

ISSN 2317-417X

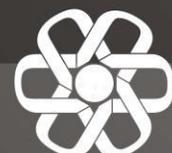
inCantare

volume 6 - Dezembro 2014

REVISTA IN CANTARE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

CAMPUS CURITIBA II - FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Paranaguá

ISSN 2317-417X

incantare

VOLUME 6

DEZEMBRO 2014



**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS INTERDISCIPLINARES EM MUSICOTERAPIA**

Stela Maris da Silva
Diretora

Angelo José Sangiovanil
Vice Diretor

Zeloi Aparecida Martins dos Santos
Coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação

Mary Inoue Abdalla
Bibliotecária

Rosemyriam Cunha
Mariana Lacerda Arruda
Editoras

Conselho Editorial

Dra. Beatriz Ilari (University of Southern California - USC); Dr. Carlos Mosquera (Universidade Estadual do Paraná - FAP); Dra. Claudia Zanini (Universidade Federal de Goiás-UFG); Dr^a Cléo Monteiro França Correia (Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP); Dra. Debbie Carrol (Université du Québec à Montreal - UQÛAM); Dr. Gastão Octavio Franco da Luz (Universidade Federal do Paraná - UFPR); Dra. Leomara Craveiro de Sá (Universidade Federal de Goiás - UFG); Dra. Lia Rejane Mendes Barcellos (Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro – CBM-RJ); Dra. Luciana Barone (Universidade Estadual do Paraná-FAP); Dra. Mayumi Ilari (Universidade de São Paulo - USP); Dra. Rosemyriam Cunha (Universidade Estadual do Paraná - FAP); Dra. Sandi Curtis (Concordia University).

Lydio Roberto Silva (UNESPAR) - **Parecerista Ad hoc**

Mariana Lacerda Arruda
Diagramação

Wanderson Mosco
Capa

InCantare

REVISTA DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS
INTERDISCIPLINARES EM MUSICOTERAPIA - NEPIM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Volume 6, 2014

ISSN 2317-417X

© 2014 UNESPAR - FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

É vedada a reprodução dos trabalhos em outras publicações ou sua tradução para outros idiomas sem a autorização da Comissão Editorial.

InCantare

Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia – NEPIM da Universidade Estadual do Paraná - Faculdade de Artes do Paraná

PERIODICIDADE SEMESTRAL

InCantare, Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia – NEPIM, é uma publicação da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes.

InCantare - Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia – NEPIM / UNESPAR - Faculdade de Artes do Paraná. – v. 1 (jul. 2010)- . Curitiba, v. 6, 2014.

115 p.

Semestral
Resumo em português e inglês
ISSN 2317-417X

1. Musicoterapia – Periódicos. 2. Música - Periódicos

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Curitiba II
Faculdade de Artes do Paraná
Rua dos Funcionários, 1357
Curitiba, Paraná, Brasil
80.035-050
Telefone: 55- 41 – 3250-7300
<http://periodicos.unespar.edu.br>
pesquisa.musicoterapia.fap@gmail.com
<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=4504406CJTNX4D>

SUMÁRIO

ARTIGOS

ARTE E EDUCAÇÃO: OBSERVAÇÕES ACERCA DE A OBRA DE ARTE NA ÉPOCA DE SUA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA – Anita Helena Schlesener.....7

PRIMEIRA LEI TONAL: FUNÇÃO HARMÔNICA NAS ÓTICAS FUNCIONAL E TRADICIONAL – UM BREVE ESTUDO COMPARATIVO - Francisco Koetz Wildt.....29

ARTE NA ESCOLA – DESAFIOS E IMPASSES, UM ESTUDO DE CASO – Giovane Nascimento, Talita Miranda Ribeiro.....49

MUSICOTERAPIA E PROCESSO GRUPAL: PRÁTICA MUSICAL COLETIVA COM ALUNOS DA SEGUNDA SÉRIE DO ENSINO BÁSICO – Rosemyriam Cunha, Priscila Garcia, Camila Guiesi, Paula Harada, Naomi Machado, Maristela Mendança, Lívia Pasini, Fabrine Schimit.....65

PARTIMENTO AS IMPROVISATION PEDAGOGY: RENEWING A LOST ART - Stephanie Khoury.....87

ENTREVISTA

Sheila Volpi.....102

EDITORIAL

Prezado leitor, inauguramos com este volume, a semestralização da Revista InCantare. Isso acontece por que contamos, desde o início de nossa jornada, em 2010, com a colaboração de autores dedicados e de um conselho editorial que não se nega a emprestar tempo e muito trabalho à produção de conhecimento. Estamos satisfeitas com os resultados até agora alcançados e com a parceria e apoio de tantas pessoas para a concretização deste periódico.

A iniciativa de dobrar nossa produção parece simples. E, de fato, o é! Porém, nos amplia o horizonte de possibilidades de inserção e até de reconhecimento no ambiente das publicações científicas. Continuamos então, a caminhada “toda nova, de novo”, como diz o compositor Paulinho Moska, com redobrada força... e contamos com vocês para a conquista coletiva de sucessos.

Na InCantare número 6, estão reunidos artigos que deram ênfase à articulação entre a arte e a educação. Estamos apresentando um quase dossiê temático a respeito do assunto. No conjunto dos manuscritos, **Anita Helena Schlesener** apresentou uma reflexão instigante sobre o cinema e suas implicações sobre o aprendizado, **Francisco Wildt** tratou da harmonia funcional, com uma análise aprofundada da primeira lei tonal de Koellreuter. **Talita Miranda Ribeiro** e **Giovane do Nascimento** refletiram sobre as implicações da presença da arte no ambiente escolar e, no último artigo, uma equipe de musicoterapeutas descreveu o processo de formação de grupo com alunos de uma escola fundamental. Na sequência, **Stephanie Khoury** apresentou um artigo internacional sobre a arte do *partimento* e a possibilidade de sua aplicação na didática da improvisação instrumental. Para finalizar, a professora e musicoterapeuta **Sheila Volpi** nos brindou com uma entrevista. Esperamos que tenham uma ótima e produtiva leitura!

Rosemyriam Cunha

Mariana Arruda

ARTE E EDUCAÇÃO: OBSERVAÇÕES ACERCA DE A OBRA DE ARTE NA ÉPOCA DE SUA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA

Anita Helena Schlesener¹

Resumo

O objetivo desse trabalho é analisar alguns aspectos da relação entre arte e educação no ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. O ensaio aborda a experiência estética no contexto da situação histórica e política de 1935-1938 na Europa. Salienta a função pedagógica da arte, basicamente o cinema, que tem na estética da distração a forma de recepção da modernidade. A produção estética na era da reprodutibilidade técnica tem um aspecto político importante no aprendizado.

Palavras-chave: Arte. Educação. A obra de arte. Walter Benjamin.

Abstract

The aim of this paper is to analyze some aspects from the unit between art and education in the essay *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. The Work of Art essay comprehends the aesthetics experience within the context of the European historical and political situation in 1935-1938. The text points out the pedagogic function of art, basically the cinema, which includes the aesthetics of distraction as a way to achieve modernity. During the age of mechanical reproduction the production of aesthetic develops an important political aspect on learning.

Keywords: Art. Education. The work of art. Walter Benjamin.

¹ Doutora em História pela UFPR, Professora no Mestrado-Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. anita.helena@libero.it

INTRODUÇÃO

“Pensar é estar doente dos olhos” (PESSOA, 1972, p. 137).²

O objetivo desse trabalho é refletir sobre alguns aspectos da percepção e do aprendizado por meio da arte, a partir de *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, de Walter Benjamin. A relação entre arte e educação tem significativa importância no contexto da formação da percepção individual e coletiva na modernidade. Identificar as características da arte contemporânea e sua função pedagógica nesse ensaio de Walter Benjamin significa reconhecer um conceito de educação que perpassa seus escritos e que se esclarece ao ser inserido no âmbito da política e da história, dimensões que assume o processo de formação na modernidade.

As novas tecnologias de produção artística abrem a possibilidade de ampliação do acesso das massas a uma produção cultural que, em épocas anteriores, era privilégio de grupos e castas; por outro lado, a educação de massa insere-se em um novo contexto político que visa a adaptação dos indivíduos para responder aos interesses da produção capitalista, ampliando as formas de alienação. Nesse contexto, o acesso das massas à cultura ocorre nos limites da construção política e dos interesses econômicos da sociedade capitalista, na qual prevalecem as aparências, a formação de hábitos, a ausência de reflexão. A arte, modificada pelas possibilidades colocadas a partir da reprodutibilidade técnica, além de expressar as transformações profundas que ocorrem na estrutura perceptiva, tem uma função política e pedagógica fundamental na formação das massas, principalmente naquilo que as massas nela procuram: a distração.

Publicado em 1936, o ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* gerou polêmicas pela forma como propõe as questões.³ O texto se insere no

² Esse verso de Fernando Pessoa pode ter várias interpretações: na mitologia, recordamos Édipo que, ao descobrir a verdade sobre sua origem, perdeu a visão; nas narrativas antigas a cegueira também é característica do vidente ou daqueles que alcançam a sabedoria; na modernidade, a filosofia cartesiana nos ensinou a duvidar de tudo o que nos vem da sensibilidade; enfim, o cinema, a arte por excelência do nosso tempo, centralizado na percepção ótica e tátil, não nos habilita a reflexão.

contexto da produção da chamada “Obra das Passagens” (sobre a sociedade moderna a partir do século XIX) e dele existem três versões: a primeira escrita em alemão, a segunda em francês (com correções), publicada na revista do Instituto em 1936; a última versão foi escrita entre 1937-1938. Trata-se de um texto denso, que pode ser lido de perspectivas diferentes, de acordo com o modo como é inserido no conjunto da obra de Benjamin. Entende-se aqui que faz parte de um projeto mais amplo de elaborar uma história materialista da cultura.

A primeira parte desse artigo aborda aspectos do ensaio de Walter Benjamin com o objetivo de acentuar as mudanças ocorridas na percepção a partir da vida urbana e da inserção de novas tecnologias. A segunda parte, relacionada com a primeira, visa a salientar aspectos da educação no contexto da sociedade moderna e das novas tecnologias e sua repercussão na relação entre arte e educação, principalmente a arte cinematográfica. A arte tem grande importância no contexto da educação porque coloca na possibilidade de aprimorar as formas sensoriais e abrir as possibilidades de acesso a uma arte historicamente produzida.

ASPECTOS CENTRAIS DE A OBRA DE ARTE NA ÉPOCA DE SUA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA

O eixo central se encontra no conceito de “aura”, do qual se depreende a mudança da experiência estética na consolidação estrutural da sociedade moderna. Nesse conceito se inserem as linhas gerais do que podemos evidenciar como a teoria do cinema de Walter Benjamin, ou seja, a compreensão do cinema como arte da modernidade tem como pressuposto a noção de perda da aura articulada a outra noção que é a de perda da experiência histórica.

³ Conforme Wolin (1994, p. 170), A obra de Arte precisa ser entendida no projeto benjaminiano de elaborar uma História materialista da cultura, bem como no confronto com uma estética fascista da violência.

O ensaio *A Obra de Arte* considera a experiência estética em geral a partir de um esboço de uma história da arte que segue fases cronológicas vinculadas à passagem do sagrado ao profano na constituição da sociedade, identificada em três períodos históricos: o primitivo ou mágico e religioso, o período da “arte pela arte” e o período da reprodução técnica da arte. Cada uma dessas fases implica uma forma específica de recepção da obra de arte que, na reconstituição da história da arte, passou do extremo identificado no valor de culto, ao outro extremo caracterizado pelo valor de exposição.

A produção artística com imagens a serviço da “magia” e nessa fase, a importância da obra de arte enquanto objeto de culto determinava sua invisibilidade, seu ocultamento aos olhos dos homens, que podiam admirá-las apenas em raras ocasiões especiais. Somente na medida em que “*as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas*” (BENJAMIN, 1985, p. 172-173).⁴

Ora, a exponibilidade da produção artística aumenta na proporção de sua reprodutibilidade técnica, que também se apresenta como um dos fatores a ocasionar a perda da aura.

A mudança estrutural da sociedade exige, portanto, a mudança do estatuto da arte tanto do ponto de vista material de sua produção, quanto de sua significação na transformação da estrutura perceptiva do sujeito: a “destruição da aura” (e seu vínculo com o declínio da experiência) teria como pano de fundo a passagem da forma da contemplação e do recolhimento para a atitude oposta, dada pela publicidade e pelo objetivo da distração. Nessa passagem histórica a perda da aura configura uma mudança da percepção estética inserida na transformação caracterizada pela inserção de um novo modo de produção.

Tendo em vista que a superestrutura se modifica mais lentamente que a base econômica, as mudanças ocorridas nas condições de produção precisaram mais de meio século para refletir-se em todos os setores da cultura. Somente hoje

⁴ Grifo do autor. Benjamin acentua que “Seria possível reconstituir a história da arte a partir do confronto de dois pólos, no interior da própria obra de arte, e ver o conteúdo dessa história na variação do peso conferido seja a um pólo, seja a outro” (1985, p. 171). Fabrizio Denunzio no ensaio *Quando Il cinema si fa politica*, Verona, Ombrecorte, 2010, estuda a relação dessa afirmação de Benjamin com a teoria do valor de Marx em *O Capital*.

podemos indicar de que forma isso se deu. Tais indicações devem por sua vez comportar alguns prognósticos (...) sobre as tendências evolutivas da arte, nas atuais condições produtivas (BENJAMIN, 1985, 165-166).⁵

A obra de arte assume um novo significado no contexto do modo de produção capitalista, inserida nas condições de produção cultural que encontram expressão na superestrutura. A passagem do sagrado ao profano, que se apresenta como superação do valor de culto pelo valor de troca, que abre a possibilidade de acesso à arte a um público mais amplo, também precisa ser entendida no contexto de desigualdade no qual se realizam as condições produtivas. Num contexto no qual as relações sociais e culturais se fundam na exploração da força de trabalho, a arte também é submetida e orientada pelas finalidades estruturais: as obras de arte perdem a sua característica histórica e se transformam em mercadorias, o que significa que para ter acesso ao produzido precisa-se passar pelo ritual do mercado.

Examinando as formas históricas de reprodução e de percepção da arte, Benjamin identifica o momento de ruptura na arte com a introdução de novas técnicas que transformam efetivamente a produção artística: a invenção da fotografia. O processo artístico de passagem da reprodução manual à reprodução técnica, que redefine tanto a obra de arte quanto a relação do homem com a natureza, é mediado pelo conhecimento científico e pela tecnologia. Antes da fotografia, a reprodução técnica da escrita já havia provocado transformações decisivas no processo de produção do conhecimento, complementado pelo impulso nas artes gráficas com a litografia e todos os nuances da reprodução de imagens. Mas a fotografia mostrou-se uma técnica de reprodução revolucionária, porque representou o encontro efetivo entre a máquina e o homem (BENJAMIN, 2009, p. 720) e, principalmente, porque pode revelar aspectos da realidade “não acessíveis ao olhar humano”, ou seja, a fotografia

⁵ Essa observação explicita a posição política de Benjamin ante o determinismo marxista: a economia não determina mecanicamente os demais fenômenos sociais e culturais; estes são a expressão dialética de um movimento contraditório cujo reconhecimento pode ser feito somente no processo histórico. Em *Passagens* Benjamin esclarece que as condições econômicas que determinam a existência da sociedade encontram expressão na superestrutura. BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte/ São Paulo: Ed. UFMG/ Imprensa Oficial SP., 2009 (K, 2, 5), p.437.

amplia as possibilidades óticas e modifica a percepção da realidade pelo olho humano (BENJAMIN, 1985, p. 168).

Mas ao mesmo tempo em que se colocam as bases de transformação da percepção do mundo a partir das primeiras técnicas de reprodução, identificam-se as condições de declínio histórico da aura. Mas “o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja” (BENJAMIN, 1985, p. 101).⁶ Essa definição aparece em outros escritos e, no ensaio que abordamos, define-se como “o aqui e o agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra”. É essa característica que lhe confere autenticidade e que está ausente na reprodução técnica, por mais perfeita que esta seja. Na materialidade da obra de arte a autenticidade se caracteriza por seu testemunho histórico (BENJAMIN, 1985, p. 167), por haver condições de se identificar nela uma situação histórico-social, a temporalidade que lhe confere sentido artístico.

Na experiência dos antigos, a aura define-se na entrega do homem a uma experiência cósmica que os modernos desconhecem e que se define como “a experiência na qual nos asseguramos unicamente do mais próximo e do mais distante, e nunca de um sem o outro”. Os modernos, por sua vez, consideram essa experiência “irrelevante, descartável” e a deixam “por conta do indivíduo como devaneio místico em belas noites estreladas” (BENJAMIN, 1987, p. 68).⁷ Essas colocações demonstram que a aura se enraizava na tradição e nas condições sociais que se construía em comunidade, características que se perderam na modernidade a partir do enfraquecimento dos elos de pertencimento e da fragmentação da vida concentrada na

⁶ Essa definição retirada de *Pequena História da Fotografia* reaparece literalmente em *A obra de arte...*, p. 170, seguida da metáfora da contemplação das montanhas. Podemos identificar os elementos auráticos de distância e de unicidade, opostas aos elementos de transitoriedade e de repetibilidade que caracterizam a obra sem a aura.

⁷ Pode-se inferir dessa relação entre próximo e distante e nunca de um sem o outro, a perda da dimensão de universalidade que caracteriza a sociedade moderna. O modo de vida e a percepção da realidade concentram-se no particular sem o universal, na aparência sem a essência, no imediatamente dado sem as contradições que o permeiam. A expressão teórica desse saber concentrado na experiência empírica imediata é o pós-modernismo.

individualidade e na experiência empírica imediata. O declínio da aura vincula-se à perda dos referenciais coletivos e da visão de totalidade.

Importante frisar que “*a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência*” (BENJAMIN, 1985, p. 169).⁸ Ou seja, a nova estrutura da sociedade a partir de seu modo de produção determinou a mudança da percepção humana que, condicionada historicamente, sofre as influências tanto das relações de trabalho quando do modo de vida urbano, que altera as vivências sociais e culturais. A perda da aura evidencia-se como a ausência de um horizonte transcendente caracterizado pela vivência do sagrado em relações comunitárias; o novo estilo de vida do homem moderno nas grandes cidades o impulsiona para a vida solitária e ao individualismo exacerbado próprio de uma sociedade marcada pela competição e pela busca desenfreada de ascensão social.

A perda da aura tem relação com o modo de vida da modernidade, no qual se alimenta o desejo de ter os objetos bem próximos a fim de usufruir deles imediatamente sem mistérios; numa sociedade na qual impera a utilidade, a percepção desenvolve-se para sentir as coisas próximas e consumíveis. Perde-se a capacidade de contemplar, de admirar, de perceber os elos com a grandeza do passado. A recepção estética assume outra conotação: a obra de arte não traduz o elo com a tradição, mas a situação social de quem a possui, como proprietário privado. Como acentua Rochlitz (2003, p. 209), são três os motivos que incitam a destruir a aura:

O motivo *estético* da autenticidade oposta ao artifício, o motivo *ético* (e político) de uma contestação do privilégio ou do caráter exclusivo da aura e, enfim, o motivo *antropológico* de uma metamorfose da percepção indo no primado de uma atitude cognitiva que Benjamin observa aqui sem julgamento de valor.⁹

⁸ Grifo do autor

⁹ Grifos do autor

Os dois primeiros motivos estão na base da produção cinematográfica, enquanto o terceiro “aproxima-se das teses de Hegel e de Max Weber quanto ao assunto da progressão do espírito racional na cultura ocidental”, da qual Benjamin se afasta (ROCHLITZ, 2003, p. 209). A destruição da aura abre a possibilidade de instrumentalizar a arte no sentido de um novo estatuto: o de mercadoria.

Essa situação expressa também o declínio da experiência no seu sentido forte, que se insere no contexto mais amplo de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da história. A experiência não no seu significado empírico imediato, individual e solitário, mas na sua dimensão histórica, que abrange a totalidade da existência, que implica nunca considerar o sujeito sem o objeto, que permite ao homem compreender-se como ser social; somente nesse contexto se poderia falar de uma estética.

