramsci desconheciasse as teorias de Trotski e suas implicações políticas nesse período em que fixou residência em Viena. A coincidência de conteúdos teóricos, expressa na questão da organização partidária, do internacionalismo e, conseqüentemente, da rejeição da teoria do socialismo em um só país, se estendeu até 1926. Algumas dessas posições foram mantidas no cárcere, outras foram revistas. As releituras efetuadas nos *Cadernos do Cárcere* e apresentadas por alguns intérpretes como críticas a Trotski podem ser lidas como sendo justamente o contrário, isto é, críticas a Stalin, visto que este se apropriou de algumas propostas que foram inicialmente defendidas por Trotski e as aplicou como se fossem medidas suas.

Quanto ao tema arte, Gramsci faz observações interessantes nos *Cadernos* e que, conforme Stipcevic (1981, p. 33), “se consideradas no âmbito da crítica marxista, podem ser consideradas novidades teóricas, visto que ele defende” (...) “uma relativa autonomia da arte, na melhor tradição de certas observações ocasionais de Marx”. Esta certa autonomia se refere ao contexto político, visto que Gramsci faz uma distinção clara entre o trabalho do artista e a função do político:

O político imagina o homem como ele é e, ao mesmo tempo, como deveria ser a fim de alcançar um determinado fim; seu trabalho consiste, precisamente, em conduzir os homens, em fazer com que se movimentem, com que saiam de seu estado presente a fim de se tornarem coletivamente capazes de alcançar a finalidade proposta, (...). O artista representa necessariamente “o que é” num certo momento (de pessoal, de não-conformista, etc.) de um modo realista (GRAMSCI, 1978, p. 1820-21).

O político precisa ter a perspectiva do futuro, enquanto o artista representa o presente e, por isso, a arte tem certa autonomia em relação à política, ou seja, “não pode ser submetida à ação política mais imediata” (STIPCEVIC, 1981, p. 34). A arte tem uma dimensão política na medida em que representa o presente e faz a sua crítica e não na medida da ação política imediata.

Essa perspectiva de Gramsci em relação a arte nos permite retomar a questão do futurismo e de sua proximidade com Trotski. A partir da correspondência de 1924-1926 aparecem algumas questões específicas que salientam tanto a aproximação entre os dois revolucionários quanto as suas divergências, que nos permitem afirmar a preocupação de Gramsci em manter uma reflexão autônoma, tanto em relação ao grupo de Trotski quanto ao Comitê Executivo da Internacional.

É necessário esclarecer que, no início de 1924, no contexto político do partido comunista italiano, Gramsci tomou uma posição que foi considerada “de centro”: recusou-se a firmar o manifesto escrito por Bordiga, que propunha rediscutir a tática de frente única e de fusão com o PSI (Partido Socialista Italiano), que eram as orientações da Internacional para a política italiana. Foi uma posição profundamente refletida que Gramsci esclarece em carta aos companheiros, pedindo que fosse também repassada a Lanzi e Ferri,³ tinha clareza das circunstâncias e da possibilidade de isolamento:

Não sei ainda com exatidão o que farei. Não é a primeira vez que me encontro nessas condições e Palmi (Togliatti) deve recordar como, em agosto de 1920, eu me separei também dele e de Umberto (Terracini). Naquela ocasião era eu que queria manter relações mais à esquerda que à direita, enquanto Palmi e Umberto se haviam unido a Tasca, que se havia separado de nós desde janeiro (GRAMSCI, 1992, p. 161).

Tratava-se de uma escolha determinada pelas circunstâncias, para preservar o espaço político conquistado pelo Partido comunista italiano, tanto ante a atitude radical de esquerda tomada por Bordiga que, Gramsci o sabia, lutaria com bravura para manter intactas as suas teses, quanto ante o extremismo de direita, que terminariam por reduzir a política comunista aos limites colocados pelos socialistas.

3 Lanzi e Ferri eram os pseudônimos de Pietro Tresso e Alfonso Leonetti, dois militantes trotskistas que, mais tarde, quando Gramsci se encontrava na prisão, foram expulsos do Partido Comunista.

Rompendo com a direção majoritária de Bordiga, Gramsci iniciou articulações no sentido de formar um novo grupo político para a direção do PCdI, a fim de superar o que ele chamava de dois extremismos, o de esquerda e o de direita. Na verdade, dizia ele, a partir da leitura do jornal *Revolução Liberal*, dirigido por Piero Gobetti, pode-se demonstrar como o “fascismo colocou a Itália num dilema”: o da revolução permanente e da impossibilidade não apenas de mudar a forma do Estado, mas também de mudar o governo, a não ser com a força armada (GRAMSCI, 1992, p. 162).

Provavelmente permanecerei só. (...) Naturalmente quero continuar a colaborar estreitamente com vocês e penso que a experiência destes anos tenha servido a todos ao menos para ensinar-nos que se pode, no âmbito do partido, ter opiniões diferentes e, todavia, continuar a trabalhar juntos com o máximo de confiança recíproca (GRAMSCI, 1992, p. 162).