“A unicidade da obra de arte é idêntica a sua inserção no contexto da tradição. Sem dúvida, essa tradição é algo de muito vivo, de extraordinariamente variável” (BENJAMIN, 1985, p. 170-171). É na tradição e na forma do culto e do ritual que se expressa a unicidade da obra, ou seja, a sua aura. A comparação entre as percepções antigas do mundo e da arte e as percepções modernas geradas pelo advento de novas tecnologias de reprodução acentuam o processo para o que o autor chama de uma “descoberta decisiva: *com a reprodutibilidade técnica a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual*” (BENJAMIN, 1985, p. 171).¹⁰ Mudam as circunstâncias de apreciação da obra de arte, antes acessível a um público restrito e especializado e, agora, aberta a um coletivo indiferenciado e com interesses variados.

Esse quadro evidencia uma mudança estrutural da sociedade cujas características se evidenciam no modo de produção econômico, de estrutura social e de elaboração da cultura, tanto que a experiência histórica encontra-se em declínio, como perda da grandeza do passado e dos vínculos com a tradição. Essa mutação da experiência teve como correlato a secularização do tempo em espaço e a nova

¹⁰ Grifo do autor. Essa observação já feita anteriormente vem apenas reforçar que as profundas mudanças históricas que ocorreram com o advento da modernidade mudaram o próprio sentido do que entendemos por arte.

recepção estética, passando da contemplação de imagens significativas e duráveis no conjunto de relações sociais, para o ritmo acelerado da cidade, expresso em imagens rápidas e cambiantes que passam despercebidas pelo passante, submerso em seus mais estreitos interesses privados.

Nesse contexto, ocorrem mutações fundamentais nas relações sensoriais dos homens entre si e com a natureza e principalmente no sentido da visão: embora nosso cotidiano esteja saturado de imagens, perdemos o “olhar do estranhamento” (BENJAMIN, 1985b, p. 38-39). Olhamos sem ver, porque a visão não depende exclusivamente do olhar: a visão nos desvela a transcendência sob a aparência, nos mostra as significações possíveis sob o imediatamente dado; mas este sobressai porque nos acostumamos a reduzir todos os objetos a mercadorias.

“Quem é visto ou acredita estar sendo visto, revida o olhar. Perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar” (BENJAMIN, 1989, p. 139-140). Perdemos a capacidade de olhar e também a reciprocidade do olhar do outro (e da obra de arte). A perda da aura, que em *A obra de arte* se apresenta como a perda da unicidade da obra, aqui se evidencia como a incapacidade de restituir o olhar, ou seja, a incapacidade de estabelecer um elo comunicativo, uma interlocução com o outro e com a história. 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 próximo e distante. Mesmo a comunicação amorosa pelo olhar, a plenitude do encontro de olhares que se tocam, banalizou-se a partir da exaltação moderna do erotismo, que também se tornou mercadoria.

No fundo, a questão que se coloca é a da dissolução ou dispersão do sujeito num mundo em que imperam as leis de mercado. Para Eagleton (1993, p. 230), “se o sujeito está fraturado e desorganizado, o mundo objetivo que ele confronta é agora de apreensão bastante difícil como resultado de sua própria atividade”. Confronta-se com um mundo que parece racionalizado, mas que ignora seus projetos individuais. Se, no âmbito teórico, o sujeito é a base de sustentação do mundo moderno, na prática as relações mercantis e de trabalho que regem a vida cotidiana o reduzem a objeto. O seu

olhar é um olhar vazio, que não é causado pela cegueira física, mas pela ausência de quem olha, transformado em objeto (do sistema de produção, da mídia, do consumo).

Concomitante a essa fragmentação dos sujeitos, a concepção linear da história: a evolução das técnicas e sua aplicação na sociedade industrial é presidida por uma idéia de tempo quantitativo, mecânico, causal, que define a ordem das sucessões. A vivência da temporalidade pelo indivíduo também coincide com o tempo mensurável e repetitivo do trabalho, da vida na fábrica, tempo mecânico que controla a atividade produtiva, ao qual se acrescentou, no decurso da consolidação do sistema, o tempo da vigilância invisível, que faz parte do cotidiano dos grandes centros urbanos e tende a se tornar permanente. A esse tempo matemático, seqüencial, exterior, se acrescenta o tempo vegetativo, de reposição das energias para novas jornadas de trabalho, da existência vazia e injustificada, da perda de identidade, da apatia política.

Esse processo de mutação da estrutura perceptiva fundada na “tremenda intensificação do ritmo da vida” a partir “do ritmo da produção” já se anuncia no século XIX, muito “antes de se tornar plenamente manifesta” (BENJAMIN, 2009, p. 438-439). O ritmo do trabalho mecanizado cadencia o ritmo da vida e altera a vivência da temporalidade que, mais que ser concebida pelo movimento natural do cosmos reconhecido pela matemática e pela física, é determinada pela inserção da produção mecânica, que gera um novo estilo de vida.

O ensaio reflete sobre a percepção e o conhecimento nesse contexto de dispersão do sujeito, objeto da nova arte reproduzida tecnicamente. A grande questão que permeia a reflexão sobre a aura é: a arte fotográfica e cinematográfica não apenas são possíveis porque houve um desenvolvimento tecnológico inusitado, mas também porque respondem às novas condições de percepção do mundo próprias de uma sociedade que se construiu a partir de um determinado modo de produção. Estas novas condições da vida urbana, da precariedade do cotidiano, são importantes para redefinir inclusive as formas de educação: não se trata de negar as possibilidades do cotidiano, mas de concentrar-se nele para iniciar a sua decifração. E Benjamin inicia esse trabalho de registro da experiência urbana nos escritos sobre Baudelaire, sobre a

cidade de Berlim, sobre Paris como a capital do capitalismo, para mostrar como a vida urbana exige uma nova atitude sensorial.

A vida moderna nos coloca constantemente em situações de “choque”. A idéia do “choque” se funda na teoria freudiana do “choque traumático” e visa entender a vida moderna como exposição a constantes perigos resultantes da intensificação das situações de choque que se tornam constantes no cotidiano. Nessa situação, as pessoas passam a agir de forma automatizada e absorvem os “choques”. Essa mudança das circunstâncias e condições do aprendizado por meio dos “choques” evidencia uma transformação da dimensão perceptiva do homem moderno, vinculada a uma profunda dispersão subjetiva causada pelas condições da vida moderna.

O cinema apresenta-se para Benjamin como o “desdobramento de todas as formas de percepção, velocidades e ritmos já pré-formados nas máquinas atuais de tal maneira que todos os problemas da arte contemporânea encontram sua formulação definitiva apenas no contexto do cinema” (BENJAMIN, 2009, p. 439). Uma arte que expressa a simultaneidade de elementos, característica do ritmo da vida moderna.

O cinema é a arte da modernidade, precisamente porque é capaz de traduzir essa experiência do “choque”, além de conseguir uma apreensão imediata da realidade, mostrando “rostos e paisagens”. No cinema mudo “as imagens eram dotadas de materialidade, revestiam-se do aspecto natural das coisas e dos seres” (PEIXOTO, 1996, p. 16). O ritmo do filme, o modo como a montagem sobrepõe imagens em sucessão rápida, não permitem ao expectador uma reflexão distanciada, mas exigem que a consciência intercepte e assimile a seqüência que se produz como vivência de “choque”. Esse processo de aprendizagem não exige reflexão, mas incentiva o exercício da faculdade mimética, a partir das características do filme e do modo como nele se representa a vida: em geral, nos filmes, o homem pode ver a reprodução de suas ações na atuação de atores que representam a vida cotidiana. Por outro lado, o enfraquecimento da reflexão abre a possibilidade de manipulação ideológica, a partir do modo como a indústria cinematográfica estimula “a participação das massas através de concepções ilusórias e especulações ambivalentes” (BENJAMIN, 1985, p. 184).

A essa idéia vincula-se o entendimento da arte como “distração”, a nova maneira de apreciação da obra de arte, que se traduz também numa forma de aprendizado.¹¹ Para Benjamin a distração ou dispersão tornou-se a forma de recepção privilegiada nos tempos modernos. Cabe salientar a importância da formação tátil e ótica que Benjamin atribui como tarefa educativa nesses novos tempos; o florescimento da nova astronomia no Renascimento anuncia esse “acentuar exclusivo de uma vinculação ótica com o universo, ao qual a astronomia conduziu, (como) um signo precursor daquilo que tinha de vir” (BENJAMIN, 1987, p. 68). Porém, a arte mais apta a preparar para as novas formas de percepção é a arquitetura, cuja “história é mais longa que a de qualquer outra arte” e cuja contribuição serve de “protótipo de uma obra de arte cuja recepção se dá coletivamente, segundo o critério da dispersão”. E o autor refaz um breve percurso histórico para mostrar como a arquitetura serviu a uma “dupla recepção: pelo uso e pela percepção”, ou seja, por “meios táteis e óticos” (BENJAMIN, 1985, p. 193). Por meio do tátil e do ótico formam-se os hábitos e consolidam-se os comportamentos. Ora, o cinema também apresenta essas duas possibilidades de recepção perceptiva.

A nova estética da distração tem como pressuposto o poder da ilusão visual na formação de emoções e também de opiniões a respeito do mundo, bem como na formação do hábito; o cinema, enquanto meio de distração, apresenta-se como o instrumento privilegiado de aprendizagem no contexto da nova percepção moderna, visto que se concentra nas recepções tátil e ótica do mundo; por meio dele a massa estabelece uma nova atitude em relação à obra de arte, que implica não o recolhimento ou a reflexão, mas a dispersão.

As tarefas impostas ao aparelho perceptivo do homem, em momentos históricos decisivos, são insolúveis na perspectiva puramente ótica: pela contemplação. Elas se tornam realizáveis gradualmente, pela recepção tátil, através do hábito. Mas o distraído também pode habituar-se. Mais: realizar certas tarefas quando

¹¹ Os termos “diversão” e “distração” aparecem em outros autores da época, como KRACAUER, Siegfried. *Das Ornament der Masse*. Frankfurt: 1977. A distração resulta do firmar-se na aparência e na superfície dos fenômenos.

estamos distraídos prova que realizá-las se tornou para nós um hábito. Através da distração, como ela nos é oferecida pela arte, podemos avaliar, indiretamente, até que ponto nossa percepção está apta a responder a novas tarefas. E, como os indivíduos se sentem tentados a esquivar-se a tais tarefas, a arte conseguirá resolver as mais difíceis e importantes sempre que possa mobilizar as massas (BENJAMIN, 1985, p. 193-194).

Entende-se a força do cinema enquanto instrumento de formação das massas por meio da distração: a sua ambigüidade se apresenta na sua função, que pode ser tanto obra de arte quanto mecanismo de alienação e mobilização das massas. Por suas características, a arte moderna assume um significado político principalmente no cinema, porque é uma arte que se aproxima das massas. Estas “exigem da obra de arte (que se situa, para elas, no domínio dos objetos de uso) algo que as aqueça” (BENJAMIN, 2009, p. 440), ou seja, que responda suas necessidades emotivas imediatas. Trabalhar com essas emoções é o ponto alto da ideologia, do significado político da arte.

Benjamin acentua ainda que essa nova percepção se formou pela inserção de novas tecnologias, as quais nos fazem confrontar com a nossa “segunda natureza, que o homem inventou mas há muito não controla” (BENJAMIN, 1985, p. 174)¹² e que exige um novo aprendizado modelado por essas novas tecnologias. O cinema apresenta-se como a arte contemporânea por excelência porque responde a essas necessidades de adaptação do homem aos novos mecanismos de produção e de lazer, a fim de se habituar e realizar tarefas que a sociedade lhe impõe, sem muitos questionamentos.

¹² Se pensarmos nas condições contemporâneas de produção do conhecimento por meio da aplicação de tecnologias cada vez mais sofisticadas, percebemos o quanto esse ensaio prenuncia condições que caracterizam a atualidade. As situações mais simples da vida cotidiana são mediadas pela técnica. As novas tecnologias, que funcionam como instrumentos que facilitam a vida cotidiana, servem ainda para consolidar o controle estatal sobre a vida dos sujeitos, que podem ser filmados em suas ações, rastreados em seus movimentos e controlados em toda a sua vida privada. Na filosofia esta reflexão pode embasar-se em escritos a partir de Hegel a propósito do trabalho e da divisão social do trabalho, passando por Marx e outros pensadores da Escola de Frankfurt. Conforme Kofler, uma relação complexa que “na teoria de Marx e Engels se apresenta como o (problema) da supressão da autonomia e da personalidade do homem por uma necessidade reificada, que tem vigência numa sociedade na qual se impôs a divisão do trabalho”. KOFLER, Leo. *História e dialética*. Rio de Janeiro: Ed. UFPR, 2010, p. 149.

“A recepção através da distração, que se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constitui o sintoma de transformações profundas nas estruturas perceptivas, tem no cinema o seu cenário privilegiado”. E aqui, onde a coletividade procura a distração, não falta de modo algum a dominante tátil, que rege a reestruturação do sistema perceptivo. É na arquitetura que ela está em seu elemento, de forma mais originária. Mas nada revela mais claramente as violentas tensões de nosso tempo que o fato de que essa dominante tátil prevalece no próprio universo da ótica (BENJAMIN, 1985, p. 194).¹³

O efeito do “choque” concentra esses dois elementos formadores da percepção que, da perspectiva de Benjamin, são as premissas para a formulação de uma estética contemporânea. As mudanças na percepção, vinculadas a uma transformação subjetiva profunda decorrente da inserção do sujeito no contexto econômico e social modernos, constituem os pressupostos de reformulação dos processos educativos. Tem-se uma sociedade na qual se enfraquecem os laços comunitários e o sujeito se volta para a sua interioridade e, quanto mais se volta sobre si próprio, mais se isola num mundo no qual tudo tem valor enquanto mercadoria.

A implementação da reprodutibilidade técnica e sua difusão na arte demonstram tanto a necessidade de reformular as teorias estéticas quanto a necessidade de educar a massa, concomitante com o declínio da experiência no seu significado forte de vivenciar os elos com a tradição. Uma sociedade marcada por uma mutação perceptiva agora cadenciada pela recepção dos “choques” não pode mais reconhecer a grandeza do passado; vive não mais como um coletivo participativo e solidário, mas como um agregado indiferenciado – a massa – que precisa ser adaptada às novas condições tecnológicas para melhor produzir no contexto do modo de produção capitalista. A arte em geral e o cinema em particular adquirem, assim, uma função pedagógica importante na sociedade moderna, na sua concepção instrumental e ideológica.

¹³ Grifo do autor

ARTE E EDUCAÇÃO: O CINEMA E A BRINCADEIRA INFANTIL

Toda a história se constitui num movimento de superação dos limites impostos pela natureza ao desenvolvimento das forças produtivas, nelas incluído o trabalho como meio de superação das necessidades básicas de sobrevivência e que, no modo de produção capitalista, foi transformado em força de trabalho. As primeiras técnicas inventadas possibilitaram o domínio da natureza e de suas forças até então incontroláveis. Essa primeira fase do desenvolvimento humano vem acompanhada por práticas ritualistas, também estas utilizadas com a finalidade de domínio das forças naturais. A modernidade se caracteriza como um momento de ruptura em relação ao momento mágico e ritualista para inaugurar uma nova realidade plena de possibilidades de libertação do domínio da natureza. Entretanto, no contexto do processo social, tais possibilidades são tolhidas pela própria estrutura econômica e social, que gera novas formas de dominação do homem pelo homem.

As novas tecnologias de reprodutibilidade, inseridas no modo de produção capitalista, instauram novas formas de dominação, mas também trazem implícitas as possibilidades de superação da dominação e a instauração de uma vida social cujas finalidades possibilitem o exercício da liberdade. Nesse contexto o cinema apresenta-se como uma tecnologia que se insere nessa polaridade e pode ser abordada como um instrumento pedagógico tanto para a inserção no modo social vigente quanto para a sua crítica e renovação da realidade apresentada, fato possibilitado pela sua natureza mimética. O cinema, como toda a arte, como linguagem oral ou gestual enquanto formas de percepção e de expressão, insere-se no contexto da realização moderna da mimesis, seja como simples reprodução de situações reais ou como crítica aos elementos constituintes dessas situações e de suas contradições.

Dessa perspectiva, podemos relacionar arte e educação a partir da compreensão da realidade mimética viabilizada pelo cinema e sua relação com a brincadeira infantil. É por meio das brincadeiras que as crianças criam a sua imagem do mundo e adquirem o comportamento em situações sociais que iniciam o processo de formação

de hábitos. É por meio delas que as crianças desenvolvem a cognição de si e do mundo na externalização de capacidades individuais e possibilidades de comunicação e interação com os companheiros. A brincadeira se constitui, para Benjamin, na escola da capacidade mimética, que não se restringe à imitação, mas se produzem como criação imaginativa do mundo. A faculdade mimética reconhece e produz semelhanças, na medida em que se produz como aprendizagem criadora no reconhecimento de relações e analogias e na ressignificação das coisas. A criança, como o colecionador, retira as coisas de seu lugar habitual para dar-lhes novos sentidos: reúne os detritos, fragmentos do mundo adulto e forma suas coleções.

Crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada. Para elas, colecionar é apenas um processo de renovação; outros seriam a pintura dos objetos, o recorte de figuras e ainda a decalcomania e assim toda a gama de modos de apropriação infantil, desde o tocar até o dar nome às coisas (BENJAMIN, 1987, p. 229).

Uma das características da produção cinematográfica é a montagem a partir de fragmentos e a unidade da obra de arte se produz no final, de modo que a atuação de atores, roteiristas, câmeras, etc., dependem de fatores aleatórios e circunstanciais, resolvidos pelo diretor no momento da montagem. Esse procedimento assemelha-se ao modo como a criança compõe as suas coleções e, com isso, renova o significado das coisas.

Assim como a brincadeira, a arte cumpre a sua função social quando se torna ao mesmo tempo condição de distração e de conhecimento do mundo. Da perspectiva de Benjamin, trata-se não apenas de uma nova percepção do mundo a partir das mudanças estruturais da sociedade moderna, mas de uma ressignificação da arte determinada pela reprodutibilidade técnica. A “perda da aura” traz implícita uma nova concepção de arte não mais voltada para uma ideia de beleza em si, mas elaborada para exaltar a aparência imediata, visto que a percepção humana perdeu a dimensão aurática presente na composição espaciotemporal definida como “a aparição única de

uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1985, p. 170). Nessas condições, a beleza define-se pela aparência, fato que permite entender o cinema como arte inovadora, embora reconhecendo as possibilidades de sua transformação em instrumento político e ideológico.

O caráter pedagógico dessa nova arte expressa no cinema se apresenta no modo como se elaboram os elementos miméticos com a mediação da técnica. O cinema, diferentemente da pintura, tem uma abrangência de formação. “Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica,” como no caso da pintura. “Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo sem desfrutá-lo”. (BENJAMIN, 1985, p. 187-8). Não é o caso do cinema, que ativa uma outra dinâmica de recepção coletiva e atinge um público amplo, ampliando também a função social da arte.

A recepção do filme, por sua vez, em termos de fruição e de crítica, assemelha-se ao que ocorre com a brincadeira infantil: o importante, no brincar, não é o fazer, mas o repetir. A repetição “é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’” como um modo de lidar com dois sentimentos opostos: o prazer e o medo, a alegria e a dor. “Toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida”. Trata-se de uma aprendizagem que desenvolve cognição infantil, ao mesmo tempo em que forma novos hábitos. E, no adulto, “todo hábito conserva alguns resíduos das brincadeiras” (BENJAMIN, 1985, p. 252-3). O cinema redimensiona essa polaridade: o “filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana” (BENJAMIN, 1985, p. 174). Serve para nos distrair e, ao mesmo tempo, compreender a realidade social na qual estamos imersos.

Assim como a brincadeira infantil tem um potencial tanto de formação da identidade infantil quanto de socialização e adaptação ao mundo adulto, o cinema possibilita a aprendizagem do funcionamento (e utilidade) da técnica no contexto da ordem social na qual está inserida, ou seja, na forma alienada que serve ao modo de produção capitalista, mas também abre possibilidades de emancipação e de liberdade.

Isso ocorre por suas características de produção e de recepção, ou seja, trata-se de uma nova arte produzida coletivamente e, pela primeira vez, de acesso a grandes massas.

CONCLUSÃO

Cabe acentuar que na mesma medida em que se ampliam as condições de acesso das massas ao conhecimento historicamente produzido e, aqui, especificamente a tudo que a arte pode proporcionar, aumentam também as condições de manipulação ideológica. As novas tecnologias, no modo como funcionam na arte cinematográfica, contribuem para um enfraquecimento da reflexão e geram as condições de distração e dispersão. A arte assume uma função pedagógica e instrumental que tem uma dimensão política que não pode ser ignorada, tanto para a conservação das relações de poder quanto para a sua transformação, visto que o cinema também contém as possibilidades de formulação de uma nova vivência a partir das condições de sua própria produção. Na verdade a “crescente proletarização dos homens contemporâneos e a crescente massificação são dois lados do mesmo processo” (BENJAMIN, 1985, p. 195): se o cinema gera as condições de uma educação para a realidade posta pelo modo de produção capitalista e, no contexto histórico e político vivido por Benjamin, as condições para a estetização da política e a propaganda fascista, as condições de produção dessa arte abrem possibilidades inovadoras de criação e difusão da arte.

Se a distância, a unicidade e a durabilidade se associam a uma realidade na qual o horizonte transcendente assinalava o conjunto de relações sociais, na era da reprodução técnica prevalece o imediatamente dado, efêmero e descartável. Isso não significa que a perda da aura seja de se lamentar, visto que retirados os véus, a nova realidade apresenta uma nova característica que se manifesta na forma sensorial como “capacidade de captar o ‘semelhante no mundo’” (BENJAMIN, 1985, p. 170) e perceber os dois lados desse movimento no que diz respeito à educação das massas “é um

processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição” (BENJAMIN, 1985, p. 170).

A importância política dessa observação evidencia-se no acesso ao conhecimento que nos possibilitam as novas tecnologias: “o cinema nos faz vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência e, por outro, assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade” (BENJAMIN, 1985, p. 189). Nesse contexto colocam-se as condições de desenvolver novas percepções e capacidades de entender a nossa condição na sociedade. Se temos que nos confrontar com o imediato sem a distância, se o moderno se constitui de efêmero e do repetitivo, resta-nos captar as semelhanças e redefinir as funções da arte para esclarecer a sua dimensão política.

Conforme acentua Susan Buck-Morss (2002, p. 322), “Benjamin sugere que as novas técnicas miméticas podem instruir o coletivo” a empregar efetivamente essa capacidade como meio de reconstruir a experiência histórica. A mesma forma sensorial que nos habilita a responder aos “choques” da vida urbana e a nos “defender dos traumas da industrialização” (BUCK-MORSS, 2002, p. 323), podem tornar-se o meio de criar uma nova arte e uma nova história.

Nesse contexto, esclarece-se a relação entre arte e educação, mediada por sua dimensão política: aprimorar as formas sensoriais, abrir as possibilidades de acesso a uma arte historicamente produzida, fazer a crítica do social e, ao mesmo tempo, mostrar as possibilidades de sua renovação, essas são algumas perspectivas educativas e políticas da arte. Se a arte deixou de ser parasitária, privilégio de elites, para atingir as massas, que essa abertura para as massas seja também ela criadora.

A arte desperta nos indivíduos um novo olhar, na medida em que é criação e, ao mesmo tempo, expressão da realidade porque anuncia os seus sinais, a sua fisionomia. Como acentua Ernani Chaves (2001, p. 430), “a ‘reprodução técnica’, exatamente por ser ‘técnica’ não é mera imitação, pois a técnica mais exata é aquela que, justamente, revela o valor mágico, o ‘imperceptível’ da imagem”. A invenção da fotografia introduzindo a forma de reprodução técnica no âmbito da arte, coaduna-se

com a transformação do olhar do espectador: o olhar do indivíduo no cotidiano pode ser evasivo, saturado pelo saltitar de imagens, mas quando se concretiza revela um trabalho consciente, uma comunicação ativa, uma forma de apreender e interpretar, enquanto o olhar “que é mediado pelo olho da câmara permite que se mergulhe numa outra dimensão, pois tem diante de si uma natureza que o olho natural jamais é capaz de ver e de apreender” (CHAVES, 2001, p. 425).

Para finalizar, a relação entre arte e educação pressupõe que as transformações estéticas, na sua relação com as práticas artísticas, expressam as transformações histórico-sociais que, por sua vez, alteraram radicalmente a nossa percepção do mundo. Acontecem numa reciprocidade com a mudança da temporalidade subjetiva e da própria noção de sujeito. As reflexões sobre a arte no contexto do pensamento de Benjamin precisam ser acompanhadas da análise crítica da sociedade capitalista, visto que a percepção dos indivíduos e sua história se imbricam e se alteram reciprocamente.

Cabe acentuar ainda que essa leitura concentra-se em um único escrito e, portanto, exige futuros aprofundamentos, porque o ensaio abre outras possibilidades de leitura histórica e política, a partir de sua inserção no conjunto da obra de Benjamin; vale acentuar principalmente a inserção da arte na sua concepção de história, que envolve a crítica ao conceito de progresso nas várias formas que este assume no contexto das teorias historicistas, ou os caminhos abertos a partir do conceito de aura, presente em escritos que refletem sobre a modernidade, principalmente Baudelaire. O que aprendemos com Benjamin, além da necessidade de redefinir os caminhos da educação a partir de sua relação com a arte, é a necessidade de nunca abrir mão da crítica radical, principalmente nos momentos mais difíceis no âmbito político e cultural.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II** - Rua de Mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **Obras Escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Obras Escolhidas III**. Sao Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. **Sociologia**. São Paulo: Atica, 1985b.
- _____. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.
- BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do Olhar**. Walter Benjamin e o Projeto das Passagens. Belo Horizonte: Ed. UFMG/Argos, 2002.
- CHAVES, Ernani. Retrato, imagem e fisionomia: Walter Benjamin e a fotografia. In: DUARTE, Rodrigo e FIGUEIREDO, Virginia. **Mímesis e Expressão**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2001.
- DENUNZIO, Fabrizio. **Quando il cinema si fa politica**. Verona: Ombrecorte, 2010.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia da Estética**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1993.
- KOFLER, Leo. **História e dialética**: estudos sobre a metodologia da dialética marxista. Rio de Janeiro: Ed. UFPR, 2010.
- KRACAUER, Siegfried. **Das Ornament der Masse**. Frankfurt: 1977.
- McCOLE, John. **Walter Benjamin and the antinomies of tradition**. New York: 1993.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens Urbanas**. São Paulo: Ed. SENAC/Marca D'água, 1996.
- PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: José Aguilar Ed. 1972.
- ROCHLITZ, Rainer, **O desencantamento da arte**: a filosofia de Benjamin. São Paulo: EDUSC, 2003.

WOLIN, Richard. **Walter Benjamin an Aesthetic of Redemption**. Un. California Press, 1994.

Recebido em: 08 de outubro de 2014

Aprovado em: 02 de dezembro de 2014

PRIMEIRA LEI TONAL: FUNÇÃO HARMÔNICA NAS ÓTICAS FUNCIONAL E TRADICIONAL – UM BREVE ESTUDO COMPARATIVO

Francisco Koetz Wildt¹⁴

RESUMO

A harmonia funcional, vertente da teoria harmônica divulgada no Brasil pelo compositor e professor Hans Joachim Koellreuter, obteve ampla difusão no meio acadêmico deste país e exerceu influência entre professores e estudantes de música. Atualmente, ao mesmo tempo em que tal influência ainda se faz notar de modo marcante no meio acadêmico musical brasileiro, percebe-se também alguma falta de precisão no emprego do termo *harmonia funcional*, tanto no que se refere à demarcação conceitual do termo quanto aos elementos que objetivamente o constituem enquanto sistema teórico. Pretende-se, com este breve estudo, realizar uma análise da *primeira lei tonal* apresentada por Koellreuter em seu livro *Harmonia Funcional – introdução à teoria das funções harmônicas* e Cyro Brisolla em *Princípios de Harmonia Funcional*, numa abordagem comparativa frente a manuais de harmonia considerados tradicionais. Desse modo, busca-se identificar aspectos que possam ser vistos como traços diferenciais da teoria da *harmonia funcional*.

Palavras-chave: Teoria musical. Harmonia tonal. Função harmônica.

ABSTRACT

Functional harmony, as a part of the theory of harmony released in Brazil through the work of the composer and teacher Hans Joachim Koellreuter, had strong influence in the academic environment of this country. Nowadays, although this influence is still noticeable, there is considerable lack of accuracy in the use of the term *functional harmony* by students. Such lack of precision can be identified regarding the conceptual definition of the term as well as its fundamentals. The main purpose of the present article is to discuss the *First Tonal Law* such as presented by Koellreuter and Cyro Brisolla in their respective works *Functional Harmony: an introduction to the theory of harmonic functions* and *Principles of Functional Harmony*, in comparison to traditional harmony textbooks. A search for features that would make *Functional Harmony* distinguishable from the traditional approach is thus intended.

Keywords: Music theory. Tonal harmony. Harmonic function.

14 Francisco Wildt é mestre em práticas interpretativas – piano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor das disciplinas Instrumento Harmônico (Piano) e Harmonia na UNESPAR – FAP. É membro do grupo de pesquisa Música, História e Política. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4744401H9>

FUNÇÃO HARMÔNICA

Em seu livro *Harmonia Funcional – Introdução à teoria das funções harmônicas*, Koellreuter¹⁵ sistematiza o estudo da harmonia tonal com base no conceito de *função*, por meio do qual visa apresentar uma explicação mais satisfatória acerca das relações entre os acordes que constituem o campo harmônico tonal. O termo *função*, aplicado à música, tem sua origem comumente relacionada ao teórico Hugo Riemann, que teria emprestado essa terminologia da matemática (CORRÊA, 2006). Com efeito, a primeira definição de Koellreuter para o termo *função* vem da matemática: “Função é uma grandeza susceptível de variar, cujo valor depende do valor de uma outra” (KOELLREUTER, 1980, p. 13). Porém, enquanto na matemática o termo *função* tem seu sentido aplicado a uma relação entre duas quantidades ou dois conjuntos de quantidades na qual uma das grandezas irá variar em proporção determinada pela outra, na música o termo implica simplesmente na existência de uma dependência de um termo ou elemento para com outro.

Segundo Koellreuter (1980, p. 13),

Na harmonia, entende-se por *função* a propriedade de um determinado acorde, cujo valor expressivo depende da relação com os demais acordes da estrutura harmônica. Esta é determinada pelas relações de todos os acordes com um centro tonal, a *tônica*.

E o autor afirma ainda que:

O sentido da *função* resulta do contexto, do relacionamento, consciente ou inconsciente, de fatores musicais, antecedentes e consequentes, e varia, oscila, entre os conceitos de repouso (*tônica*) e movimento (*subdominante*, *dominante*), afastamento (*subdominante*) e aproximação (*dominante*).

¹⁵ Hans Joachim Koellreuter (1915 – 2005): músico, compositor e professor de origem alemã radicado no Brasil. A respeito de sua atuação como compositor e líder do movimento *Música Viva*, conferir KATER, Carlos: *Música Viva* e H. J. Koellreuter. *Movimentos em direção à modernidade*.

Depreende-se dessas conceituações que a noção de função aponta para uma compreensão da harmonia na qual as relações dinâmicas entre os acordes passam a constituir elemento chave. Mas em que medida a base dessa noção de função é relativa? Se forem considerados os acordes isoladamente, sem referência a um determinado centro tonal, por exemplo, a atribuição de funções aos acordes seria totalmente relativa, pois um mesmo acorde terá funções diferentes dependendo da tonalidade em que se encontram. Contudo, o conceito de função leva em consideração a relação dos acordes com um determinado centro tonal. Assim, as funções harmônicas são atribuídas aos graus do campo harmônico, e não aos acordes apenas enquanto formações triádicas isoladas. O aspecto relativo desse sistema se dá, portanto, somente à medida que se considera a mudança de centro tonal, pois o sistema de relações funcionais que ocorre ao nível interno da tonalidade, isto é, entre os diversos graus do campo harmônico e sua tônica, é fixo. Se por um lado as funções representam categorias transcendentais à individualidade de cada acorde, uma vez que dizem respeito a propriedades dinâmicas mais do que à sua individualidade enquanto formação vertical, por outro, são definidas a partir de graus determinados do campo harmônico – I (tônica) V (dominante) e IV (subdominante).

A harmonia funcional fala ainda de relações entre os acordes, atribuindo qualidades dinâmicas às funções (repouso, movimento, afastamento). Brisolla define função no contexto musical do seguinte modo (1979, p. 24):

Função é a relação das partes entre si e da parte com o todo, em seu processo de desenvolvimento. Assim, o atributo função decorre da idéia de relacionar um fenômeno com os demais, no processo de desenvolvimento do todo e das partes.

E ainda:

Musicalmente, portanto, função é o conjunto das propriedades tomadas pelos acordes em sua concatenação, relativamente ao complexo harmônico tonal.

Mas em que medida o conceito de função dá conta de algum tipo de lógica no movimento harmônico? Há alguma pré-determinação nas relações entre as funções harmônicas de diferentes acordes do campo harmônico? A harmonia funcional não parece querer sugerir que haja tal tipo de pré-determinação, isto é, que a um determinado acorde deva seguir um outro e assim por diante. Kopp (1995, pp. 5-6), citado por Corrêa (2006, p. 132), afirma:

função não diz respeito à progressão de acordes, mas sim, ao significado dos acordes que estão unidos nas progressões [...] funções não determinam ações de um acorde para o próximo, um acorde não pode implicar outro simplesmente levando em conta sua função.

No que diz respeito à oposição entre consonância e dissonância como possível geradora de relações dinâmicas, Brisolla nega que seja esta a fundamentação das funções. O autor identifica o caráter dialético das três funções principais da tonalidade e descarta o tratamento das dissonâncias como elemento gerador desse relacionamento dinâmico entre os acordes, por se tratar de um elemento melódico, externo à formação dos acordes:

O conceito de dissonância e de sua resolução já é de certa forma um conceito dinâmico, porque implica no estudo das relações entre dois acordes: um dissonante, que necessita de resolução, e o outro, consonante, que resolve a dissonância do anterior. De forma alguma, porém, há qualquer relação dialética entre esses dois acordes, porque nas relações que mantêm não existe ainda o caráter de reciprocidade de influências. Essa reciprocidade de influências, isto é, esse caráter dialético, existe nas relações das funções (BRISOLLA, 1979, p. 25).

Trata-se, portanto, de um sistema de inter-relações entre os acordes, que opera com base na existência de um centro tonal e três funções principais, atribuídas aos graus I, V e IV. Ainda no capítulo intitulado “Teoria das funções”, Brisolla recorre a uma análise da formação dos acordes principais do campo harmônico da escala maior e de relações entre si e entre eles e a escala. A partir dessa análise destacam-se o fato do acorde da tônica encontrar-se simetricamente no centro entre os acordes do quarto e

do quinto grau e a presença da sensível tonal (sétimo grau) no acorde da dominante e da sensível modal (quarto grau) no acorde da subdominante. A presença dessas notas nos acordes do quinto e quarto graus seria geradora de uma “energia motora”: a sensível tonal, isto é, “o sétimo grau tende a resolver o 'conflito' que sua presença provoca, sobre o oitavo (ou primeiro) grau, isto é, a tônica, afirmativa da tonalidade” (BRISOLLA, 1979, p. 27). O autor afirma:

Também o quarto grau possui uma energia motora, embora menor do que o sétimo. Pela tensão que provoca, a qual também é comprovada pela tradição, tende a resolver sobre a terça menor, definindo, assim, o modo. Por este motivo foi chamado sensível modal (idem).

Portanto, de acordo com essa análise, há entre os três principais acordes do campo harmônico relações estabelecidas pela presença de notas possuidoras de tendência tonal. Sendo a tríade da tônica, de acordo com Brisolla, o único dos três acordes que não contém nenhuma das duas notas sensíveis, ele tem caráter “afirmativo e proporciona uma sensação de segurança e repouso” (idem). Portanto, as propriedades dinâmicas da harmonia tonal seriam determinadas pelas próprias características inerentes dos acordes e não por fatores externos a eles como, por exemplo, a ocorrência melódica de dissonâncias. No que diz respeito à formação e classificação dos demais acordes do campo harmônico, a teoria da harmonia funcional também os encaixa na classificação de três funções harmônicas principais, associadas aos graus principais I, IV e V. Assim, os graus restantes do campo harmônico são necessariamente subordinados a essas três funções. É o que Koellreuter chama de “primeira lei tonal”.

PRIMEIRA LEI TONAL: OS GRAUS (FUNÇÕES) PRINCIPAIS

Koellreuter sistematiza seu estudo da harmonia tonal por meio da estipulação de princípios fundamentadores, os quais ele denomina *leis tonais*. A *primeira lei tonal* refere-se justamente à preponderância, no ambiente harmônico tonal, dessas três *funções* principais. Esse princípio é formulado pelo autor do seguinte modo: “Todos os acordes da estrutura harmônica relacionam-se com uma das três funções principais: tônica, subdominante, dominante (T, S, D)” (KOELLREUTER, 1980, p. 14). De acordo com a primeira lei tonal, as harmonias do I, IV e V graus representam pilares da estrutura harmônica tonal, de modo que suas propriedades dinâmicas podem ser abstraídas de acordes específicos para determinar as qualidades dinâmicas dos demais acordes do campo harmônico (princípio desenvolvido na segunda lei tonal). São essas propriedades dinâmicas que determinam as funções harmônicas, as quais se orientam em torno da tônica – centro unificador do sistema harmônico tonal (a *tonalidade*). De acordo com Koellreuter (1980, p. 13):

A relação dos acordes com a tônica é chamada tonalidade. Esta é definida pelo conjunto de tônica, subdominante e dominante, funções cujos acordes são vizinhos de quinta, isto é, suas fundamentais encontram-se a distância de um intervalo de quinta superior (a da dominante) e de quinta inferior (a da subdominante) com relação à tônica.

Essa preponderância atribuída aos três graus principais da tonalidade pode ser identificada, à guisa de comparação, em manuais de harmonia considerados “tradicionais”? Piston, por exemplo, discorre sobre as funções tonais dos graus da escala do seguinte modo:

Dominante e subdominante parecem dar uma impressão de apoio equilibrado da tônica, como dois pesos equidistantes de cada lado de um fulcro.



Figura 1: exemplo 5-4.

A figura acima poderia representar um esquema do caminho harmônico de muitas peças musicais curtas, o primeiro objetivo sendo a dominante, seguido pelo retorno à tônica e então a introdução da subdominante para tornar a última tônica mais final e satisfatória. Outros graus são usados para ampliar e ornamentar este desenho (PISTON, 1987, p. 49).

E ainda: “Tônica, dominante e subdominante são chamados os *graus tonais*, já que são o suporte principal da tonalidade” (PISTON, 1987, p. 49). Piston explica a importância dos três graus numa série de exemplos em que apresenta primeiro alguns pares de acordes isentos de contextualização tonal, para mostrar a possibilidade de definir mais de uma tonalidade para cada par de acordes. Em dois passos subsequentes da demonstração, adiciona um terceiro acorde a esses pares até demonstrar a importância do IV grau para que cada pequena progressão de três acordes se apresente inequivocamente como representante de determinada tonalidade. Ebenezer Prout, teórico britânico da virada do século XIX para o XX, também estabelece como graus principais da tonalidade o I, IV e V, do ponto de vista escalar e harmônico. O autor começa pela tônica, afirmando que é a nota mais importante de qualquer tonalidade. Em seguida, apresenta os graus que teriam mais importância depois da tônica (PROUT, 1903, p. 15):

Se o aluno olhar para as escalas nos exemplos 4 e 5¹⁶, ele verá que as únicas notas que fazem consonâncias perfeitas com o dó são a dominante, sol (uma quinta acima) e a subdominante, fá (uma quinta abaixo). A tônica, a dominante e a subdominante são, portanto, as três Notas Principais¹⁷ de toda tonalidade.

16 Nos exemplos citados, são apresentadas as escalas de Dó maior e dó menor harmônica.

17 *Primary Notes*, no original.

Tal lógica fundamenta também a formação dos acordes (idem):

Para obter o material diatônico da tonalidade, tomamos as três notas principais, posicionando a tônica no centro, a dominante acima e a subdominante abaixo e fazemos de cada uma dessas notas a fundamental de um acorde perfeito. Numa tonalidade maior, os três acordes principais são maiores.



Figura 2: exemplo 20 do livro *Harmony – its theory and practice*, de Ebenezer Prout

Um dos tópicos abordados pela teoria da harmonia que pode ser considerado como ocasião de refletir sobre o aspecto funcional da harmonia é o estudo da cadência. Conforme Kostka e Payne (2000, p. 156): “Usamos o termo cadência para significar uma meta harmônica, especificamente os acordes usados na meta”. Ao nos dar uma ideia de meta, as cadências estabelecem senso de perspectiva temporal na música e seu estudo abre espaço para um exame das relações funcionais entre os acordes. Uma vez que as cadências demarcam pontos de respiração ou delimitação entre as frases musicais, isso deve ser traduzido harmonicamente, em forma de progressões de acordes que possam proporcionar maior ou menor efeito de conclusão. Assim, a cadência é um ponto concentrador das relações funcionais entre os acordes, onde a propriedade harmônica de cada acorde deve apresentar-se de maneira clara e afirmativa, com o objetivo da conclusão fraseológica. De acordo com Brisolla (1979, p. 31):

A cadência é a realização harmônica mais concisa das relações tonais e também a mais elementar. Na cadência estão sintetizadas as relações mais simples da estrutura harmônica .