Esta atitude não impediu que, um mês depois, Gramsci desenvolvesse uma análise da situação política interna da Internacional e assumisse uma postura em relação à questão política da Alemanha, favorável a Trotski, que Zinoviev tentava responsabilizar pela derrota do movimento. Trata-se da carta de 09 de fevereiro de 1924, da qual já transcrevemos alguns trechos, assim, retomamos a análise da situação alemã e da atitude da Internacional ante o evento:

Os dois grupos que disputam a direção do partido na Alemanha são ambos insuficientes e incapazes. O grupo da assim chamada minoria (Fischer-Maslov), sem dúvida representa a maioria do proletariado revolucionário, mas não tem nem a força organizativa necessária para conduzir uma revolução vitoriosa na Alemanha, nem uma direção firme e segura que garanta de catástrofes ainda piores daquela de outubro. (...) O grupo Brandler-Thalheimer é ideologicamente e como preparação revolucionária, mais forte que o primeiro, mas também ele tem as suas debilidades que, em certos aspectos, são muito maiores e deletérias que as do outro grupo. Brandler e Thalheimer se tornaram os talmudistas da revolução: querendo encontrar a todo o custo aliados para a classe operária, acabaram por negligenciar a função da própria classe operária. (...) (GRAMSCI, 1992, p. 225).

As considerações sobre a correlação de forças dos dois grupos no interior do Partido comunista alemão se completam com a análise do papel de Zinoviev, Radek e Trotski no movimento, bem como da interferência interpretativa e avaliadora da Internacional, para concluir que, “se houve erros, foram erros cometidos pelos alemães”. Se houve algum equívoco da parte de Radek e Trotski, tal aconteceu porque os dirigentes russos “acreditaram nas miragens de Brandler e companheiros mas, de fato, também neste caso, a posição deles não foi de direita mas, ao contrário, de esquerda, tanto que acabaram sendo acusados de golpismo” (GRAMSCI, 1992, p. 226).

Este preâmbulo visa a contextualizar a posicionamento de Gramsci em 1924-26 em relação aos debates no interior da Internacional, que se desdobraram posteriormente na defesa de Trotski na polêmica carta de 1926. Se ambos se aproximavam na luta contra a burocracia, podemos dizer que também compartilhavam a ideia da importância da cultura para a construção da luta revolucionária. Nosso ponto de partida é o livro *Literatura e Revolução*, escrito por Trotski entre 1922-23 e que inclui uma carta de Gramsci sobre arte e futurismo.

Breves considerações acerca do futurismo em literatura e revolução

Os futuristas russos aderiram ao comunismo; os futuristas italianos ao fascismo. Quer-se melhor demonstração histórica de que os artistas não podem fugir à gravitação política? (MARIÁTEGUI, 1982, p. 199).

O processo de construção de uma nova ordem social e política tem como ponto central os problemas da economia, de cuja seiva se alimenta a cultura. O proletariado precisa ser capaz de “preparar a formação de uma cultura e de uma literatura novas”, mas sem recorrer a artifícios, sem basear-se “na pobreza, na necessidade, na ignorância de hoje, mas a partir de meios sociais, econômicos e culturais consideráveis” (TROTSKI, 1980, p. 22). Essas colocações trazem implícita a crítica ao processo de burocratização que ocorria na Rússia e que atingia diretamente a produção artística. Era preciso enfrentar as contadições geradas tanto pelos mecanismos políticos de controle oficial quanto pelos impedimentos surgidos da tradição.

A “arte, direta ou indiretamente, reflete a vida dos homens que fazem ou vivem os acontecimentos”; faz parte do “espírito de uma época” e, nesse contexto, uma “profunda mudança na história”, ou seja, uma “redistribuição das classes na sociedade, quebra a individualidade”, muda a percepção e, com ela, os temas fundamentais da cultura, fator importante, porque “salva a arte da eterna repetição” (TROTSKI, 1980, p. 24). Desta perspectiva, o autor nos apresenta o futurismo:

O futurismo constitui, sem dúvida, uma rejeição da velha literatura. Mas o futurismo russo não atingiu seu completo desenvolvimento no quadro da velha literatura e não sofreu a adaptação burguesa, que lhe valeria o reconhecimento oficial. (...) Pela sua própria natureza, não poderia gerar uma arte revolucionária. Mas permanecendo, sob certos aspectos, como negação revolucionária da antiga arte, o futurismo contribuiu em grau maior, mais direta e ativamente do que todas as outras tendências, para a formação da nova arte (TROTSKI, 1980, p. 25).

Trotsky acentua ainda que a política socialista para a arte durante o período de transição deveria ser a de “ajudar os diferentes grupos e escolas artísticas, que nasceram com a revolução”, a compreender corretamente o sentido histórico da época” dando-lhes “completa liberdade de autodeterminação no domínio da arte”, deixando claro que sua atuação tem um significado político: “a favor ou contra a revolução” (TROTOSKI, 1980, p. 25-6).