A respeito das cadências, Piston afirma (1987, p. 184):

Não há fórmulas mais importantes do que aquelas usadas para as finalizações de frases. Elas marcam os pontos de respiração na música, estabelecem a tonalidade e tornam a estrutura formal coerente (p. 184).

E do ponto de vista histórico e estilístico, Piston diz ser

notável que a convenção das fórmulas cadenciais possa ter sustentado sua validade e significado ao longo de todo o período da prática comum harmônica. As mudanças que ocorreram na maneira externa ou no colorido harmônico não perturbaram os tipos fundamentais de cadência, mas pareceram servir antes para consolidar sua aceitação (idem).

Dois aspectos, portanto, marcam a importância do estudo da cadência conforme a visão de Piston: primeiro, a sua função de estabelecer pontos de chegada ou de articulação fraseológica e formal e segundo, a existência de alguns tipos fixos de cadências, os quais podem ser classificados e identificados em obras musicais de diferentes períodos da prática harmônica tonal.

Dentre as relações funcionais presentes na cadência, destaca-se a relação dominante/tônica. Tonalmente, do ponto de vista harmônico, esta é a relação mais forte em termos de estabelecer uma idéia de resolução na música tonal. É a cadência envolvendo a resolução V – I que dá, na música tonal, o maior sentido possível de fechamento, sendo uma de suas principais funções musicais realizar harmonicamente a conclusão de uma ideia (a relação V – I também pode servir simplesmente como alternância harmônica no interior da frase). A cadência envolvendo a resolução da

dominante na tônica é normalmente classificada com uma terminologia a qual denota este sentido conclusivo: cadência autêntica, ou cadência perfeita¹⁸. A função tonal dos dois acordes que compõem o cerne da cadência autêntica pode ser definida, portanto, da seguinte maneira: dominante – função de tensão; tônica – função de resolução. Desse modo, o maior ou menor grau de resolução que os demais tipos de progressão ou cadência apresentam tomarão, como referência, a cadência que finaliza com a progressão V – I.

A cadência autêntica costuma aglutinar ainda um terceiro valor harmônico, contrastante às qualidades da dominante e da tônica. Ao estendermos o olhar para outros acordes acompanhando a progressão V – I numa cadência autêntica, veremos que a dominante será muitas vezes precedida de um acorde do II ou IV grau. Piston, ao referir-se à cadência autêntica, coloca que “A fórmula harmônica V – I, a cadência autêntica, pode ser estendida de modo a incluir o II ou o IV, os quais de costume a precedem” (PISTON, 1987, p. 184). O autor menciona outro acorde que pode ser incluído na fórmula cadencial – o acorde de sexta e quarta cadencial: “Desse modo, uma cadência final que incorpora esses elementos preparatórios em ordem, como I⁶₄ – V – I ou IV – I⁶₄ – V – I serão harmonicamente muito fortes” (ibidem, pp. 184-185). Kostka e Payne referem-se ao ii como principal acorde com função de anteceder o V na cadência. Isso se dá devido ao fato de que os autores fundamentam o estudo da progressão harmônica tonal sobre o padrão sequencial de quartas ascendentes. Sendo o V a harmonia própria para realizar a chegada na meta da tônica, o ii seria o acorde natural para preceder o V, uma vez que se situa uma quarta justa abaixo (ou quinta acima) deste.

18 Esses termos se referem à qualidade resolutive tipicamente tonal dessa progressão, que lhe confere o status de cadência por excelência e perante a qual os demais tipos (semicadência, de engano, plagal) adquirem seu sentido.

INVERSÕES E BAIXO CIFRADO: O ACORDE DE SEXTA

No capítulo dedicado à primeira lei tonal, Koellreuter reapresenta alguns tópicos práticos básicos da harmonia, tais como formação dos acordes e suas inversões, formações consonantes e dissonantes (incluindo a diferenciação entre dissonâncias falsas e verdadeiras) e condução de vozes. Tal abordagem justifica-se, possivelmente, pelo fato de Koellreuter ter tido o objetivo de elaborar para os seus alunos um manual de harmonia que pudesse substituir os manuais de harmonia “tradicionais”. Assim, ele apresenta de um modo conciso, que dispensa exposições teóricas preliminares, algumas situações musicais envolvendo esses três acordes principais, como o uso da primeira e segunda inversão (denominados por ele *acordes de sexta-apojatura* e *de quarta e sexta-apojaturas*), acorde de nona e décima terceira da dominante e acorde de sexta acrescentada. Contudo, a apresentação desses tópicos faz mais do que uma revisão dos conteúdos básicos da harmonia, pois ao falar, por exemplo, de inversões, introduz aspectos que marcam o seu sistema teórico. É o caso da relevância dada por Koellreuter às noções de “dissonância real” e “dissonância falsa” enquanto critérios de base para a análise, e ao sistema de cifragem. Isso pode ser ilustrado por meio da análise que Koellreuter realiza dos acordes denominados de *sexta-apojatura* (bem como o *quarta e sexta-apojaturas*, não analisado no presente artigo).

A teoria da Harmonia Funcional, tal como difundida no Brasil, caracteriza-se por uma atitude crítica com relação à análise harmônica tradicional moderna, a qual une a identificação das fundamentais dos acordes (seus graus no campo harmônico) à numeração do baixo cifrado para identificar inversões. Em Koellreuter, tal crítica não é apresentada como polêmica aberta, mas através da própria sistematização da sua teoria a qual se contrapõe a alguns princípios da análise harmônica tradicional. Já em Brisolla, a crítica é desenvolvida textualmente, apontando o sistema de baixo cifrado tradicional como uma compreensão errônea e “viciada” da formação dos acordes. Brisolla, ao tecer sua crítica a esse sistema, estabelece identidade direta entre o baixo cifrado e o sistema moderno de análise harmônica. O autor afirma:

O baixo cifrado, como se sabe, designa os graus da escala por algarismos romanos, utilizando-se dos algarismos de origem árabe, colocados ao lado daqueles, para determinar o acorde. Estes números que representam os intervalos são contados a partir do baixo. Disso resulta, com freqüência, uma noção e também uma simbolização, acústica e esteticamente errada, do acorde (BRISOLLA, 1979, p. 16).

Brisolla estabelece identidade direta entre o sistema moderno de análise harmônica e o baixo cifrado. Na realidade, o sistema moderno de análise em questão se constitui de uma convenção que une a identificação dos graus das fundamentais dos acordes por meio do uso de numerais romanos, e a numeração oriunda do baixo cifrado como forma de identificar as inversões. Trata-se, portanto, de uma apropriação por parte de um sistema relativamente moderno, do sistema de numeração do baixo cifrado, o qual tem sua origem numa prática antiga de notação para realização de acompanhamento com instrumentos harmônicos.

Brisolla cita casos de inversões que, na sua visão, seriam identificadas erroneamente nesse sistema de análise harmônica. Assim também Koellreuter, que discorre sobre certos acordes na primeira inversão. O acorde denominado de *sexta-apojatura*, (analisado tradicionalmente como acorde na primeira inversão), é visto por Koellreuter como uma dissonância falsa, isto é, “acordes que aparentam ser dissonantes devido ao contexto em que se encontram” (1980, p. 17). Por isso, Koellreuter considera que a sexta, vista na análise tradicional moderna como a fundamental do acorde, seria mais propriamente analisada como uma dissonância falsa, a qual tende a resolver melodicamente sobre a quinta do acorde:

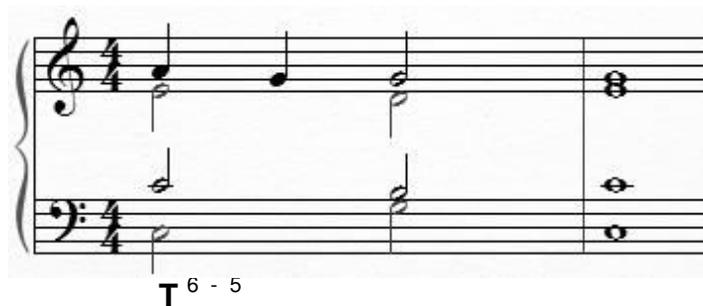


Figura 3: análise do *acorde de sexta-apojatura* (KOELLREUTER, 1980, p.18).

Assim, a nota que se encontra no baixo (e dobrada no tenor, no exemplo acima) não seria a terça de um acorde na primeira inversão, mas a fundamental do acorde, daí a sua análise como tônica (T). Portanto, as cifras 6 – 5 usadas pelo autor referem-se à resolução do intervalo de sexta sobre a quinta do acorde, não tendo conotação de inversão. Após a análise da sexta como pseudo-dissonância, Koellreuter dá um passo adiante e dispensa a sua resolução:

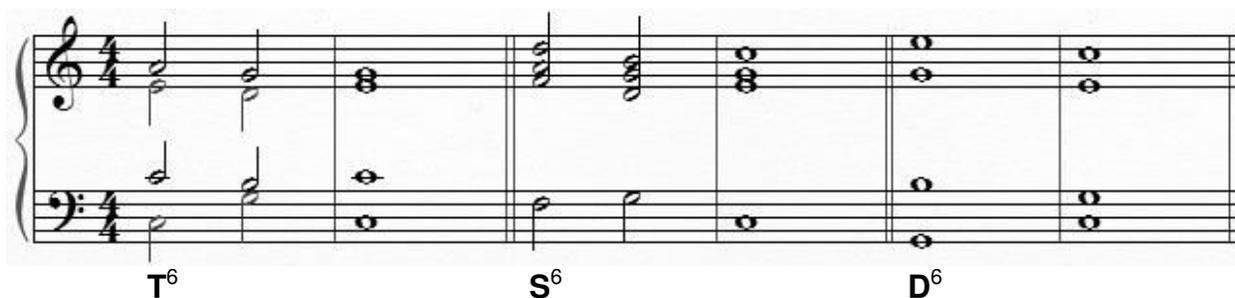


Figura 4: eliminação da resolução das sextas de apojetura na análise dos acordes de sexta (idem).

O autor refere-se a esses acordes, mesmo quando não há a resolução da apojetura de sexta, como “acordes de sexta-apojetura”, afirmando:

Os acordes de sexta-apojetura não devem ser confundidos com os acordes de primeira inversão; pois estas são consonâncias, cuja terça se encontra no baixo, e aqueles são pseudo-dissonâncias – a quinta da tríade está sendo substituída pela sexta! - cujo baixo é a própria fundamental, e, portanto, têm função diferente (KOELLREUTER, 1980, p. 19).

Koellreuter introduz, portanto, como importante etapa metodológica rumo a um afastamento da harmonia tradicional, uma alteração no paradigma da análise harmônica. Ao tomar como ponto de partida o conceito de pseudo-dissonância, introduz um fator de ambiguidade no sistema de análise tradicional. Agora, em certos

casos, a fundamental do acorde será identificada com a nota do baixo, mesmo com a presença da sexta numa voz superior (sem a concomitância da quinta do acorde). Pode-se antever nessa sua concepção de análise dos acordes de sexta, uma abertura para certa dissolução dos limites de individualidade dos acordes, tendência a ser reafirmada pela segunda lei tonal.

Kostka e Payne identificam três situações práticas de formação de acordes na primeira inversão: o arpejamento de um acorde no baixo; acordes de primeira inversão como substituição dos acordes em estado fundamental; e acordes de sexta paralelos. Quanto aos acordes de sexta enquanto formação vertical de substituição dos acordes com fundamental no baixo, entre as razões principais para esse uso, Kostka e Payne destacam a função de “amenizar a importância dos acordes do V e do I graus que não servem como metas do movimento harmônico”. Além disso, propiciam ao baixo um contorno mais melódico. Cabe mencionar aqui uma observação que os autores fazem a respeito do emprego do acorde do vi grau na primeira inversão – a formação que Koellreuter apresenta como exemplo de *sexta-apojatura*. De acordo com Kostka e Payne (2000, p. 127),

Uma primeira inversão que não deve substituir livremente o estado fundamental é o vi⁶. Uma boa regra para ser lembrada é que o V em estado fundamental não deve ser seguido por vi⁶. A razão disso pode ser compreendida quando se toca o exemplo 8-6, comparando o efeito das progressões V – vi e V – vi⁶. O V – vi soa bem – um bom exemplo de progressão deceptiva – mas o vi⁶ soa como um erro.

Dó: I IV V vi ii⁶ V vi⁶

Figura 5: exemplo 8 – 6 (idem).

Ao afirmar que a substituição do acorde do VI grau pela sua primeira inversão deve ser feita com restrições, os autores parecem afirmar algo que enfraquece a identidade entre esse grau e sua primeira inversão. Pode-se concluir, do que dizem os autores, que nem sempre o acorde do VI grau será legitimamente representado pela sua primeira inversão, e o caso notório citado pelos autores para ilustrar isso é a cadência de engano. Trata-se de uma afirmação que parece corroborar a visão da harmonia funcional. Por outro lado, é possível que Kostka e Payne afirmem isso somente em decorrência do efeito gerado pelo caminho melódico do baixo e não pelo valor harmônico do acorde ter seu valor alterado (ou, sua fundamental deslocada) pelo uso da inversão. O exemplo em questão mostra que, se por um lado o VI6 não se encaixa como representante do VI na cadência de engano, tampouco é satisfatório como acorde de resolução (isto é, como representante da tônica) para uma cadência autêntica. Assim, não parece ser claro em que medida a observação de Kostka e Payne sobre o acorde de sexta do VI grau (na análise tradicional) corroboraria a visão de Koellreuter.

Piston, no capítulo dedicado aos acordes de primeira inversão (acordes de sexta) faz a seguinte consideração a respeito do acorde do II grau (também citado por Koellreuter como acorde de sexta-apojatura):

A tríade da supertônica na primeira inversão é muito comum em cadências, onde precede e introduz o efeito da dominante. É de sensação fortemente subdominante, já que a subdominante é a nota do baixo e é normalmente dobrada (PISTON, 1987, p. 72).

Piston mantém a identificação do II grau como fundamental desse acorde e não menciona a ideia de apojatura de sexta, mas identifica seu efeito com o da subdominante. Sua explanação sobre a primeira inversão do III e VI graus também se aproxima do ponto de vista defendido por Koellreuter sobre os acordes de sexta. Sobre o III6, o autor afirma (1987, p. 73):

O III6 não costuma ser um acorde independente; é um bom exemplo do tipo de acorde ocasionado pelo deslocamento temporário de uma ou mais notas de algum outro acorde, neste caso quase sempre a dominante. Por esta razão, é considerado harmonicamente mais fraco do que a primeira inversão dos graus tonais e deve ser empregado criteriosamente.

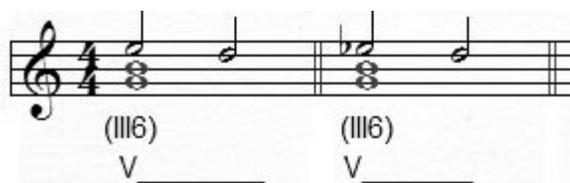


Figura 6: dupla interpretação do acorde de sexta do III grau em Dó maior (PISTON,1987, p. 73).

Piston apresenta um exemplo do repertório em que o III6 substitui a dominante, sem que haja a resolução da sexta sobre a quinta. Cabe ressaltar que na linguagem harmônica do exemplo em questão, a ambiguidade ou indefinição tonal é muitas vezes um elemento desejado:



Figura 5: Wagner, *Die Walküre*, ato II, cena 1. Emprego do acorde de sexta do iii grau como substituto da dominante (IBIDEM, p. 74).

O acorde do vi grau na primeira inversão é descrito por Piston nos mesmos termos (ibidem, p. 77):

O acorde VI6 é semelhante ao III6 na sua incapacidade de se manter como um acorde independente. É quase sempre o acorde da tônica, com o sexto grau como uma nota melódica resolvendo descendentemente à quinta.

Piston menciona uma situação em que o acorde deve ser analisado propriamente como um VI: “Exceções comuns para isso são encontradas em progressões escalares de acordes de sexta sucessivos” (idem). Em nenhuma situação, Piston aponta para a necessidade de revisão ou alteração na convenção de análise harmônica.

CONCLUSÃO

A partir das definições dadas por Koellreuter e Brisolla na *primeira lei tonal*, destacam-se alguns aspectos da noção de função harmônica: a existência de três harmonias principais as quais definem o sistema tonal; a importância das relações de quinta entre os acordes, as quais determinam as harmonias principais, e a atenuação da individualidade dos demais acordes do campo harmônico, uma vez que os define como subordinados às três *funções* principais. O que se afirma na primeira lei tonal é, portanto, uma preponderância absoluta dessas três funções principais, que termina por dissolver a identidade individual dos demais acordes do campo harmônico, fato a ser reforçado pela “segunda lei tonal”. Assim, os termos tônica, dominante e subdominante deixam de nomear somente graus dentro do campo harmônico para se referirem a um conceito harmônico que parece transcender a estrutura dos acordes enquanto formações individuais, identificadas pelos graus da escala a que correspondem suas fundamentais. Destacam-se nesse processo a distinção entre *dissonância real* e *dissonância falsa* e a subsequente análise de acordes de primeira inversão como formações que se dão com base em falsas dissonâncias de sexta. A partir da atribuição

de uma importância principal de três acordes do campo harmônico tonal e passando pela afirmação de que parte dos acordes normalmente vistos como inversões são na realidade acordes que contam com a presença de falsas dissonâncias, Koellreuter desestabiliza o sistema de análise e cifragem tradicional, com vistas à introdução de um novo método de análise harmônica.

Os autores “tradicionais” consultados nesta pesquisa fazem considerações a respeito da funcionalidade dos acordes e também atribuem importância central aos graus I, IV e V. Discorrem sobre as funções dos acordes, por vezes com pontos de vista que encostam na harmonia funcional. Contudo, não eliminam a identidade individual dos acordes formados sobre os demais graus e não descartam o sistema tradicional de identificação das fundamentais dos acordes por numerais romanos. Ao invés disso, utilizam-se de um sistema de análise cuja preocupação básica é a identificação da fundamental do acorde, considerando o paradigma da formação triádica por terça e quinta em relação à fundamental. Desse modo, mantêm uma distinção entre as dimensões da análise gráfica, voltada meramente à identificação dos acordes, e da análise funcional, em que o teórico discorre sobre o comportamento musical dos acordes. Nesse caso, o comportamento – ou *função* – dos acordes, pode ser abordado como dimensão musical a ser apreciada a partir do exercício de análise musical, e não estar encerrada, de maneira completa, na cifragem em si. E nesse sentido, pode-se dizer que manuais de língua inglesa como os consultados no presente trabalho, apresentam particular vocação para discorrer acerca do comportamento prático dos acordes, ainda que contando com o sistema tradicional de análise.

Foi possível constatar, portanto, que é possível diferenciar o conceito de função presente nos manuais “tradicionais” do que é apresentado por Koellreuter e Brisolla. Em Koellreuter/Brisolla, a noção de função substitui o status ontológico dos acordes enquanto formações harmônicas individuais, para introduzir na análise harmônica um conceito que identifica, na própria formação dos acordes principais, do campo harmônico, um princípio dinâmico, o qual se estende aos demais graus. Isto é, o *ser* dos acordes é mesclado ao seu *fazer*. Neste sentido, a harmonia funcional contribui para que haja uma dissolução da percepção da autonomia ontológica dos acordes,

enquanto estruturas triádicas com formação baseada no paradigma de quinta e terça. Nesse processo, Koellreuter enfatiza e dilata pontos de ambiguidade na teoria harmônica, possivelmente com vistas a uma vertente de repertório em que tal ambiguidade seja um elemento estético preponderante.

REFERÊNCIAS

BRISOLLA, Cyro Monteiro. **Princípios de harmonia funcional**. São Paulo: Novas Metas, 1979.

CARVALHO, Any Raquel. **Contraponto tonal e fuga**: manual prático. Porto Alegre: Novak Multimedia, 2002.

CORRÊA, A. F. **Estruturações harmônicas pós-tonais**. São Paulo: editora Unesp, 2006.