A análise do autor sobre o futurismo se efetiva tendo como pano de fundo a correlação de forças entre a burguesia e o proletariado. Tendo nascido “nos meandros da arte burguesa”, o futurismo se delineou como contestação violenta a esta arte, o que não é contraditório, mas característico de outros movimentos artísticos da história moderna. Neste contexto, pode-se “contrastar a dinâmica do futurismo italiano e suas simpatias pela Revolução, com o caráter decadente da burguesia”, desembocando, por fim, “na torrente do fascismo” (TROTOSKI, 1980, p. 112-3).

Quanto ao futurismo russo, “nasceu numa sociedade que ainda cursava a escola preparatória da luta contra Rasputin e se apresentava para a revolução democrática de fevereiro de 1917”. Isso lhe deu uma outra roupagem e o fez percorrer outros caminhos, embora não tenha perdido “as características de sua origem social, a boêmia burguesa” (TROTOSKI, 1980, p. 113-4). O “futurismo, nos seus métodos e nas suas formas, leva, claramente, as marcas” de sua origem, da qual “psicologicamente e não logicamente – hoje ainda não saiu” (TROTOSKI, 1980, p.137).

O autor analisa detalhadamente os desdobramentos do futurismo na Rússia, acentuando que as massas precisam ser formadas para ter acesso aos bens culturais que a humanidade produziu. A elevação do nível cultural da classe operária a ajudará a distinguir e a elaborar, a partir das condições dadas, uma nova cultura. “Uma nova classe não recomeça a criar toda a cultura desde o início, mas se apossa do passado, escolhe-o, retoca-o, recompõe-o e continua a construir daí” (TROTOSKI, 1980, p. 155).

A crítica ao burocratismo implantado na Rússia stalinista vem imbutida nas seguintes observações:

Nem sempre se pode seguir somente os princípios marxistas para julgar, rejeitar ou aceitar uma obra de arte. Uma obra de arte deve-se julgar, primeiramente, segundo suas próprias leis, isto é, segundo as leis da arte. Mas só o marxismo pode explicar por que e como, num determinado período histórico, aparece tal tendência artística (TROTOSKI, 1980, p. 156).

Embora tenha uma configuração própria, a arte é fruto de um momento histórico no qual o homem, a partir de suas condições sociais e dos elementos herdados do passado, desenvolve sua atividade criadora. A “criação artística é

sempre um retorno complexo às formas antigas, sob novos estímulos, que nascem fora da arte”, ou seja, do contexto social e das condições históricas (TROTSKI, 1980, p. 156). Dessa perspectiva, o marxismo inova e supera as outras filosofias.

Arte e política: o Futurismo a partir da carta de Gramsci

Os homens, em geral, julgam mais pelos olhos do que pelas mãos, pois todos podem ver, mas poucos são os que sabem sentir (MAQUIAVEL, 1975).

Gramsci trata da questão a propósito de um pronunciamento de Lunacharski, que se refere a Marinetti como um intelectual revolucionário; com ironia, salienta que os que rotulam os comunistas de “bergsonianos, voluntaristas, pragmatistas, espiritualistas”, poderão acrescentar um novo epíteto, o de “futuristas”. Na verdade, antes da guerra, os futuristas eram vistos com simpatia pelos operários, que acompanhavam de perto o movimento e o defendiam dos que o atacavam. Essa constatação leva Gramsci a perguntar pela importância da questão cultural para os trabalhadores e pela necessidade, que acompanha o processo de lutas por transformações econômicas e políticas, de fundar uma nova civilização (GRAMSCI, s.d., p. 245-47).

Ao contrário da fundação de um novo Estado, a questão cultural se caracteriza “pelo imprevisível e pelo impensável”, pois se trata de criar o novo, sem saber “de que modo e em que formas nascerão as obras da poesia, do drama, do romance, da música, da pintura, do costume, da linguagem”. Nesse campo não se pode planejar ou prever, mas apenas criar destruindo “hierarquias espirituais, preconceitos, ídolos, tradições estéreis, sem temer as novidades e as audácias”. A importância dos futuristas está na sua ação destruidora da cultura burguesa, na crítica que desenvolveram à tradição acadêmica, na impetuosidade e confiança em si próprios, na clareza com que compreendiam o momento e percebiam que “a época da grande indústria, da grande cidade operária, da vida intensa e tumultuosa, devia ter novas formas de arte, de filosofia, de costume, de linguagem”; neste sentido, foram revolucionários e, ao merecerem a atenção e o apoio dos operários, despertaram para a necessidade e a possibilidade de criarem a sua própria cultura proletária (GRAMSCI, 1978, p. 245-7).

Mais tarde, em 1922, em resposta a uma carta de Trotski, que pedia informações sobre o movimento futurista italiano, Gramsci acentua que, depois da guerra, o futurismo perdeu suas características iniciais de movimento de contestação e destruição da cultura burguesa: seus principais porta-vozes de “antes da guerra

tornaram-se fascistas, à exceção de Giovanni Papini,⁴ que se converteu ao catolicismo” (GRAMSCI, 1980, p. 140-141). Na verdade, a exaltação da tecnologia industrial e da renovação técnica os aproxima do movimento fascista e seu discurso, fundado no experimentalismo e no sentimentalismo, torna-se instrumento de uma propaganda de conteúdo restaurador. Em linhas gerais, embora tivesse popularidade entre os trabalhadores antes da Guerra, com os desdobramentos posteriores o movimento se diluiu.⁵

Durante a guerra, os futuristas tornam-se “tenazes partidários da ‘luta até a vitória final’ e do imperialismo”; com o fim da guerra o movimento futurista se dissolve em várias correntes e muitos de seus intelectuais aderem ao fascismo e se expressam politicamente de modo reacionário. Outros abandonam estas posições e buscam novos caminhos, frustrando as expectativas dos que viam neles “os elementos de luta contra a velha cultura acadêmica italiana, ossificada e estranha ao povo” (GRAMSCI, 1980, p. 140-141).

O que nos mostram as contradições internas do futurismo? Falta de coerência ao assumir um programa político? Ausência de um plano que esclarecesse as metas a seguir? Talvez o caráter de sua revolução artística não tenha sido tão radical quanto se imaginou e se divulgou; então, sua arte e sua política não seriam tão excludentes uma em relação à outra. Para Trotski, definir o surgimento do movimento futurista dando “importância decisiva aos protestos violentos contra a vida e a arte burguesas” é não conhecer “suficientemente a história das tendências literárias”. Tais movimentos não passam de uma rebeldia que pode ser assimilada com proveito pela burguesia, que deu vários exemplos de sua agilidade e esperteza neste sentido: “a burguesia, para fazer a sua guerra, utilizou, em grande parte, os sentimentos e humores que, por natureza, se destinavam a nutrir a rebelião” (TROTSKI, 1980, p. 112-3).

Para Trotski (1980, p. 113 e 127), não foi “por acidente nem por mal entendido que o futurismo italiano desembocou na torrente do fascismo”. Com o futurismo russo, a adesão ao comunismo só se verificou por força das circunstâncias e seu revolucionarismo era muito “mais boêmio que proletário”.

4 Giovanni Papini (1881-1956): um dos escritores futuristas que se manifestava nas revistas literárias *Il Leopardo*, *La voce*, *Il Regno*, procurando renovar a cultura e fazer conhecer na Itália autores estrangeiros como Ibsen, Mallarmé, Rimbaud, entre outros.

5 O futurismo, antes da guerra, era muito popular entre os operários. A Revista *L'Acerbo* tinha uma tiragem que atingia a 20.000 exemplares, dos quais quatro quintos circulavam entre operários. Quando de numerosas manifestações de arte futurista, nos teatros das maiores cidades italianas, os operários defendiam os futuristas contra os jovens – semi-aristocratas e burgueses – que os atacavam (Carta de Gramsci a Trotski, 08.09.1922. In: *Literatura e Revolução*, Rio de Janeiro, Zahar, 1988, p. 139-140. *Lettera sul futurismo italiano*, SF., p. 527-528).

No caso da Itália, as ambiguidades do movimento futurista, expressas na contradição entre rebelião-recusa no âmbito da produção artística e restauração nas posições políticas, ligam-se não só às raízes pequeno-burguesas e às incertezas que marcam o início do século e eclodem na Primeira Guerra, mas principalmente à história da intelectualidade italiana que, no processo histórico que vem do Duecento, distanciam-se do povo e abandonam as posições mais radicais por atitudes mais conservadoras, analisadas por Gramsci no fenômeno do transformismo.

Gramsci reflete sobre as condições históricas e políticas que produziram o transformismo na Itália e quais os seus desdobramentos na consolidação da hegemonia. Na base desses conceitos, a função dos intelectuais e dos partidos políticos no contexto da democracia burguesa, as formas de dirigir e comandar com distanciamento das massas populares, as formas de cooptação e mesmo de aliciamento das lideranças populares, mecanismos que permitem manter as práticas de dominação sem gerar movimentos violentos de resistência.

Gramsci acentua que “cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função social no mundo da produção econômica, cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI, 1978, p. 1513). Nesse contexto, define-se tanto a função do político quanto a do artista que, com sua atividade criadora, também se insere no movimento de formação social, ou seja, indiretamente exerce funções de dominação e direção política. A arte, ao propor novas linguagens e novas formas expressivas, ao abordar a realidade de uma perspectiva inovadora, traz implicitamente propostas de renovação da vida. Cabe ao artista reconhecer esta dimensão de seu trabalho.

Para concluir

A arte, assim como a cultura em geral, apresenta-se como um saber que expressa uma determinada situação social e histórica e pode estar voltada tanto para conservar quanto para transformar a ordem social, como foi o caso do futurismo. Conforme Matiategui (1982, p. 198), a “decadência da civilização capitalista reflete-se na atomização e na dissolução de sua arte”. Deduz-se daí que a arte, assim como a cultura, traz as marcas de sua historicidade. Num contexto de crise extensiva a todas as instâncias do contexto social, a arte expressa as perplexidades vividas. Cabe buscar saídas e neste momento se clama pelo caráter formador da arte, a sua função social, num processo de múltiplas relações.