HINDEMITH, P. **Armonia tradicional**. Buenos Aires: Ricordi, 1949.

KATER, Carlos. **Hans Joachim Koellreuter e o Música Viva**: movimentos em direção à modernidade. Belo Horizonte: Mimeo, 1991.

KOELLREUTER, Hans Joachim. **Harmonia funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. São Paulo: Ricordi, 1980.

KOSTKA, Stefan e PAYNE, Dorothy. **Tonal Harmony with an Introduction to Twentieth Century Music**. McGraw-Hill, 2000.

PISTON, Walter. **Harmony**. Nova Iorque: W.W. Norton and company, 1987.

PROUT, Ebenezer. **Harmony its theory and practice**. Londres: Augener LTD, 1903.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de Música** – Edição Concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

SALZER, Felix; SCHACHTER, Carl. **Counterpoint in Composition**. Nova Iorque: Columbia, 1989.

Recebido em: 15 de outubro de 2014

Aprovado em: 10 de dezembro de 2014

ARTE NA ESCOLA – DESAFIOS E IMPASSES, UM ESTUDO DE CASO

Giovane Nascimento¹⁹
Talita Miranda Ribeiro²⁰

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a problemática da linguagem dos profissionais do ensino de arte. A arte sempre esteve, de alguma forma, ligada à educação, foi instrumento que possibilitou a comunicação desde os primórdios. Quando utilizada de forma adequada agrega valor ao ensino, despertando o interesse dos alunos, por aguçar os sentidos, propiciando sensação de prazer. John Dewey, em seu texto *Arte como experiência* compreendia a arte sob uma perspectiva pragmática, nesse mesmo sentido Richard Shusterman, em seu texto *Vivendo a arte* propõe o que podemos chamar de vivência da arte. Sem dúvida nenhuma, em se tratando de formação humana, em que pese inúmeras pesquisas sobre o tema, ainda são poucos os avanços reais no que se refere às aplicações concretas na educação. A arte em seu sentido transversal a todas as disciplinas, ainda pode nos apresentar possibilidades de soluções para muitos episódios que, lamentavelmente, persistem no nosso cotidiano escolar.

Palavras-chave: Arte. Linguagem. Sensibilidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the problematic of the language used by art educators. Art has always been, somehow, linked to education. Art has been a communication tool since the beginning. When used properly, art can attract the interest of students by sharpening their senses and providing feelings of pleasure which adds value to teaching. John Dewey in his text *Art as Experience*, has considered art under a pragmatic perspective, so did Richard Shusterman, who in the text *Living the Art* has suggested what is called the art experience. With no doubt, when it comes to human development, despite the extensive research on the subject, there are few real advances in relation to concrete applications of art in education. The art in its transverse direction to all disciplines can still introduce us possibilities for solutions of many episodes that, regrettably, persist in our school routine.

Keywords: Art. Language. Sensibility.

¹⁹ Professor do Programa de Mestrado em Cognição e Linguagem. Email: gjoanedonascimento@gmail.com

²⁰ Estudante de mestrado do Programa de Mestrado em Cognição e Linguagem. Email: talitamiribeirol@hotmail.com

APRESENTANDO O PROBLEMA

Desde 1996, a disciplina *Arte* foi inserida novamente no currículo educacional, atendendo à lei 9.394/96. Na primeira redação dessa Lei, o que se prescrevia era o seguinte: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A nova redação, promulgada pela Lei 12.287, diz: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, alteração que nos mostra, além da obrigatoriedade da disciplina, a tentativa de valorização da cultura local.

Em atendimento à lei supracitada a arte deveria ser ministrada como matéria obrigatória nos diversos níveis da educação básica, no entanto, essa disciplina vem sendo ministrada nas escolas, enfrentando alguns entraves, tais como: a formação precária dos professores que atuam na disciplina, a falta de infraestrutura adequada, e a conseqüente desvalorização da disciplina no processo de formação dos alunos.

O nosso trabalho realizou uma pequena análise sobre o contexto dessa disciplina no município de Cachoeiro de Itapemirim. Em nossa pesquisa observamos que os professores da disciplina arte, em sua maioria, não são graduados na área específica, ou seja, não possuem Licenciatura Plena em Artes e, para atender a demanda necessária do Município, foco de nossa pesquisa, se valem de uma certificação advinda de um curso de 180 horas que não atende sequer as exigências mínimas de uma complementação pedagógica. Nesse sentido, um professor de Português, por exemplo, acaba adquirindo o direito de se candidatar ao cargo de professor de arte, recebendo a denominação de não-habilitado.

Outra questão a ser observada se refere à falta de infraestrutura nas escolas, não atendendo as reais necessidades da disciplina como, por exemplo, uma sala de aula específica e materiais para os alunos desenvolverem adequadamente suas

atividades. A disciplina exige diversos materiais/matéria prima e espaço, como mesas grandes que proporcionam liberdade para o desenvolvimento das tarefas, além do próprio arquivo e exposição das atividades criadas pelos alunos. Outra questão fundamental refere-se à inserção da arte no ambiente escolar na medida em que, historicamente, a disciplina luta contra um preconceito implícito, na medida em que a arte é vista por muitos ainda como ‘não-aula’, como um mero ‘passa tempo’, enfim, como uma ‘recreação’, se comparada às disciplinas ‘conteudistas’. De acordo com Read:

Toda a estrutura do sistema educacional é colocada em questão, justamente como o planejamento arquitetônico da escola, os métodos de ensino e de preparação de professores, e a avaliação dos resultados. E como não estamos preocupados com a produção desse artefato, o *escolar*, mas com a unidade orgânica da sociedade, o *cidadão*, devemos planejar o nosso sistema educacional sobre as linhas amplas de um cenário social. (READ, 2001, p. 249)

É triste ouvir dos alunos ao saírem de uma aula em que foi debatido um vídeo, frases do tipo: “não teve aula hoje”, “o professor passou só um vídeo”; ou ainda, da própria direção ou coordenação pedagógica quando entende o trabalho do professor de arte como mero decorador, ou, simplesmente, um organizador de “festinhas na escola”. Esse fato pode ser observado ainda quando os gestores educacionais de nosso país apontam os projetos culturais como mero apêndice do projeto político pedagógico. Apesar de uma suposta sensibilidade pela arte resta saber por qual motivo esses ideais não são incorporados ao currículo, como uma prática constante das atividades pedagógicas. A nosso ver, situações como essas precisam ser revistas para que a disciplina consiga cumprir seu real papel no processo de ensino aprendizagem. Read (2001) afirma sobre o sistema educacional: “Nossa educação teórica e palavrosa tende a reprimir essa preciosa dádiva da natureza”, no caso se referindo à arte.

OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE ARTE EDUCADORES EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

De acordo com um levantamento realizado por nós na Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim/ES, responsável pela coordenação de todos os municípios do sul do estado, anualmente é realizado o processo seletivo denominado DT (Designação Temporária), esse processo, oferecido no estado, volta-se para o preenchimento de vagas para todas as cidades e em todas as disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental e médio. Referindo-se a disciplina de arte no ano de 2013, 57 candidatos se inscreveram para concorrer ao cargo de habilitado e 342 candidatos para o cargo de não habilitado. Sendo habilitado o profissional graduado na área específica e não-habilitado aquele que fez um curso de extensão na área. Observou-se um número muito grande de candidatos não habilitados, isso se justifica devido à dificuldade de acesso aos cursos de graduação em arte oferecidos até então de forma presencial apenas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), situada na cidade de Vitória, capital do estado, localizada a 139 km de Cachoeiro de Itapemirim.

Ainda que insuficiente, em virtude da necessidade local, o número de profissionais graduados em arte para atender a demanda, apresentou um pequeno crescimento se compararmos o processo seletivo DT/SEDU/Cachoeiro de 2013 ao de 2012, como podemos conferir no gráfico a seguir:

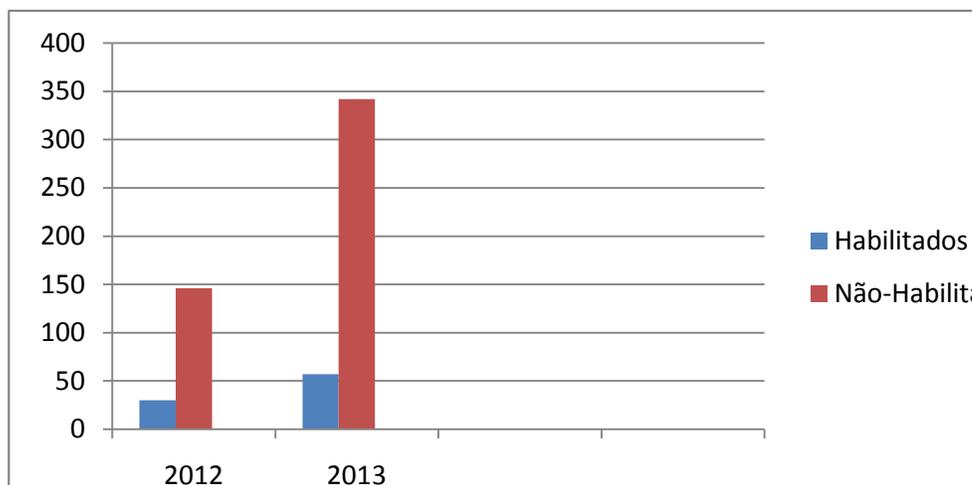


Gráfico comparativo.

Observa-se no gráfico acima no comparativo entre 2012 e 2013, um considerável aumento na procura dos docentes pela disciplina arte, tanto no que se refere aos profissionais não-habilitados, o que significou mais do que o dobro, de 146 para 342. Quanto aos profissionais habilitados, parcela em que o número quase dobrou, passou de 30 para 57.

Por que a disciplina vem gerando tanto interesse nos docentes em geral do sul do estado do Espírito Santo? Seria esse aumento proporcionado pelas facilidades que o sistema oferece a qualquer graduado em licenciatura lecionar a disciplina de arte? Observa-se também no mercado local um grande número de profissionais formados nas mais diversas licenciaturas. Só na região são cinco faculdades particulares que ofertam esses cursos, sem contar com as faculdades à distância, logo, a concorrência é acirrada na hora de se conseguir emprego. O profissional se forma para ser professor de português e como tem a oportunidade de se inscrever também para o cargo de não-habilitado em arte, ele tenta as duas possibilidades e quando não consegue uma boa classificação na sua área específica é redirecionado para a área afim, nesse caso para a disciplina de arte.

Já o aumento no número de habilitados, graduados em arte, se deve, provavelmente, à conclusão da primeira turma do Curso de Artes Visuais –

Licenciatura/EAD/UFES/IFES, semipresencial, ofertado no pólo UAB da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, iniciado no final de 2008, com trinta alunos selecionados através de processo seletivo, e que no final de 2012 graduou vinte e três novos profissionais da disciplina de arte. O objetivo do pólo UAB é abrir um edital para a formação de nova turma no início de 2014, serão ofertadas mais trinta vagas, sendo 20% delas para professores e 80% para a comunidade. O curso em questão tem duração de quatro anos, no final de cada semestre são exigidos do aluno a preparação e apresentação de um seminário interdisciplinar e prova avaliativa de cada disciplina, objetivando um nível relevante de aprendizado.



Figura 1 - Fachada do Pólo UAB

Cachoeiro de Itapemirim.



Figura 2 - Sala de aula do Pólo UAB

Cachoeiro de Itapemirim.

Com base nessas informações podemos supor que, de quatro em quatro anos, Cachoeiro de Itapemirim terá um aumento de novos docentes habilitados em arte para atuar no mercado de trabalho. Quando se diz habilitado, junto à palavra agregam-se características positivas ao professor: preparado, qualificado e conhecedor profundo dos conteúdos específicos. Assim, vislumbra-se a melhoria do ensino de arte, que ainda hoje, vem galgando, vagarosamente, degraus em busca de uma educação de qualidade no que tange a realidade nas escolas estaduais do município. Resta saber se com a demanda criada pela lei essa oferta será suficiente.

IMPASSES

A falta de um planejamento adequado, e, sobretudo, a dificuldade de compreender que a formação deve preparar o indivíduo para muito além de demandas específicas e instáveis, tais como as orientações pedagógicas voltadas exclusivamente para o mercado, são pontos ainda nevrálgicos para a fundamentação de uma proposta pedagógica consistente. Por princípio o mercado volta-se para o acúmulo de riquezas, para a maximização da produção do capital, não possuindo compromisso real com a formação social, não é sua tarefa, mas, se possível, solicita uma formação que lhe atenda. É dessa maneira que podemos observar um grande investimento numa formação cada vez mais volátil, capacitando indivíduos por uma formação específica, prescindindo de uma verdadeira educação básica, na medida em que essa necessita de um tempo maior. Tempo que o mercado não dispõe. Nesse sentido, faz-se relevante repensar a formação humana.

Em meio à necessidade de mudanças surgem inúmeras tomadas de decisão que sem análise e planejamento nos parece indicar a perda do verdadeiro sentido da educação. A formação de um indivíduo crítico e não repetidor vem se tornando cada vez mais distante em meio a tantas facilidades contemporâneas. Há anos vem se falando que o professor não é mais o detentor do conhecimento, e que esse passou a ser o mediador, aquele que estimula a troca de informação em sala de aula propiciando o conhecimento, e que junto aprende. Mas de que maneira ocorre essa interação, essa troca, entre os participantes no processo de ensino?

Acreditamos que uma formação ampla do aluno é o que se deve ser focado nas instituições escolares, possibilitando o desenvolvimento no aluno do aspecto cognitivo, mas também de sua sensibilidade. Uma preparação integral visa atender a qualquer exigência do mundo, não parece justa uma instrução destinada a determinadas habilidades voltadas para, como dissemos acima, uma demanda específica. Contudo, segundo Shusterman, “Dewey enfatiza que a experiência estética é um prazer totalmente corporal, envolvendo ‘a criatura inteira na sua vitalidade unificada’ e rica em

satisfações sensoriais e emocionais, desafiando a redução espiritual que faz do prazer estético um mero deleite intelectual.” (DEWEY *apud* SHUSTERMAM, 1998, p. 46)

A disciplina de arte pode, sem dúvida, desenvolver o lado sensível do aluno, fazendo-o perceber o mundo por diversos vieses, o que exigiria tornar-se dinâmico e criativo. Nessa perspectiva, Shusterman (1998, p. 24) afirma “a arte é um conceito intrinsecamente aberto e mutável, um campo que se orgulha de sua originalidade, novidade e inovação.” Características essas também exigidas pelo mercado de trabalho e na vida como um todo. Se a arte pode agregar valor ao processo de ensino aprendizagem por lidar com a sensibilidade, podemos aproveitá-la como uma ferramenta de ensino, visando alcançar o aluno, atraindo-o através de uma linguagem mais prazerosa.

Um outro dado adquirido na Superintendência de Educação de Cachoeiro de Itapemirim/ES refere-se à infra-estrutura nas escolas para atender as reais necessidades do ensino da arte. Em 36 instituições de ensino estaduais na cidade, sendo 28 urbanas e 08 rurais, não há em nenhuma delas uma sala específica disponibilizada aos professores de arte. Ainda, em nosso meio, não foi percebida a relevância de tal espaço. Claro que não é ele, ou a falta dele, que por si só definirá a qualidade do ensino, mas o espaço é um dos fatores fundamentais para o processo de ensino aprendizagem.



Figura 1

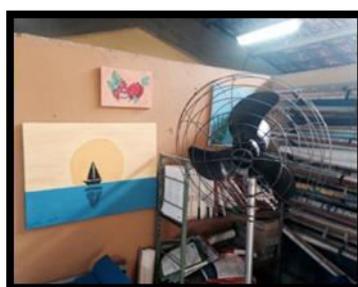


Figura 2



Figura 3

Figuras 1 e 2: Pinturas em tela de alunos amontoadas na sala de pedagogia.

Figura 3: Trabalhos em cartaz de alunos amontoados acima dos armários na sala dos professores.

Nas instituições escolares é interessante que os alunos vejam seus trabalhos expostos como meio de estímulo, como forma de desenvolver o senso crítico ao observar o trabalho do outro e também ao interpretar. Uma sala de aula específica como um espaço próprio para a disciplina arte pode gerar uma apropriação, que leva à intimidade com o local e a disciplina, o que aproxima cada vez mais o aluno dos conteúdos. Além de propiciar ao professor uma facilidade para a aplicação das aulas e a não preocupação, por exemplo, com um picote de papel que caiu no chão durante a aula, um pingo de tinta guache sobre a mesa e etc... Assim como é relevante ter disponíveis materiais para desenvolver as atividades nas aulas, que trarão resultado para o desenvolvimento do aluno em seu fazer artístico. A arte exige prática, como defende Dewey, arte é experimentação.

O ensino de arte possibilita a liberdade de expressão e precisamos tê-lo sim nas escolas, como nos obriga a lei. Mas, somente pela força da lei não conseguiremos um ensino de arte com qualidade, é relevante que a disciplina seja vislumbrada em seu potencial por completo. De acordo com Herbert Read: "... a arte é o melhor guia para um sistema educacional que tenha alguma preocupação com as diversidades naturais de temperamento e personalidade" (READ, 2001, p. 183). Conforme pode ser observado na figura 4, em que a aluna desenhou e em seguida está pintando seu próprio trabalho, ou na figura 5, em que os alunos "se jogam no chão" para participarem da oficina de teatro ou ainda na figura 6, em que o aluno se empenha para acertar as notas na flauta, pois é nítida a atenção desprendida e o interesse dos alunos em realizar as tarefas, sejam elas pintura e desenho, teatro ou música, dentre as demais expressões artísticas que a arte como um todo nos oferece como linguagens, que podem vir a ser bem trabalhadas em sala de aula com respeito e dignidade à disciplina que tanto pode favorecer a uma formação humana.



Figura 4



Figura 5



Figura 6

A NECESSIDADE DA VALORIZAÇÃO DA ARTE NA ESCOLA

Platão, um dos grandes filósofos da história, no século IV antes de Cristo, apontou um novo rumo à educação da época. Foi antecedido por Sócrates, Grécia Antiga, que direcionava a educação para o preparo corporal, um corpo forte e saudável, objetivando a vitória nas lutas, sendo a realidade temporal, a conquista de territórios. Platão nos aponta um pensamento que consegue ir além nas possibilidades advindas da educação, além do corpo, apontava também a necessidade do indivíduo ser preparado como um todo, objetivando não somente a conquista de territórios como também a gestão dos mesmos, as então chamadas polis.

O corpo e a mente passam a ser o foco da educação na Grécia Clássica. Para tal, Platão, insere às disciplinas já trabalhadas, duas novas: a música e a poesia. Para ele essas poderiam, junto às demais, preparar o indivíduo de forma integral, conforme afirma Henri-Irénée Marrou²¹: “[...] bons Socráticos, insistem sobretudo no aspecto moral da educação, da formação pessoal, da vida interior.” (MARROU, 1945, P. 72) Uma formação voltada para o corpo e a alma. Para Platão o corpo é a prisão da alma e o exercício liberta a alma para alcançar o belo, que está fora do eu. Um homem belo, para ele, será extensão do homem, o que significa um homem ético e sensível que

²¹ Henri-Irénée Marrou historiador francês, 1904 a 1977, especialista nos temas: início do cristianismo e filosofia da história. Também conhecido como musicólogo, sob o pseudônimo de Henri Davenson.

passa a ser ápice do alcance individual. Sendo o primeiro um ser do bem e verdadeiro e o segundo um ser proporcional e harmonioso. O teórico aponta a obtenção dessas características como uma busca incansável da humanidade. E que essa pode ser alcançada através da filosofia ou da arte, como pode ser observado na citação: “A busca do Belo é um desejo de eternidade, uma espécie de vontade de purificação; a mesma só poderia deixar no homem o amor e a alegria.” (HUISMAN, 1961, p. 19).

Platão optou pela filosofia à arte, mas contribuiu imensamente para a segunda com suas análises críticas sobre o tema. Apontou na arte, positivamente, seu potencial sensorial, sua capacidade de trabalhar os sentidos do indivíduo, o que o faz ir além do mero corpo físico, visando alcançar o inteligível. E apontou também críticas negativas ao se referir ao produto final, à obra de arte como mera cópia da realidade, não tendo assim, para ele, grande valor. Em seus escritos podemos observar suas críticas sobre a arte, hora valorizando-a hora desvalorizando-a, assim como também podemos observar que mesmo com suas críticas ele sugere e aplica a utilização da arte em suas práticas educacionais, unindo o útil e o agradável na formação humana. Contudo, Platão aponta que:

...o menino deveria acumular, antes de tudo, um repertório de poesias líricas, se quisesse tornar-se um dia capaz de participar honrosamente dos banquetes e de passar por um homem culto. (MARROU, 1945, P. 75)

Podemos destacar nas obras de Platão, como por exemplo, no livro III da República, ou ainda na Política de Aristóteles uma preocupação com a arte de maneira geral, parece impossível para o grego educar sem levar em consideração a dimensão estética, afinal, formando o homem sob os princípios da kalokagatia (beleza e bondade) se tem, por conseguinte, uma cidade boa e igualmente bela. Denis Huisman afirma: “... a arte para Platão está numa busca espontânea, natural, sadia e sincera; a arte é uma descoberta. Trata-se de encontrar a harmonia, ou de reencontrar o esplendor, que todos possuímos, escondido nas profundezas de nossa preexistência.” (HUISMAN, 1961, p. 22).

A arte como disciplina, para Platão, prepara o indivíduo de forma integral. Corpo e mente dispostos e preparados para fazer a gestão das polis. Sobreviver e bem em meio à nossa sociedade é uma dádiva, para tal as exigências são enúmeras, como: além de ter um bom currículo, temos que saber se relacionar com o próximo, saber se impor em algumas situações em outras sermos humildes, ora ter coragem para dar sua opinião e ora ter medo de algumas decisões. Ou seja, o emocional do indivíduo tem que estar preparado, para então, junto com o racional conseguir viver nessa “selva de pedras” como diriam os Titãs. Uma formação ampla do aluno é o que deve ser focado nas instituições escolares. Assim esse estará preparado para enfrentar situações, seja no trabalho, seja na família, seja em meio aos amigos, na escola ou em outro lugar. Um indivíduo preparado para a vida, como infere a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil.

Se a arte pode agregar valor ao processo de ensino aprendizagem por trabalhar com a sensibilidade das pessoas, podemos aproveitá-la como uma ferramenta de ensino, visando alcançar o aluno, atraindo-o com uma linguagem mais prazerosa, a linguagem estética. Faz-se necessário um ambiente agradável para os estudos, seja na sala de aula ou em casa.

Um ambiente desfavorável pode dificultar o processo de ensino aprendizagem, que é um processo de comunicação, que precisa funcionar naturalmente para que o objetivo do professor, o emissor, seja alcançado no aluno, o receptor, ou seja, para que ocorra um retorno positivo. De acordo com Read “a comunicação implica a intenção de influenciar outras pessoas, sendo assim uma atividade social.” (READ, 2001, p.182) Uma sala de aula precisa estar preparada, pois essa é o meio em que o processo irá acontecer. O barulho, a sujeira, as carteiras quebradas, o calor, dentre outros pontos, podem ocasionar o ruído na comunicação entre professor e aluno, o que levará ao desinteresse pela aprendizagem. O ruído é uma quebra no processo de comunicação, algo que atrapalha a efetivação do ciclo em que a mensagem tem que ir e vir.

A arte pode vir a agregar muito valor ao processo de ensino aprendizagem, pois trabalha o sensível-cognitivo no aluno. Mas é relevante todo um embasamento, seja ele

físico, emocional, cognitivo e de atitudes criativas para que a disciplina funcione como um meio, um canal, uma linguagem em busca de uma educação de qualidade.

A Educação Estética trabalha a sensibilidade, tem como princípio a sensibilização do indivíduo, foca os sentidos como forma de despertar o conhecimento. Uma estratégia que envolve o indivíduo como um todo, de forma integral, situação essa já priorizada por Platão, no século V antes de Cristo. Pensamentos esses também defendidos por pesquisadores como John Dewey, Ana Mae Barbosa e Herbert Read que visam através da arte o despertar sensível-cognitivo na educação e não apenas o conhecimento científico, duro e frio. O desenvolvimento intelectual é necessário, mas para chegar a tal os meios podem ser mais estimulantes.

O filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey²², em seus estudos e pesquisas sofreu influências de grandes pensadores que o antecederam, como Platão, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Darwin, Peirce, entre outros. Dewey estimulou pensamentos que vinculam a arte à reforma social. Pragmático, defendeu a experimentação, viu na prática das atividades um rumo positivo para a formação humana, conforme podemos observar na citação seguir: “A estética torna-se muito mais central e significativa quando admitimos que, ao abranger o prático, ao refletir e informar sobre a práxis da vida, ela também diz respeito ao social e ao político.” (SHUSTERMAN, 1998, p. 15)

Para Dewey o conceito de arte é muito extenso e aberto, “... a noção de experiência estética cobre inúmeros objetos que não temos o hábito de ver como artísticos (por exemplo, arrumação de uma sala ou a atividade esportiva)...” (SHUSTERMAN, 1998, 21) E defendeu a relevância da arte na vida do ser humano, pois para ele a arte propicia a experiência estética que leva o indivíduo à prática sensível. Dewey valoriza muito mais o fazer artístico do que o produto final, a obra de arte em sí, e sugere que a vivenciemos em nosso dia a dia.

²² John Dewey criou a estética pragmatista e escreveu muito sobre a arte e a relação entre a estética como essencial para filosofia.

O filósofo questionou a oposição entre a prática e a estética e defendeu a possibilidade de ambas interagirem de forma integrada, característica da experiência estética. Segundo ele não há justificativa para a distinção entre o útil e as belas-artes:

Mas como afirma Dewey, a classificação redutora da arte às belas-artes reflete, tanto quanto reforça, uma divisão viciosa da sociedade moderna entre trabalho prático (tido como intrinsecamente desagradável) e experiência estética (tida como fonte de alegria, embora sem função)... (SHUSTERMAN, 1998, p. 40)

Dewey introduziu ideias revolucionárias sobre como se dá a evolução do conhecimento nas pessoas, primeiramente, via como um processo social, em seguida, em continuação de seus estudos, apontou que o conhecimento se constrói, principalmente, através das experiências sensoriais, o empirismo. Foi uma contribuição pedagógica na tentativa de unir o ensino e a prática. Não aceitava a ideia de ser a educação um processo de transmissão de algo acabado. Para ele o saber devia ser integrado à vida do cidadão, visando uma educação progressista, que desenvolve a capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno.

Separar arte e vida, para Dewey, é um problema. Ele defende a inter-relação entre o prático e o cognitivo, sem perder a estética. Para ele a arte assume o papel de moldar um todo integrado, nessa perspectiva: "... Dewey enfatiza que a experiência estética é um prazer totalmente corporal, envolvendo "a criatura inteira na sua vitalidade unificada" e rica em satisfações sensoriais e emocionais, desafiando a redução espiritual que faz do prazer estético um mero deleite intelectual." (SHUSTERMAN, 1998, p. 46).

A experiência estética envolve o ser como um todo e possibilita a crítica e o desenvolvimento da prática artística. E não há experiência estética sem a prática artística. Pensamentos esses defendidos na citação: "Dewey até define a acumulação, a tensão, a conservação, a antecipação e a realização como formas características de uma experiência estética." (SHUSTERMAN, p. 48). E ele define que tal experiência

sempre depende de percepções prévias, orientações preexistentes, o que eleva o indivíduo "... a criação artística é em si uma experiência intensa, que forma tanto o artista como a obra." (SHUSTERMAN, p. 47). A teoria de Dewey vislumbra na arte a possibilidade de uma elevada experiência estética, contrapondo-se às limitações penosas das práticas artísticas institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes da obrigatoriedade do ensino da arte no Brasil, em todos os níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio) e frente às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, esse trabalho apresenta os primeiros passos para uma dissertação de mestrado que busca apontar as formas pelas quais vem sendo oferecida a formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais no Pólo UAB em Cachoeiro de Itapemirim, e seus desdobramentos na educação. Parafraseando Dewey, a arte precisa ser praticada, pois a arte é a experiência em si, é no fazer artístico que o indivíduo se desenvolve. Shusterman nos alerta que, "... a criação artística é em si uma experiência, intensa, que forma tanto o artista como a obra." (SHUSTERMAN, 1998, p. 47).

Em suma, o ensino da arte apresenta problemas de oferta, cobertura e qualidade na grande parte das escolas públicas locais, assim como o ambiente físico e a dinâmica de funcionamento das escolas estão em defasagem, o que demonstra um entrave ao esperado reconhecimento que se deve à arte no meio escolar. Não é de total aproveitamento que a arte seja apenas citada nos currículos ou em projetos pedagógicos. A postura do sistema educacional tende a mudar e o caminho, pelo menos no Estado do Espírito Santo, nos parece, vem sendo construído, mesmo que lento devido ao atraso advindo do passado.

O novo currículo escolar desse estado diz: "No desenvolver de processualidades artísticas, os sujeitos entram em contato com elementos que lhe fornecem meios para observar, perceber e atuar no mundo de forma mais ampla."

Acreditando nessa afirmação segue-se em frente, na busca pela valorização da arte na escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Recorte e colagem**: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000. 10 v. ISBN 8586584703(v.1) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-serie-s&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 12 ago. 2010.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. In: Os Pensadores. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. Abril Cultural, 1980.

HEAD, Herbert, 1893-1968. **A Educação pela Arte**. Tradução Valter Lelis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUISMAN, Denis. **A Estética**. Tradução: J. Guinsburg. 2ª Edição. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a Arte**. O pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

Recebido em: 30 de setembro de 2014

Aprovado em: 28 de novembro de 2014

MUSICOTERAPIA E PROCESSO GRUPAL: PRÁTICA MUSICAL COLETIVA COM ALUNOS DA SEGUNDA SÉRIE DO ENSINO BÁSICO

Rosemyriam Cunha²³
Priscila Garcia²⁴
Camila Guiesi²⁵
Paula Harada²⁶
Naomi Machado²⁷
Maristela Mendonça²⁸
Livia Pasini²⁹
Fabrine Schimit³⁰

RESUMO

Este trabalho apresenta o relato dos aspectos socioculturais, afetivos, cognitivos e corporais observados no decorrer de práticas musicais realizadas com um grupo de crianças entre seis e sete anos. O objetivo foi o de estudar e sistematizar o processo de formação de um grupo mediado pelo fazer musical coletivo. Um protocolo de observação foi criado pela equipe que interveio e observou oito encontros, cada qual com a duração de 50 a 60 minutos. O estudo sugeriu que, no processo, houve a apropriação do espaço da ação musical pelo grupo e que, por meio dessa ação, a história, a subjetividade e as circunstâncias concretas do grupo se revelaram. O fazer musical impulsionou o protagonismo coletivo e foi nesse espaço de ação e criação que o grupo se deu a conhecer e se aproximou de novos conhecimentos, em uma dinâmica de modificação das múltiplas relações que constituem o espaço da prática musical coletiva.

Palavras-Chave: Processo grupal. Atividades lúdico musicais. Musicoterapia. Aspectos socioculturais, afetivos, cognitivos e corporais no espaço de prática musical coletiva.

²³ Professora do curso de Musicoterapia, UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP, doutora em Educação pela UFPR, estágio pós-doutoral na McGill University. Contato: rose05@uol.com.br.

²⁴ Musicoterapeuta pela UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP (2013). Pós-graduanda em Neuropsicologia e Aprendizagem pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2014). Bolsista do pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (2010-2011) e do Projeto de Extensão pelo Programa Universidade sem Fronteiras (2012-2013). Atua na área clínica com ênfase em autismo.

²⁵ Musicoterapeuta pela UNESPAR - Campus de Curitiba II – FAP.

²⁶ Bacharel em Musicoterapia pela UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP e graduanda em Psicologia na UFPR. Contato: paulaaharada@gmail.com.

²⁷ Musicoterapeuta pela UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP. Produtora Cultural e Musicopercussionista, participa do Maracatu Nação em Recife desde 2008, além de grupos percussivos de maracatu do Sudeste Brasileiro desde 2007. naomimundy@hotmail.com.

²⁸ Formanda em Musicoterapia, UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP.

²⁹ Musicoterapeuta formada em 2013 pela UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP. Contato: liviapasini@gmail.com.

³⁰ Formanda do curso de Bacharelado em Musicoterapia, UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP.

ABSTRACT

This work presents the report of the sociocultural, affective, cognitive and physical aspects observed during music practices with children aged 6 to 7. The aim was to study and systematize the forming group process mediated by collective music making. An observation protocol was created by the team that intervened and observed eight meetings, each of them lasting 50 to 60 minutes. The study suggested the appropriation of the musical space by the group. It also indicated that through collective music making the group's history, subjectivity and concrete circumstances have been revealed. Music making encouraged group leadership and it was in this space of action and creation that group participants revealed themselves and have come to new knowledge, within a process of modification of the multiple relations that constitute the music making space.

Keywords: Group process. Playful and musical activities. Music Therapy. Sociocultural, affective, cognitive and physical aspects of the collective music making space.

APRESENTAÇÃO

O estudo da formação de um grupo, com consequente categorização e análise crítica dos eventos vivenciados no processo, fez parte das atividades curriculares da disciplina Dinâmica de Grupo, na graduação de Musicoterapia, no ano de 2013. Nossa equipe, oito alunas e a professora, tinha por objetivo estudar os eventos musicais, afetivos, cognitivos, culturais e corporais que se manifestassem no decorrer das interações lúdico-musicais com um grupo de crianças. Essa proposta foi acolhida pela diretora de uma escola de ensino fundamental, na região metropolitana de Curitiba, após uma reunião na qual nosso projeto, aprovado em Comitê de Ética (CAAE 21210113.8.0000.0094), foi apresentado e discutido. Ela definiu a turma que receberia o trabalho e acatou o cronograma de ação: oito encontros com duração de 50 a 60 minutos, às terças-feiras pela manhã.

Antes de iniciarmos as intervenções, havíamos lido textos que nos prepararam para o desempenho da tarefa. Entre eles, o caso relatado pela musicoterapeuta Julie Hibenn (1996), que descreveu um processo com crianças de idade semelhante às que iríamos abordar; Paulo Freire (2005), que indicou caminhos em sua pedagogia e antropologia; Peter Martin (1995), que nos ofereceu formas de pensar as convenções sociais e musicais de nossa cultura. Com base nas leituras e discussões, montamos

um protocolo de observação que seria preenchido a cada dia de intervenção com os alunos.

Já na escola, encontramos uma turma formada por 23 crianças, todas elas entre seis e sete anos. Ficamos, então, durante os meses de maio e junho, em contato semanal com os alunos. Tínhamos em mente propostas musicais fundamentadas nas técnicas de improvisação, recriação, audição e composição específicas da teoria da musicoterapia (BRUSCIA, 2000) para o trabalho em grupo.

Nossa intenção era estimular o fazer musical entre o grupo por meio das técnicas e aportes teóricos do campo da musicoterapia, porém nosso foco não estava na qualidade estética e formal dos resultados musicais. Esperávamos que aquele grupo de crianças encontrasse, nos processos de interação com instrumentos musicais, repertórios de canções, movimentos e expressões corporais rítmicas, formas de expressão. Além disso, tínhamos um número de encontros pré-determinado para observar as múltiplas relações que essa prática desencadeava. Dessa forma, embora nosso interesse estivesse mais no processo do que no produto final, nosso tempo de ação com o grupo seria restrito para o desenvolvimento de um processo musicoterapêutico, porém, hábil para verificarmos a formação de vínculos, alianças, inter-relações, no decorrer das práticas musicais coletivas.

Para atender a estas premissas, nossa equipe de trabalho foi organizada em quatro duplas. A cada encontro, uma dessas duplas seria responsável pela atuação junto aos alunos enquanto o restante da equipe faria a observação do trabalho e o preenchimento dos protocolos. Dessa forma, cada dupla atuou por duas vezes e observou seis atuações das colegas. O protocolo, que foi formado por tópicos que indicavam aspectos sociais, afetivos, cognitivos, corporais e culturais a serem anotados, foi também dividido em partes de forma que cada aluna observou dois aspectos a cada encontro.

De início, nossos sentimentos foram de curiosidade em conhecer as crianças. Havia o receio de se trabalhar com o grupo inteiro, pois sabíamos que as crianças

dessa faixa etária são corporalmente e cognitivamente bem ativas³¹. Surgiu a alternativa de dividirmos a turma em dois grupos menores de forma a facilitar a formação de um grupo de atividade musical. Porém, logo no primeiro dia de contato, notamos que a turma era participativa e curiosa. Assim que entramos na sala, vimos que o grupo (e estávamos preocupadas com a “invasão” do espaço das crianças), estava nos esperando – o que nos fez perceber a organização da escola, com a preparação prévia dos alunos para a nossa atividade. Fomos apresentadas, dissemos nossos nomes e explicamos o que estávamos fazendo ali. As crianças foram receptivas e, quando queriam dialogar, levantavam a mão como sinal da demanda por expressar perguntas ou ideias próprias. Tivemos assim, uma impressão bem positiva dos alunos e decidimos trabalhar a turma toda em um só grupo.

Foi perceptível, no entanto, a curiosidade que havia entre as crianças a respeito de nosso trabalho: queriam saber quem éramos e o que elas iriam fazer no decorrer dos encontros. Nas conversas iniciais, disseram já ter ouvido sobre a musicoterapia (houve práticas de estágio na escola em anos anteriores, mas não com essa turma). Mostraram também, certa timidez, ou estranhamento, no começo das ações musicais. Na primeira intervenção foram observadas risadas contidas e a recusa em tocar o atabaque.

De nosso lado, notamos que deveríamos agir com calma, esperar o tempo do estabelecimento de um vínculo de confiança entre ambos os grupos (crianças e graduandas). Percebemos também, que a professora de artes da turma iria permanecer na sala no decorrer do trabalho. Sua presença foi bem recebida por todos e o interesse que demonstrou pelas atividades musicais foi contagiante, tanto para nós como para os alunos.

A recepção das crianças para com a nossa equipe foi sempre entusiasmada: contavam em voz alta o número de pessoas que entrava na sala, parecia que assim tinham controle sobre nossa presença (ou, às vezes, ausência). Quando a contagem não completava oito, comentavam que alguém havia faltado e queriam saber o motivo.

³¹ Vygotsky (1996) ressaltou que é na ação, no fazer, que as crianças expressam o que sabem, pensam e sentem. No agir a criança revela possibilidades criadoras. Assim, a atividade corporal, as ações físicas são formas de expressão das crianças.

Depois disso, nos recebiam com abraços e ofereciam bilhetes com desenhos e palavras por eles mesmos grafadas. Notamos que, entre eles, alguns poucos se posicionavam mais distantes, menos calorosos, e que havia a formação de duplas, além da expressão isolada de rechaços. Um número significativo de alunos se destacava pela agitação motora e pela intensidade forte de voz com que impunham suas opiniões sobre a dos colegas.

Quanto ao comportamento da turma, desde o primeiro dia observamos a coerência entre os gestos e posturas das crianças com o ambiente escolar e a disciplina aprendida na instituição. Pareceu-nos que fazia parte da cultura daquela escola hábitos como: levantar o dedo para pedir a vez para falar, a alternância de meninos e meninas para a formação de círculo para o trabalho, as chamadas da professora com solicitação de disciplina. Mesmo que nosso interesse tenha sido o de vivenciar com as crianças atitudes e posturas espontâneas que incluíam as alianças e negociações no convívio durante o fazer musical, a professora estava focada na disciplina e nos combinados anteriormente estabelecidos entre eles. Nesse sentido, sua preocupação com que pudéssemos trabalhar sem que as crianças extrapolassem os limites do bom comportamento, interferiu na expressão grupal, até certo ponto.

Com a continuidade do processo, fomos descobrindo que cada dia de encontro era diferente do anterior e que guardava suas próprias peculiaridades. Chamou a atenção o fato de que, embora tivéssemos em mente o objetivo de observar o processo de construção de um grupo musical, aquelas crianças já conviviam em turma desde a primeira série escolar, assim, constituíam um coletivo baseado em outras ações que não a musical. Lembramos então, dos ensinamentos de Pavlicevic a respeito do trabalho com “grupos que já existem” (2006, p.41).

Percebemos que, embora a turma não tivesse aulas de música, havia a curiosidade em explorar instrumentos musicais. Sempre que os instrumentos integraram as atividades, as crianças se agitavam, queriam manuseá-los e perguntavam as maneiras de tocá-los. Era imprescindível que organizássemos o grupo de forma que todos tivessem a oportunidade de segurar e experimentar a sonoridade, textura e os materiais que compunham os instrumentos. Nesses momentos, a espera lhes era suportável, pois tinham diante de si a perspectiva de satisfazer curiosidades,

de modificar o espaço com o som que fariam e de, assim, se apropriar de um novo conhecimento.