Nos limites desse trabalho, procuramos contextualizar a leitura gramsciana do futurismo, a partir das colocações encontradas no livro de Trotski. A posição de Gramsci em relação à arte possui contradições, basicamente a partir de comentários que efetuou em cartas sobre o sentido da beleza, da possibilidade de gostar de um romance mesmo sem concordar com a ideologia que o permeia. Nesse ponto, afasta-se da posição de Trotski, que identifica o caráter político e o envolvimento social do artista, buscando as raízes políticas da literatura e o envolvimento de classe dos artistas. Entretanto, em outros momentos Gramsci afirma a historicidade da arte, como de toda a cultura e, neste sentido, pressupõe o aspecto político e a função social da arte.

Para os dois grandes revolucionários, a luta por uma nova ordem social e política se apresentava também como uma luta por uma nova arte, que implicava a elevação cultural das classes trabalhadoras a partir da ampliação do acesso ao conhecimento historicamente construído. Neste sentido, a arte como a cultura apresentavam uma dimensão pedagógica importante, a ser desvelada no curso da organização política. Uma nova arte, não mais privilégio de classe, mas aberta às massas, capazes tanto de usufruir da beleza quanto de criá-la.

REFERÊNCIAS

- GRAMSCI, Antonio. **Lettere (1908-1926)**. Torino : Einaudi, 1992.
- GRAMSCI, Antonio. **Socialismo e Fascismo**. Torino: Einaudi. 1975.
- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi, 1978.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O Principe**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- MARIATEGUI, José Carlos. O artista e a época. In: MARIATEGUI, J. C., **Politica**. São Paulo: Atica, 1982.
- MASSARI, Roberto. Trotski e Gramsci, publicado em: DIAS, E. F. et al. **O outro Gramsci**. São Paulo : Xamã, 1996, p. 123-166.
- STIPCEVIC, Niksa. **Gramsci e i problemi letterari**. Milano: Mursia, 1981.
- TROTSKY, Leon. **Literatura e Revolução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.
- VACCA, Giuseppe. **Gramsci a Roma, Togliatti a Mosca – Il Carteggio de 1926**, Torino: Einaudi, 1999.
- VALERY, Paul. **Monsieur Teste**. São Paulo: Atica, 1997.

Ratoeira: música de tradição oral e identidade cultural

Andressa Dias Arndt¹

92

1 Musicoterapeuta graduada pela Universidade Estadual do Paraná UNESPAR Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná FAP. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Membro do NUPRA (Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais: relações éticas, estéticas e processos de criação) e do NEPIM (Núcleo de Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia). Atualmente é professora colaboradora no curso de graduação em Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná UNESPAR Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná FAP. Contato: andressa_1708@yahoo.com.br.

Mousetrap: oral music tradition and cultural identity

Andressa Dias Arndt¹

93

1 Musicoterapeuta graduada pela Universidade Estadual do Paraná UNESPAR Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná FAP. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Membro do NUPRA (Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais: relações éticas, estéticas e processos de criação) e do NEPIM (Núcleo de Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia). Atualmente é professora colaboradora no curso de graduação em Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná UNESPAR Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná FAP. Contato: andressa_1708@yahoo.com.br.

O livro RATOEIRA: MÚSICA DE TRADIÇÃO ORAL E IDENTIDADE CULTURAL é fruto de pesquisas acadêmicas realizadas desde a graduação por Rodrigo Moreira da Silva, tendo sua solidificação e aprofundamento em seu mestrado em Música na subárea Musicologia/Etnomusicologia, pela Universidade Estadual de Santa Catarina em 2009. Em 2011, sua dissertação é então publicada no formato de livro, aqui resenhado.

O PREFÁCIO é escrito por Acácio Piedade, professor orientador que acompanhou a pesquisa de Rodrigo Moreira da Silva. O livro é organizado em treze capítulos, seguidos de considerações finais e referências, distribuídos em 170 páginas. Os capítulos três, quatro, seis e treze contam com subdivisões.

Na APRESENTAÇÃO e INTRODUÇÃO, o autor apresenta a Ratoeira como uma dança ou uma brincadeira de roda que tem a música como elemento fundamental, típica do litoral catarinense, de origem popular e tradição oral, sendo definida como folclore, um patrimônio cultural; tendo por temática as relações amorosas da cultura. O processo de campo envolveu visitas aos moradores e a grupos comunitários de nativos do litoral do estado de Santa Catarina, iniciando pelos bairros Ribeirão da Ilha e Barra da Lagoa na cidade de Florianópolis, estendendo-se para outros municípios no decorrer da pesquisa. Ao longo do trabalho, o autor enfatiza a influência da cultura açoriana nos aspectos musicais e socioculturais do contexto pesquisa. Apesar de a Ratoeira não apresentar restrição de gênero ela é comumente vivenciada por mulheres, sendo que até por volta de 1950 era praticada por jovens e atualmente ganha espaço entre idosos e grupos folclóricos, passando por uma transição de significado: da promoção de encontros amorosos para um possível lugar de afirmação de identidade cultural.