Os vínculos grupais passaram a se revelar assim que as crianças se sentiram mais confiantes para agir no espaço grupal com espontaneidade. Isso aconteceu a partir do quarto encontro. Por exemplo: um dos alunos tendia a fazer alianças com a mediadora do grupo que estivesse mais próxima dele. Ele se colocava no lugar de auxiliar e tomava iniciativas frente às propostas, querendo ajudar. Caso a mediadora o considerasse parte do grupo e negasse o destaque demandado, ele transferia a aliança para o colega ao seu lado com quem desestruturava a atividade. Percebemos também a manifestação de rechaço em relação a algumas propostas, os sinais de tédio expressados em posturas corporais e o emergir de lideranças. Esses sinais foram considerados nas supervisões que tínhamos logo após os encontros. Nossas conversas nos levaram a pensar que as crianças sentiam-se confiantes em manifestar esses sentimentos, que suas atitudes nos mostravam elementos que poderiam permanecer nas propostas e os que deveríamos modificar. Suas mensagens eram 'para nós' e não 'contra nosso trabalho'.

O espaço físico da sala foi sempre organizado em círculo, na parte da frente da sala. Para isso, era preciso aglomerar as carteiras na parte dos fundos. Cuidávamos em manter os pertences das crianças sobre as mesas, pois de início, a mudança desencadeou estranhamento e insegurança, eles se aproximavam para ajudar a empurrar e manter a cadeira junto com a mochila, o casaco, os lápis e o que estivesse no espaço pessoal de cada um. Com o tempo, essa reação se amenizou, pareciam ter incorporado a situação psicogeográfica que identificou nossas interações. No círculo, muitas vezes foi preciso criar estratégias para chamar certos alunos à participação, uma vez que estes preconizavam ações de desestruturação das atividades. Uma convenção, porém, permaneceu durante todo o tempo do trabalho: o quadro negro não poderia ser usado pelas crianças.

As propostas que levamos para as crianças estavam fundamentadas no cancionário infantil. Foi sempre a partir de cantigas de roda, de brincadeiras musicadas que disparamos as ações do dia. Pudemos perceber, no sétimo encontro, que havia um descompasso entre o repertório que sugeríamos e a vivência musical do grupo. Nesse

dia, no meio de uma atividade, um dos alunos tidos como ‘bagunceiro’, entoou versos de um *rap* que fazia fundo musical para um programa de televisão. Revelou-se assim, que o repertório das crianças estava mais associado à mídia do que às cantigas que cantávamos com eles. Esses e outros elementos se evidenciaram no decorrer do trabalho e mostraram detalhes da dinâmica daquele grupo de crianças. Para melhor entendimento do processo, passamos a classificar e descrever os pontos marcantes de nossa interação na forma disposta a seguir.

FATOR SOCIAL

O grupo convivia na rotina escolar desde a 1ª série, portanto, há mais de um ano conviviam como uma turma em ambiente escolar. No contexto curricular, tinham aulas de arte, mas não de música. A atividade musical seria, então, o elemento novo que mediará nossas interações. Entendemos assim, que as crianças já constituíam um grupo, porém não um grupo musical. Pavlicevic (2006) escreveu sobre a importância de se considerar o contexto institucional do grupo, bem como a característica da formação do mesmo. Nas intervenções e propostas que realizamos, demos consideração especial à linguagem e às demandas das crianças com o objetivo de nos aproximarmos, de sermos aceitas no grupo já existente e a partir daí, encontrar possibilidades de construção do grupo musical.

Para facilitar a comunicação entre os componentes do grupo, a formação circular foi proposta nos oito encontros. Na organização da roda, as crianças permaneceram de mãos dadas, ou lado a lado com pares ou trios de colegas com os quais mantinham alianças. Com frequência, as rupturas na ação musical, aconteceram por influência de subgrupos, que fortalecidos pelas alianças, às vezes até de um segundo subgrupo, adotavam posturas de falar mais alto que os colegas, de rechaçar as atividades. Quando agiam assim, desestruturavam o círculo ou introduziam uma ação diferente da que se desenvolvia. Ao perceber a formação partida do grupo, nossas intervenções se voltaram para a recomposição dos vínculos grupais naquele dado momento histórico do grupo (MARTÍN-BARÓ, 1989), a partir dos elementos que eles próprios

manifestavam. Nesse processo ficaram perceptíveis também as tentativas de alguns dos participantes de se aliar mais com as mediadoras do que com seus colegas. Essa dinâmica se evidenciava quando a criança centrava sua atenção na estagiária e colocava-se à disposição para ajudar na mediação do grupo mais do que participar no mesmo. Com essa iniciativa, os pares deixavam de ser o âmbito de convívio. A demanda era a de 'ser parte' da equipe em detrimento dos colegas.

Por outro lado, momentos de intensa vinculação entre todo o grupo também aconteceram quando as crianças se uniram para auxiliar os colegas, ou se centraram em buscar sugestões para a resolução de alguma dificuldade no desenrolar da ação. Hiben (1996) afirma que nas atividades musicoterapêuticas as relações interpessoais mediadas pela música potencialmente promovem respeito, aceitação, empatia e harmonia entre os membros do grupo. Nos momentos em que o grupo se uniu, as lideranças ficaram mais reveladas. Foi comum que uma criança orientasse o grupo para agir de uma maneira ou de outra, a favor ou contra a intervenção feita. Em certa ocasião, a liderança ficou evidente no comentário e no rechaço manifestado por uma das crianças a respeito da proposta da mediadora. Naquele momento, a participante criou uma nova proposta e direcionou todo o grupo para uma ação musical que foi do interesse de todos.

O convívio social e a comunicação são condições básicas para o desenvolvimento da vida humana. No contexto do fazer musical coletivo, tanto a interação como as intervenções são ações capazes de incentivar e manter a comunicação intragrupal. Barcellos (1992) explica que nas interações os indivíduos dialogam. Já as intervenções têm um direcionamento, do moderador para os participantes, que indica ou sugere as ações que serão realizadas pelo grupo.

No desenvolver das intervenções e interações, também foi notado que havia um limiar de espera por parte dos participantes. Caso os colegas solicitados a interagir, ultrapassassem esse limite de capacidade de espera para elaborar e manifestar uma resposta, outro aluno agia ou respondia, fato que caracterizou a invasão do espaço de expressão individual. Existia assim, um processo no grupo pelo qual, assim que se extrapolava o tempo de espera das crianças, a invasão do espaço pessoal se instalava.

FATORES CORPORAIS

"É preciso sintonizar-se com os mais sutis aspectos do ambiente físico desde o momento em que você entra no setor, na sala [...] para que não se percam as nuances que fazem com que as pessoas sintam que o fazer musical do grupo é especial." (PAVLICEVIC, 2006, p.81). A partir dessa premissa, adotamos a formação circular para facilitar o desenvolvimento dos trabalhos em todos os encontros. Na formação de roda, as crianças se colocavam lado a lado com seus pares e em posição cômoda para visualizar todos os participantes, inclusive as mediadoras. Nessa disposição, as crianças executaram movimentos corporais que compreenderam: sentar e levantar do chão, movimentar os membros superiores em gestos espontâneos para acompanhar a letra das músicas, erguer e abaixar o corpo em movimentos globais para mimetizar a altura dos sons emitidos (do chão para o alto representando o movimento ascendente, e ao contrário para o descendente), modificar a expressão facial no ato de cantar e expressar sensações, adaptar o corpo ao instrumentos, bater palmas para acompanhar os ritmos, percutir os pés no chão, percutir o corpo para explorar sonoridades e estalar de dedos.

Pular, rodar, espreguiçar, erguer e abaixar foram ações executadas em quase todos os encontros. Houve ocasiões em que esses movimentos significaram euforia, em outras, dispersão da ação grupal. O contato de olhar foi frequente quando o grupo se percebeu em ação, fosse esta a de buscar pela parceria e coesão para a ação ou quando ocorria o desinteresse e o participante buscava aliados para abandonar a atividade ou rechaçar a proposta.

Ao se deparar com estas manifestações, nossa equipe se voltou para os dizeres de Pavlicevic:

nós começamos a perceber a complexidade de definir quem está "dentro" ou "fora" do espaço musical, já que este é tão físico como mental e também musical e social. Algumas crianças estão capacitadas a participarem fisicamente do círculo, outras estão ausentes de corpo, mas mentalmente engajadas e outras parecem estar desinteressadas, mentalmente ausentes e declaradamente não participam como membros do grupo. Essas posições podem se alternar durante

a sessão e precisamos estar alertas e manejar essa flutuante participação e esse espaço permeável. (PAVLICEVIC, 2006, p. 86).

A coordenação motora apresentada pelo grupo mostrou que os integrantes dominavam os movimentos e a colocação do corpo no espaço, embora poucos tenham confundido relações de lateralidade (esquerda-direita). Em atividades nas quais os movimentos foram direcionados pelas mediadoras, o fácil aprendizado se destacou, uma ou duas explicações bastavam para que se apropriassem da proposta. Foi fácil adaptarem seus corpos, às vezes muito menores do que os instrumentos, para o manuseio ou execução dos mesmos.

Outras expressões corporais espontâneas partiram das crianças quando pareciam estar pouco atentas ao trabalho: encostar-se às paredes, inclinar e se apoiar no corpo do companheiro ao lado, olhar para fora do círculo com interesse no que faziam as outras pessoas da equipe, deitar no chão, virar as costas para o círculo e escrever no quadro de giz (embora combinado que essa ação deveria ser evitada).

FATORES COGNITIVOS

As crianças mostraram facilidade em entender as propostas da equipe, tanto verbais como musicais, pois davam respostas claras e quase imediatas. Poucas vezes foi preciso repetir as diretrizes e sugestões para a execução das atividades. Percebemos que memorizaram as estrofes das cantigas facilmente e compartilharam com os colegas a canção; mostraram capacidade de simbolização, pois atribuíam significados e faziam interpretações adequadas aos temas e mensagens tratados.

A capacidade de simbolização fluiu e se evidenciou, por exemplo, quando a ação musical, fundamentada em uma proposta lúdica, e não conteudista, solicitou que criassem cenários imaginários e nele colocassem personagens de acordo com ambientação estética que a música lhes propiciava. Essa visão teve por base o pensamento de Vygotsky (1996) que considerou o brincar uma atividade de construção de significados sociais e históricos, uma forma pela qual as crianças assimilam e se apropriam dos significados do contexto cultural em que estão inseridas. Vista por esta

perspectiva, a brincadeira torna-se uma atividade que dá espaço para a construção de conhecimentos pela via da imaginação e da fantasia.

A discriminação do som de diferentes timbres e alturas revelou as associações e combinações que foram capazes de criar. Formas geométricas foram associadas ao número de palmas percutidas (ex: quatro palmas para o quadrado, três para o triângulo), fato que indicou possibilidades de atenção, concentração e raciocínio numérico. Ainda foi possível observar o pensamento e a associação lógica elaborada pelas crianças na sincronização da ação motora aos sons que faziam ou ouviam, no reconhecimento de sons diferenciados, na criação de sequência de gestos combinados a melodias, na associação de representações mentais aos instrumentos concretos com os quais trabalharam.

O grupo comentou e criticou as intervenções, foi agente das escolhas, das determinações do que queriam ou não realizar no espaço grupal. Queiroz, Maciel e Branco (2006), consideraram o brincar em coletivo um processo cognitivo. Segundo os autores, esse 'faz-de-conta social' implica na negociação dos significados, papéis e ações para o brincar em grupo. Portanto, as dinâmicas do brincar coletivo propiciam ressignificações que, realizadas em conjunto, oportunizaram a espaços para a elaboração e de modificação nas formas de pensar.

FATORES AFETIVOS

Fundamentados no contexto histórico e cultural daquele grupo, expressões de emoção e afeto emergiram e revelavam traços de convenções já internalizadas pelas crianças. Martin (1995) escreve que a fala e os depoimentos a respeito da música deveriam ser ouvidos e entendidos como dados que indicam o que as pessoas realmente acreditam sobre sons e melodias. Era através de gestos, olhares e abraços que o grupo de crianças demonstrava que naquele espaço era permitido alterar padrões pré-conhecidos e que a música estava mudando, mesmo que por curto espaço de tempo, aquele grupo. A recepção que recebíamos da turma quando chegávamos à sala foi destaque: elas sorriam, nos davam abraços, gritavam "eh" em coro, corriam

pelo centro da sala, contavam em voz alta o número de pessoas que entravam e se implicavam com a ausência (caso ocorresse) de membros da equipe.

Para iniciar as atividades, era necessário afastar as carteiras e fazer um espaço livre no centro da sala por formar o vínculo. No começo do processo algumas crianças vinham ajudar em ação solidária, e outros corriam para juntar seu material, proteger seus pertences, conservar o lugar da carteira na sala. Entre nós da equipe, o sentido era de invasão de um espaço que já era familiar ao grupo. Pavlicevic (2006) escreveu que os grupos que se encontram cotidianamente num mesmo espaço físico geralmente se agregam em um movimento de ordem social. Assim, com o desenrolar dos encontros, essa modificação do espaço geográfico e afetivo da sala passou a fazer parte de nossas interações e ficou entendida como algo necessário, porém, temporário (antes de nos retirarmos da sala reorganizávamos o espaço conforme o havíamos encontrado).

Nos processos de participação nas ações musicais, outras formas de manifestar sentimentos foram notadas: a contradição entre participar x desagregar o grupo; entre acatar x mostrar rechaço às propostas; a cumplicidade entre algumas crianças que permitia a formação de alianças e subgrupos; a expressão de subjetividades por meio de comentários e sugestões de ação; o revelar-se individualmente no coletivo quando sugeriam suas canções preferidas; o deixar-se levar pela imaginação e contar de seus sentimentos relacionados a certa música. Essa dinâmica permitiu que o nosso espaço de ação fosse ressignificado. Nosso entendimento era de que as crianças estavam, naqueles momentos de produção musical, produzindo sentidos sobre o mundo, e que a nossa mediação as auxiliava nessas manifestações de sentimentos e ampliações de significados (SCHMIDT, 2005).

O ambiente da sala de aula mudava quando a turma se envolvia nas atividades musicais. Além de ser um lugar para aprender, era também um espaço de transgressão: ali era possível alterar a organização espacial, produzir sons em diferentes intensidades (mesmo as fortes), desgostar e rechaçar, gostar e acatar, propor e modificar. As emoções e a manifestação dos afetos eram permitidas, vividas, articuladas e negociadas.

Dentre as expressões de afeto das crianças chamou atenção a disputa, que algumas travavam na formação da roda, para segurar a mão da mediadora. Quando não conseguiam esse intento, manifestavam com gestos e palavras de desacato, sentimentos de frustração, necessidade de atenção, de se colocar em posição de destaque pela proximidade com a equipe. Essas expressões se estendiam para conversas paralelas com as mediadoras, ofertas de desenhos previamente feitos para alguma de nós, direcionamento de olhares e sorrisos entre uma atividade e outra.

Por outro lado, a dispersão era comum quando as intervenções não despertavam interesse. A apatia e a pouca participação foram manifestações que evidenciaram a desaprovação das crianças para determinadas propostas. Mas, para nossa surpresa, no último encontro, o grupo nos dedicou uma homenagem orientada pela professora: as crianças confeccionaram cartões com mensagens de agradecimento e lembranças artesanais, feitas por elas, para cada membro da equipe.

FATORES CULTURAIS

As cantigas do cancionero popular foram escolhidas para a interação sonora com o grupo. Como mediadoras do processo de formação do grupo, tínhamos a convicção de que a música, assim “como outras manifestações folclóricas, reproduzem um conhecimento coletivo que é passado de geração para outra, desse modo, essa manifestação consta do pensamento popular sem precisar da divulgação pela mídia.” (SIMÕES, 2013). Com base nesse pressuposto, tínhamos a intenção de compartilhar com a turma o cenário sonoro de um repertório musical que estivesse de acordo com a faixa etária dos participantes. Pensávamos que assim seria mais fácil desencadear a comunicação intragrupo. Nosso pensamento inicial dizia que as canções da própria cultura seriam conhecidas das crianças e capazes de facilitar o processo de ação do grupo em melodias e expressões corporais familiares.

Peter Martin (1995) chamou a atenção para o caráter cultural da experiência musical compartilhada. Segundo o autor, a música da cultura tende a desencadear pensamentos e sentimentos comuns a uma mesma coletividade, uma vez que as

peças cresceram ouvindo e aprendendo a dar sentido àquelas formas de expressão, dentro de um repertório de valores semelhantes.

A realidade nos mostrou, no entanto, que o repertório conhecido pelo grupo era formado por canções veiculadas em programas televisivos infantis. As vozes das crianças se uniram para entoar as cantigas *O Sapo não lava o pé* e *Borboletinha*. Notou-se, então, que a dinâmica cultural do grupo se dirigiu por canções de mídia. Mesmo assim, as crianças participaram de atividades baseadas no cancionário popular infantil até o sexto encontro. O ponto de ruptura foi o rechaço às propostas deste dia. Embora a manifestação tenha sido notada a partir de um subgrupo, ficou claro que aquele repertório já havia ‘saturado’ o grupo como um todo.

Neste encontro um participante sugeriu a canção *Vagalumes*³², tema de uma novela na época, e que parecia ser de conhecimento de todo o grupo. Chamou a atenção o fato de que aquele grupo, formado por crianças com idade média de seis a sete anos, já estivesse mais interessado no repertório midiático do que nas cantigas e brincadeiras do repertório popular infantil. A análise de Maria Subtil (2007) ancorou o entendimento do fato vivenciado. A autora concluiu que, ao analisar o comportamento e gosto de crianças e adultos, entende-se que a mídia, em especial rádio e TV, exerce influência sobre a música que se ouve, canta e dança. “Pode-se afirmar que o gosto musical de tais sujeitos tem sido informado por esses meios mais do que pela educação escolar e tradições familiares (p.75).” A autora ainda observou que a Igreja, a escola e a família tradicionalmente tinham o papel de introduzir crianças e jovens no mundo da cultura. “Hoje, a mídia desempenha essa função, muitas vezes à revelia das outras instituições, dada a abrangência e ênfase da sua atuação (p.77)”.

Com base neste entendimento, as mediadoras acataram essa expressão grupal como um ponto de modificação no processo. Frente à demanda percebida, outros elementos culturais foram oferecidos ao grupo como forma de expandir seu repertório musical. O baião, no contexto da música popular brasileira, a canção indígena e sonoridades de percussão corporal (conduzidas nos modelos do grupo Barbatuques), foram incluídas nas ações musicais e acatadas pelas crianças.

³²Composição de Ivo Mozart, Adriel e Luiz Tomim, lançada pela banda Pollo em gravação da Radar Recods, 2012.

Outro elemento de destaque nos encontros foi a apresentação e manuseio dos instrumentos musicais. As crianças sabiam o nome dos instrumentos, falavam sobre eles. Alguns dos participantes (três a quatro, entre os 23), relataram ter participado de alguma experiência que envolveu o uso de instrumentos como o violino e o violão. O contato com os objetos sonoros foi de interesse geral ao grupo. Eles experimentaram o som, manusearam e exploraram cada instrumento inserido no trabalho. Mais do que as canções, os instrumentos musicais uniam o grupo no interesse por escutar, explorar e relatar experiências prévias. Esse entusiasmo pelo objeto concreto e suas possibilidades de produzir sons diferenciados pode ser interpretado pela ótica de Vygotsky (1996) que ressaltou a necessidade de se aliar elementos materiais concretos às condições psicológicas para que haja criação. Se as pessoas se apóiam no que veem e ouvem para criar, então os instrumentos musicais, objetos oriundos de diferentes culturas, foram fundamentais para o desencadear da sensibilização tátil, visual, auditiva, da associação de ideias e memórias, e a construção de narrativas do grupo.

FATORES MUSICAIS

Com base na experiência de pesquisadores e pedagogos musicais, adotamos os princípios de que as ações de escutar, cantar, criar e improvisar são desenvolvidas e apropriadas pelas crianças quando acontecem em um ambiente pedagógico musical ou social favorável (GORDON, 1996). Entendemos que, para este trabalho, as ações lúdico-musicais deveriam desencadear a liberdade de gerar jogos e brincadeiras, ou mundos simbólicos de entretenimento, ou seja, a “liberdade de transcender as limitações sociais estruturais, liberdade de jogar com idéias, fantasias, palavras, pintura, relações sociais” (HIKIJI, 2006, p. 157).