A música é eventualmente acompanhada por instrumentos como acordeom, violão, percussão ou outros. Comumente um integrante vai ao centro da roda e recita um poema de quatro versos, nomeado por Silva de melodia solo, seguido do canto de um refrão pelos demais integrantes, nomeado de melodia coro.

O campo disciplinar no qual se dá a investigação é a Etnomusicologia. Durante toda a leitura do livro, com a transcrição das letras e por meio da notação musical, nos aproximamos muito do campo pesquisado e conseguimos sentir e visualizar como se dá a prática da Ratoeira.

No tópico DANDO VOZ ÀS CANTORAS: UMA ETNOGRAFIA DA RATOEIRA, o autor apresenta sua eleição do método etnográfico para realização da aproximação que se pretende com a pesquisa e o diálogo entre a(s) voz(es)

do(s) nativos(s) e a voz do pesquisador, evidenciando-se numa produção que reconhece proximidades e distanciamentos entre o pesquisador e o nativo. A Ratoeira é descrita em seus propósitos no passado e nos dias atuais. O aspecto mágico presente na cultura investigada é apontado como presente na produção musical pesquisada.

Silva (2011) aponta que as cantoras pesquisadas possuem em comum o conhecimento da Ratoeira e um discurso que aponta para uma origem açoriana, distinguindo-se em sua relação com a Ratoeira e o grau de escolaridade. A relação que o pesquisador estabelece com as mulheres vai dando à leitura um tom também de jocosidade e flerte, tal qual o presente na característica da Ratoeira, uma vez que as mulheres brincam com a letra que inicia o nome do autor e pesquisador (R.) para (re)criar versos e endereçam à ele quadrinhas amorosas.

Em O TRABALHO DE CAMPO, é descrito quais foram as pessoas acessadas e qual o método de registro adotado na pesquisa. O autor iniciou sua busca por informações quando em contato com Eugênio Lacerda, antropólogo e pesquisador da influência açoriana no estado de Santa Catarina, a partir daí desdobraram-se contatos com pessoas relacionadas a secretarias e fundações de cultura de alguns municípios do litoral catarinense, líderes comunitários e de grupos de pesquisa folclórica. Silva também participou de algumas apresentações de alguns grupos onde realizou entrevistas e gravações audiovisuais.

O método de registro de entrevistas e encontros foi por meio de gravação em áudio (quando até três pessoas), filmagens dos encontros com grupos e apresentações e anotações.

Uma contextualização é apresentada em BREVE HISTÓRIA LOCAL. Silva tece uma descrição cultural do litoral catarinense investigado, destaca aspectos da identidade cultural com destaque especial ao mote da origem açoriana e mapeia o contexto sociocultural investigado, a saber: Florianópolis, Porto Belo, Bombinhas, Governador Celso Ramos e Penha. O autor pontua elementos em torno da arquitetura, culinária, expressões verbais, manifestações religiosas, folclore, artesanato, entre outros aspectos culturais. Com tais referenciais somos aproximados cada vez mais do método etnográfico.

Na parte RATOEIRA É COISA DE MULHER: RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICA MUSICAL, Silva destaca que a Ratoeira era praticada quase que exclusivamente por mulheres ainda que acolhesse a presença de homens uma vez que as mensagens cantadas eram a eles endereçadas pela característica de

flerte da Ratoeira. Ficava a cargo dos homens a execução de outros repertórios tais como o Boi de Mamão e a Trova. O caráter simbólico subentendido nos discursos que afirmam que a “Ratoeira é coisa de mulher” dão pistas de uma mudança de significado da Ratoeira explorada no livro.

Um traço peculiar do pesquisador é o quanto, ao longo da apresentação das informações obtidas em campo, há uma renúncia à neutralidade, um constante cuidado em não colocar a pesquisa como um meio de resgate da Ratoeira mesmo que isso tenha sido a ele, em algum momento, endereçado. Ao longo da leitura, estamos sempre sendo convidados a questionar o que nos é dado, nos aproximando cada vez mais do imaginário popular como um discurso sobre o significado da Ratoeira.

Uma característica relevante é o fato de que, atualmente, a Ratoeira é cantada por mulheres entre 60 e 90 anos, que foram ensinadas por suas mães e avós. O discurso nativo revela que a transmissão de conhecimento entre gerações era uma maneira de manter vivos valores morais de uma sociedade. Evidencia-se um tom saudoso nas vozes das nativas e uma certa sensação de serem a última geração a manter a prática da Ratoeira, uma vez que o público jovem não apresenta interesse nem adesão à prática da Ratoeira.

Ao apresentar a Ratoeira como um Ritual de Flerte, Silva destaca elementos em torno do Rito e o coloca como repleto de categorias, classificações, formas e valores, que são compartilhados no dia-a-dia social, revelam valores de uma sociedade, ideologias, identidade. Destaca a fala e o canto como sendo ações sociais, portanto, constituídos de elementos comunicativos.

A Ratoeira no passado guardava o flerte e a sátira como elementos marcantes, atualmente, o significado muda e está mais relacionado à integração de idosas, a um caráter nostálgico e afirmação de identidade. Silva marca que a despeito da mudança de significado, a Ratoeira permanece expressando e reforçando aspectos da vida social.

DO TEMPO DOS ANTIGOS: A DESIGNAÇÃO DE FOLCLORE E SUAS IMPLICAÇÕES aborda questões em torno do termo *folklore*, apresentando também questões referentes aos aspectos históricos do estudo do folclore no Brasil.

Em RATOIEIRA: O QUE É E COMO ACONTECE a Ratoeira é descrita como uma cantiga do cotidiano, cantadas em diferentes situações tais como brincadeiras, trabalho, namoro, praticadas no engenho de farinha, na casa de alguém ou mesmo na praia, podendo ou não ser em roda. Com os recortes das falas das mulheres

entrevistadas, visitamos com nosso imaginário um tempo social e cultural distinto e somos, por meio da leitura, convidados a acompanhar a transição de significado que atravessa a Ratoeira.

A Ratoeira comumente é descrita como acontecendo em uma roda, em que os participantes ficam de mãos dadas e no centro da roda o participante canta uma quadrinha enquanto que os integrantes do círculo se movimentam e repetem o verso. Os temas de amor e/ ou desafios aos rivais compunham a característica da Ratoeira. O nome de Ratoeira faz alusão a uma armadilha amorosa, que pretende capturar, em uma intenção de certo jogo de sedução.

Sua música possui melodia singela sendo comum a presença de glissandos em saltos melódicos, há uma sabedoria implícita na poética, os padrões melódicos são distintos de acordo com a região, o pulso nem sempre é constante e as tonalidades preferencialmente localizaram-se em Fá maior e Lá bemol maior. Silva propõe em seu livro uma tentativa de transcrição aos moldes de uma notação tradicional para uma melhor aproximação do leitor ao conteúdo musical apresentado.

O autor apresenta também as particularidades dos materiais musicais encontrados quando em contato com o Grupo de Idosas de Governador Celso Ramos, com Dona Francisca de Penha, Clube de mães de Porto Belo, Grupo Olaria do Sambaqui de Florianópolis e o Grupo de Danças Folclóricas da Terceira Idade da UFSC, também em Florianópolis.

Em *breve análise musical*, são assinaladas as características específicas da Ratoeira em cada região pesquisada, personalizando o conteúdo musical levando em conta aspectos do ritmo, tonalidade e melodia apresentadas, desenhando assim um parâmetro geral.

O autor propõe, de modo particular, uma metáfora do material musical em relação à Ratoeira:

Essa terça menor descendente pode conter em seu significado musical toda a tristeza e decadência que a música da Ratoeira alude nos dias de hoje [...]. A melancolia deste intervalo lembra um chamado por alguém que está longe. Este chamado também pode ter um caráter carinhoso quando é para alguém que se ama. O fato de não ser resolutivo, de não repousar, pode remeter à roda da Ratoeira, que não cessa até que se acabem os versos. (SILVA, 2011, p. 103).

A partir da análise da POESIA são destacados os traços trovadorescos de Portugal Medieval, a predominância do eu lírico-feminino, a relação com elementos da natureza, o teor satírico, eventualmente improvisado, mas tendo o caráter da rima e o tema do amor recorrente. Abaixo um breve exemplo dentre vários apresentados por Silva em sua pesquisa:

Ratoeira não me prende,
que eu não tenho quem me solta.
Eu já tenho arrebitado,
outras correntes mais fortes.

Ratoeira bem cantada,
faz chorar, faz padecer.
Também faz um triste,
amante de seu amor esquecer.

Ratoeira não me prenda,
que eu não quem me solte.
A prisão da Ratoeira
é como a prisão da morte.

Pra cantar na Ratoeira
não é preciso ter escola.
Eu tiro da minha cabeça,
e da minha boa memória.

(SILVA, 2011, p. 112).

NAMORO OU SAUDADE? UM NOVO SIGNIFICADO MUSICAL apresenta a transição do significado da Ratoeira, se outrora ela intermediava o flerte por meio de jogos poéticos musicais, atualmente ela tem o papel de integrar grupos de terceira idade, ocupando em alguns cenários o contexto da escola quando ensinada como folclore. O autor contrapõe o significado literal ao significado real do imaginário popular, apontando para o fato de que é o discurso nativo que indica a mudança de significado da Ratoeira. Como o significado está atrelado ao contexto histórico-cultural, uma mudança de contexto sociocultural implica em uma mudança de significado.

Evidencia-se em PASSADO, PRESENTE E FUTURO, a partir do discurso nativo, o quanto a Ratoeira de certo modo permitia um flerte proibido nos tempos passados, inclusive por viabilizar contato físico. Se antes a Ratoeira era carregada de certa tristeza, a de amores impossíveis, hoje a tristeza se dá pelo receio do término de sua prática, afinal, ela possibilita acesso a um tempo passado, porém por parte de um público bastante específico: as atuais praticantes da Ratoeira.

O tema da herança açoriana no litoral Catarinense inicia-se em IDENTIDADE, CULTURAL NO LITORAL CATARINENSE, e desdobra-se em ISSO É HERANÇA DOS AÇORIANOS: UMA IDENTIDADE EM EVIDÊNCIA, A PRESENÇA AÇORIANA NO LITORAL DE SANTA CATARINA e ELABORANDO A IDENTIDADE CULTURAL. A Ratoeira expressa, segundo o autor, elementos da cultura açoriana, tais como a jocosidade e as relações amorosas, o universo da fantasia quando funde elementos do corpo com plantas e envolvendo aspectos mágicos, bem como os elementos simbólicos poético-musicais, fazendo assim a manutenção da preservação da identidade.

Silva menciona o fato de que o estado de Santa Catarina, até aproximadamente o século XVII foi habitado pelo povo indígena Guarani e que somente após XVIII os açorianos passaram a ser a referência cultural. Silva também marca a presença e o lugar dos escravos negros nas crenças e religiosidade e também dos Vicentistas¹.

O autor refere-se às adaptações culturais existentes na identidade cultural ao longo dos 250 anos de história. Outro ponto importante é o papel dos líderes comunitários e dos intelectuais em “devolver” ao povo a consciência de sua origem açoriana. Silva problematiza as expressões: açoriana, de base açoriana, e cultura do litoral catarinense, nos levando a compreensão de que a eleição por uma das expressões diz de um posicionamento político, filosófico, psicológico e econômico.

Fica evidente que há, no mote da origem açoriana, por um lado um interesse econômico em torno do turismo e por outro certo orgulho no discurso nativo por descobrirem suas origens, uma vez que a fala nativa mostra influência do trabalho realizado pelo Núcleo de Estudos Açorianos (NEA) do litoral catarinense. Nesta seção, também é abordado o tema das transformações nos modos tradicionais de relações sociais, valores e costumes numa era globalizada, sendo alvo de críticas nos discursos das mulheres entrevistadas.

1 Os vicentistas compunham um pequeno número de representantes de elite portuguesa que exerceram grande influência no meio político, mas também em aspectos culturais, devido seus costumes e hábito (SILVA, 2011).

Silva tece uma escrita cuidadosa em torno nos temas, deixando o leitor livre para construção de críticas e sempre parecendo nos convocar a adotar uma posição advertida em torno do que nos é dado, sem a pretensão de nos impor julgamento de valor ou interpretações acabadas em seu estudo.

É descrito também a presença do intercâmbio cultural, viabilizada por uma iniciativa pública nos Açores, que mostrou o quanto a presença da cultura açoriana no litoral catarinense pode acolher diferentes caminhos, guardando em si características diversas e peculiares.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, o autor marca a Etnomusicologia como o campo disciplinar e a Ratoeira como objeto do estudo realizado. Afirma que a análise musical se deu atrelada ao contexto sociocultural, validando o discurso nativo em diálogo com autores que embasam a apropriação teórica. Marca uma iniciativa institucionalizada de apoio e valorização da origem açoriana, motivada por questões políticas e econômicas. O intercâmbio cultural pesquisado mostra o quão distante a Ratoeira está da música tradicional dos Açores.

A Ratoeira é compreendida como patrimônio cultural dominado por pessoas idosas e revelou-se bastante diversa de acordo com a região pesquisada. Silva elege a expressão *identidade cultural do litoral catarinense* por reconhecê-la como fruto de um processo de miscigenação e trocas entre vários grupos étnicos e opta por não participar musicalmente da Ratoeira numa intenção de não distorcer o modo como o qual as pessoas vivenciavam a Ratoeira.

Por fim, vale mencionar que Silva encerra seu livro com uma construção harmônica pessoal da Ratoeira, deixando sua “marca dissonante” (SILVA, 2011, p. 159) e mostrando assim que a despeito de não tê-la praticado com os grupos pesquisados, certamente ela foi por ele vivenciada, saboreada e musicada, o que certamente nos captura também.

REFERÊNCIA

SILVA, R. M. Ratoeira: **Música de tradição oral e identidade cultural**. Florianópolis: Editora UDESC, 2011.

ÍNDICE DE AUTORES
JAN. / JUN. - 2015

A

92 ARNDT, A. D.

52 ARRUDA, M.

F

52 FERNANDES, L. B.

G

12 GODOY, D. A.

62 GOMES, E. D.

L

52 LUZ, G. O. F.

M

35 MENDONÇA, J. S.

52 MOSQUERA, C.

S

79 SCHLESENER, A. H.