As atividades musicais propostas foram fundamentadas, com predominância, em melodias do cancionero popular infantil. Algumas canções da mídia e outras compostas ou improvisadas especificamente para a atividade do dia também fizeram parte do repertório sonoro do grupo. Ao se relacionarem com as canções as crianças

as entoaram em uníssono e articularam a voz em sons graves, médios e agudos conforme a exigência das próprias canções. A produção vocal e instrumental promoveu experiências com timbres, alturas, andamentos e intensidades diferenciadas.

O trabalho rítmico em específico aconteceu com a execução de células variadas acompanhadas com percussão de mãos, instrumentos musicais ou sons vindo de CDs. As crianças acompanharam com facilidade os ritmos binário, quaternário e ternário sem síncopas. Quando a atividade rítmica envolveu improvisação corporal conseguiram imitar o modelo indicado pela moderadora e a partir dele criaram outros movimentos e ritmos.

Os instrumentos musicais disponibilizados nas vivências – rabeca, violino, rebolo, pandeiro, pin, tambor e atabaque – despertaram curiosidade. Cada instrumento apresentado no círculo gerou comentários, relatos de experiências prévias e a vontade de experimentar o objeto. As crianças exploraram os materiais com que era confeccionado o instrumento, sua forma e sua sonoridade. Houve interesse maior pelos instrumentos de corda.

O grupo acatou a prática de canções que já conheciam e aprenderam a cantar as que lhes eram desconhecidas. Chamou a atenção da equipe o cuidado necessário com a altura, na entoação das canções, no sentido de articular as vozes adultas com as infantis.

Certas canções foram apresentadas ao grupo com um objetivo pré-estabelecido e direcionado para uma ação específica, como o aprendizado da letra, a percussão rítmica, a audição. Em atividades como estas, as crianças se apropriaram de temas de canções e os associaram a cantigas infantis – uma ciranda foi associada à Ciranda Cirandinha.

As canções que despertaram envolvimento de todo o grupo foram executadas em intensidade mais forte do que outras que não eram unânimes aos participantes. Millecco, Millecco Filho e Brandão (2001) argumentaram que o interesse por determinadas canções demonstra que há nelas certo sentido e significado para a pessoa, que em determinado tempo e espaço, lembramos apenas de uma canção, dentre as inúmeras que estão guardadas em nossa memória e esta pode nos remeter a situações vividas. Talvez por isso, a canção de preferência do grupo (*Vagalumes*)

promoveu a coesão das vozes e aglutinou o grupo na ação de lembrar trechos da letra para interpretar na íntegra um elemento próprio e atuante na cultura daquele grupo.

No primeiro encontro fizemos uma canção de fechamento que foi repetida nos subsequentes, para o encerramento das atividades. Eles assimilaram a canção e a incorporaram como elemento próprio do grupo. No processo, modificaram a palavra final e introduziram um elemento novo – substituíram o termo ‘adeus’ para ‘adios’. Quando cantavam a forma alterada da canção, riam e trocavam olhares. Assim, tornaram aquele elemento musical um componente da cumplicidade grupal, que, ao unir as vozes, concretizou a coesão musical do grupo.

Em uma das propostas, uma canção indígena, desconhecida das crianças, foi apresentada e fez fundo para o relato de uma breve história que solicitava o movimento de membros superiores em imitação do gesto de voar. A melodia continuou soando depois que a narrativa encerrou. O grupo, mesmo sem o acompanhamento da voz da mediadora, continuou de olhos fechados, no embalo dos braços acompanhando a melodia. Este fato despertou a imaginação, introduziu um momento de fantasia na ação grupal, pois cada participante relatou no final da música, como idealizou a sua própria história.

Houve tentativa de execução de um cânone rítmico com o percutir de palmas enquanto se cantava a música Xote das Meninas (Luiz Gonzaga). A atividade interessou as crianças, porém, só deram conta de percutir as mãos em uníssono embora cantassem as vozes no formato de cânone. Como a ação em uníssono marcou a atividade sonora do grupo, a interpretação em vozes iria demandar mais repetições e amadurecimento, indicando que esta seria uma outra fase ou passo a ser atingido na elaboração da ideia rítmica e na capacidade de execução daquele grupo.

DISCUSSÃO

Nesta breve descrição dos detalhes da formação do grupo analisado, pode-se perceber que a ação musical coletiva desencadeou uma comunicação intragrupo que foi mediada por negociações, alianças, posturas de fortalecimento ou até mesmo por rupturas momentâneas do grupo. As relações sociais se manifestaram em dinâmicas

de empatia, conflitos, acato e desacato às opiniões alheias, em um exercício vivido no espaço grupal pelas crianças. Essas interações tornaram o espaço pessoal e o coletivo passíveis de serem invadidos, defendidos e ampliados na medida em que escolhas e posturas foram assumidas no decorrer das atividades.

Elemento básico dessa dinâmica foi a expressão corporal. O processo mostrou com clareza a demanda do grupo pelo movimento, pelo deslocamento no espaço físico, para que o envolvimento se efetivasse. Foi por meio da ação corporal que o grupo agiu, conheceu e interagiu com a realidade do fazer musical que se presentificou a cada semana. A expressão corporal permitiu aos participantes as múltiplas entradas e saídas nas ações; suas diferentes formas de se fazer presente (ou ausente) no grupo também se revelaram na linguagem não verbal que foi passível de ser reconhecida e comentada entre os membros do grupo.

Além do envolvimento corporal, o pensamento, a imaginação, a criação, a sensibilização para a escuta do colega e do entorno, demandaram do grupo a resolução de problemas, a solução de conflitos, a atenção e concentração nas propostas. Todo um conjunto de conhecimentos e desafios se descortinou na ação lúdica, nas dúvidas, elaborações e conclusões que o fazer musical em grupo desencadeou.

Fazer sons, ritmos, canções, movimentos, permitiu a construção de um cenário favorável à expressão de sentimentos, à demonstração de segurança ou insegurança, de dúvidas e certezas, um lugar para falar de si e do mundo. A abertura e ambiguidade da construção musical oportunizaram a transgressão de conceitos adquiridos, a experimentação de situações diferenciadas, a alteração da realidade e sua consequente reconstrução, ao final do trabalho, conforme cada participante vivenciava as experiências musicais.

Todas essas permissões aconteceram no âmbito do conhecimento musical do grupo, que foi respeitado, acatado e ampliado para mais e novos recursos e elementos culturais: desde a manifestação indígena até os reflexos da mídia televisiva no espaço grupal. As crianças se tornaram produtoras de cultura na medida em que imitaram, modificaram e criaram sons, canções, rimas e até cartões, desenhos, laços de fita e pinturas.

Todo esse processo, essa rede de eventos foi sustentada pelo fazer musical coletivo. A ação musical foi o pano de fundo para a emergência das manifestações do grupo. Nesse contexto, embora o teor das atividades fosse lúdico-musical, a abordagem musicoterapêutica se fez presente no acolhimento e fortalecimento das expressões individuais e coletivas realizadas no grupo. Sem que houvesse juízo de valor ou qualquer forma de impedimento, cada olhar, som, gesto ou palavra expressada no ambiente grupal foi valorizado como elemento fundamental para o conhecimento das dimensões da prática musical daquele grupo de crianças.

REFLEXÕES FINAIS

O entendimento dos eventos que ocorrem no espaço do fazer musical coletivo, principalmente quando este acontece nos processos musicoterapêuticos ainda é um assunto que carece de aprofundamentos. A especificidade que atravessa um grupo que age por meio da prática musical é plural. Seria melhor, então, se pudermos falar em especificidades. E aqui, neste texto, o exercício realizado foi o de estudar esse conjunto de eventos, cuja composição foi didaticamente classificada em afetivos, cognitivos, corporais, musicais, sociais e culturais.

Na realidade toda essa subdivisão favoreceu apenas o estudo de uma totalidade complexa: um processo de formação de um grupo. Frente essa visão, interessa retornarmos ao todo, considerando-se que para ele voltamos já modificadas pela reflexão, pelo tanto pensar em detalhes que se tornaram valiosos para o entendimento do processo descrito.

Essa revisão do todo nos surpreendeu ao revelar o quanto a história daquele grupo, o entorno no qual os participantes estavam inseridos, as subjetividades e motivações das crianças se somaram às nossas (da equipe) condições históricas e socioculturais, para a criação do processo tal qual foi concretizado. As variadas relações que se estabeleceram pela via do fazer musical, do jogar com a imaginação, do criar condições expressivas e com elas modificar o ambiente, nos mostraram a potência intrínseca às práticas fundadas na arte, com ênfase aqui, na produção de sons, melodias, rimas, gestos rítmicos e canções.

Todas estas ações se presentificaram no espaço do fazer musical coletivo, que foi construído e reconstruído a cada encontro. A cada encontro matizes diferenciadas foram agregadas ao processo, já que as mediações e a formação da turma se alternaram conforme as presenças/ausências das crianças. Mesmo assim, compartilhamos de um espaço de possibilidades sonoras, imagéticas, afetivas e expressivas que nos envolveram e foram envoltas pela música que produzimos. Nessa troca musical, pudemos conhecer aquele grupo e também nos demos a conhecer. Foi interessante também perceber que o processo ampliou-se para além do nosso grupo. Dele fizeram parte a professora que ficou na sala, a diretora que nos acolheu, a escola como um todo, por ser permeada pelo som que 'vazava pelas paredes'. Em meio a todo esse movimento, entendemos que aquelas crianças, ao se perceberem constituintes e construtoras do espaço de ação criadora, se debateram entre nossas intervenções, em busca do protagonismo. E este se tornou evidente quando elementos de suas vidas cotidianas irromperam no processo tornando-o profundamente humano, situado em suas histórias e modificando a nós todos.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Lia Rejane. **Cadernos de Musicoterapia 2**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.

BRUSCIA, Kenneth. **Definindo Musicoterapia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical**. Chicago: GIA Publications, 1997.

HIBEN, Julie. Group Music Therapy with a classroom of 6-8 hyperactive-disabled children. In: K. BRUSCIA, **Case Studies in Music Therapy**. Gislum: Barcelona Publishers, 1996.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Música para matar o tempo: intervalo, suspensão e imersão. **MANA** 12(1): 151-178, 2006.

QUEIROZ, N.; MACIEL, D.; BRANCO. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 2006, 16(34), 169-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf> Acesso em: 16/09/2013.

MARTÍN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica II**. San Salvador: UCA Ed., 1989.

MARTIN, Peter. **Sounds and Society**. Manchester: Manchester University Press. 1995.

MILLECCO FILHO; MILLECCO; BRANDÃO **É preciso cantar**: Musicoterapia, Cantos e Canções. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001; 120 páginas.

PAVLICEVIC, Mercédès. **Groups in Music: Strategies from Music Therapy**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006.

SCHMIDT, Luciana M. Para além das dificuldades cotidianas: o desafio da educação estética a partir de situações concretas em sala de aula. In: ZANELLA, Andréa V. et al. (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/ CED/UFSC, 2008. p. 185-201.

SIMÔES, Pierangela. O cravo brigou com a rosa... e daí? **Anais do XV Fórum de Musicoterapia**, n. 15, ano 2013.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídia, músicas e escola: a articulação necessária. Revista da ABEM, n.16, maio de 2007. Disponível em http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo9.pdf.

Acesso em setembro de 2013.

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia Infantil. **Obras Escogidas IV**. Madri: Visor, 1996.

Recebido em: 04 de setembro de 2014

Aprovado em: 21 de outubro de 2014

PARTIMENTO AS IMPROVISATION PEDAGOGY: RENEWING A LOST ART

Stephanie Khoury³³

RESUMO

A prática do *partimento* floresceu no decorrer do século XVIII, nos conservatórios italianos, e se estendeu até Paris onde funcionou como uma forma pedagógica da chamada “Escola Italiana”. O *partimento* pode ser entendido como uma linha de instrução do baixo, e foi utilizado por vários compositores e improvisadores clássicos europeus, fato pouco destacado. Como educadora musical que estuda a pedagogia da improvisação, penso que o esquecimento dessa prática no cenário pedagógico moderno é lamentável. Com base na minha crença sobre o potencial dessa tradição perdida de inspirar novos sentidos para a fluência musical, este texto tem por objetivo responder importantes questões como: O que é o *partimento*? Por que sabemos tão pouco sobre ele? Como sua prática se adapta à pedagogia da improvisação? Pode a prática do *partimento* fazer parte da pedagogia musical no século XXI?

Palavras-Chave: *Partimento*. Pedagogia musical. Improvisação.

ABSTRACT

Throughout the 18th century, the practice of *partimento* flourished in Italian conservatories, spreading eventually to Paris where it functioned as a key pedagogical tool of the “Italian school.” *Partimenti* can be understood to be instructional bass lines, and was used by thousands of classical composers and improvisers across Europe, a fact that is often overlooked. As a music educator who studies improvisation pedagogy, the obsolescence of the practice in the modern pedagogical landscape seems lamentable. Based on my own belief in the potential of this lost tradition to inspire new creative means to musical fluency, the present paper seeks to answer some important questions: What are *partimenti*? Why do we know so very little of them? How does the practice fit into improvisation pedagogy more broadly? Can a practice of *partimento* become a part of musical pedagogy in the 21st century?

Keywords: *Partimento*. Musical Pedagogy. Improvisation.

³³**Stephanie Khoury** is a guitarist, educator, researcher, and PhD Candidate in music education at McGill University in Montreal, Quebec, Canada. Her research interests focus on different aspects of creative music education, ranging from improvisation pedagogy to community music. She has been teaching music to students of all ages for 18 years. Her teaching focuses on exploring the creative potential of students through improvisation and sound experimentation. She is presently exploring new environments for creative musical tuition that take advantage of the enormous potential of technology and autodidactic learning. [Email: stephanie.khoury2@mail.mcgill.ca](mailto:stephanie.khoury2@mail.mcgill.ca)

Throughout the 18th century, the practice of partimento flourished in Italian conservatories, spreading eventually to Paris where it functioned as a key pedagogical tool of the “Italian school.” Partimenti can be understood to be instructional bass lines, and their pedagogical use was an integral component of the studies of Bach, Handel, Haydn, and Mozart. Thousands of classical composers and improvisers across Europe were taught the inner workings of the musical language through the practical study of partimenti, a fact that is often overlooked. As a music educator who studies improvisation pedagogy and its potential integration into comprehensive musicianship training, the obsolescence of the practice in the modern pedagogical landscape seems lamentable. Partimenti and the craft-based instructional nature are particularly suited to 21st century educational objectives such as problem solving, creativity, and innovative thinking. Based on my own belief in the potential of this lost tradition to inspire new creative means to musical fluency, the present paper seeks to answer some important questions: What are partimenti? Why do we know so very little of them? How does the practice fit into improvisation pedagogy more broadly? Can a practice of partimento become a part of musical pedagogy in the 21st century?

PARTIMENTO AND THE *CONSERVATORI*

In the words of the leading scholars in the field, Giorgio Sanginetti, partimento is “a sketch, written on a single staff, whose main purpose is to be a guide of improvisation of a composition at the keyboard” (2012, p. 14). Observing the written form, partimenti appear to be solely bass-lines, though they sometimes move between clefs and registers. Most often, they do not contain notated figured bass, but rather imply a harmonic structure. Recent research into the craft has revealed that each partimento was in fact musical problem to be solved spontaneously – to be improvised.

This was done through the application of a very particular set of rules or *regole*. Students of partimento learned musical exemplars, or *schemata*, and then adapted them into new but similar contexts (Gjerdingen, 2007). Through an intense sequential

study and practice of the *regole* and schemata, a student mastered the art of improvising partimento, and consequently gained an incredibly complex understanding and facility of the musical style at hand.

The practice and study of partimento originated in the late 17th to early 18th century, flourishing most prominently in four Neapolitan conservatories – Santa Maria di Loreto; Santa Maria della Pietà dei Turchini; Sant’Onofrio; and I Poveri di Gesù Cristo. The original *conservatori* were not specifically for training musicians or conserving music, but were instead intended to conserve orphans. In Italy it was customary for each conservatory to dedicate to the training of a particular trade or craft, so that the children may eventually become capable of making a living for themselves. One of these specialties was that of musicians, and the children were trained to be artisans – working musicians – in religious and courtly contexts. As the students in these Neapolitan conservatories gained competence, they were hired out for work, and the money they brought in helped to bring in better music teachers, leading eventually to the formation of some of the top instructional institutions in the history of classical music (Sanguinetti, 2012). It was here that partimenti were used to equip music students with a deep musical understanding by developing their improvisatory prowess. The instructional mode used for training Neapolitan musicians subsequently migrated across Europe, and “shaped the way music was imagined during the eighteenth century and beyond” (Sanguinetti, 2012, p. 31).

AN ESOTERIC CRAFT

But why do we know so little about partimento? Perhaps because that is what the maestros of partimenti intended. While the rest of Europe was flooded with an abundance of musical treatises, written in styles that were comprehensible even to amateurs, the Italian tradition was far more cryptic, and indeed quite impossible for an amateur to comprehend. Partimento was an insider’s art, passed down through study with maestros. The collections of partimento that were published often contained

hundreds of sequential musical examples, accompanied by a limited set of *regole* at the beginning. They required additional explanations, and these were only possible with a maestro.

From the beginning of the partimento tradition until its decline in the early nineteenth century, the practice underwent evolution and modification, in accordance with the changing styles of the period at hand. Had luck been different, partimento might have transformed itself continuously through the Romantic period, arriving at the twentieth century, transmuted and alive, the descendant of a rich creative evolutionary process. Instead, partimento almost entirely disappeared in the nineteenth century, as did almost all forms of musical improvisation in classical music, with the exception of organ improvisation. The reasons that improvisation declined so steeply in Western Art music are the subject of another paper, but we can identify this period with an increased obsession with the score, as composers began notating more and more details of the composition, including the standardization of the written cadenza, and performers were allotted much less interpretive freedom.

IMPROVISATION PEDAGOGY

When one examines literature on improvisational practice from the classical tradition, partimento is almost entirely absent until very recently. There is literature about the tradition of organ improvisation, and keyboard improvisation practices, as well as descriptions of the art of cadenzas, embellishments and fantasies. We also find mention of the thorough bass era from 1600-1750, and the role of improvisation in that tradition. However, partimento was only recently understood to be such a complex improvisational pedagogy. The practice of partimento relies on a thorough understanding and fluency in thorough bass; however thorough bass (also referred to as figured bass or basso continuo) is based on an improvisation of an accompaniment to a written melody, typically being played by another instrument or ensemble. Partimento on the other hand, refers to bass lines that are not intended as the

accompaniment to any fixed melody. On the contrary, in partimento, the performer is required to spontaneously improvise a complete piece of music, including harmony and melody, based upon only the given musical line. Often these melodic sketches travel through numerous keys and clefs, details that the performer must be capable of determining and reacting to spontaneously in performance. As such a complex form of improvisation, partimento deserves an important place within the literature regarding improvisation practices and pedagogy.

We do find a brief mention of the practice by Ernst Ferand (1887-1972) in his anthology of nine centuries of improvisation in Western music. The first scholar dedicated to the study of improvisation, Ferand's book remains an important part of the literature concerning structured improvisation in Western Art music (1961). The anthology is composed of musical examples of improvisatory practices preceded by an historical introduction. Partimento does not earn a place within the many musical illustrations however, illustrating a lack of knowledge within the field until relatively recently.

Music theorists and scholars Giorgio Sanguinetti, Robert Gjerdingen, Rudolf Lutz, and Thomas Christensen have been largely responsible for our increased understanding of the craft and art of partimento (Gjerdingen, 2007a, Sanguinetti, 2012; Christensen et al. 2010). Sanguinetti's recent publication, *The Art of Partimento*, serves as the most important source for understanding the techniques (2012), and Gjerdingen's website "Monuments of Partimenti" likewise provides an instructional model for learning the skill (n.d.). This resurgence of partimento comes at a time in which musical scholars, educators and academics from a range of disciplines are beginning to rethink and re-imagine the importance of improvisation in the past and the present.

PEDAGOGY IN THE 18TH AND 19TH CENTURIES

In Aaron Berkowitz's important new addition to the field of improvisation pedagogy, *The Improvising Mind* (2012), he discusses at length the practice of partimento. He uses Gjerdingen's classification of three broad categories of patterns in partimenti: cadences, the rule of the octave, and *movimenti* (special moves) to analyze other prominent improvisation pedagogies of the time, specifically, nine improvisation treatises from the 18th and early 19th century.

Unlike the published partimenti collections from the past masters, which are almost devoid of explanation, these improvisation treatises from the same period, written for middle and upper class amateur musicians, give explicit instruction in improvisation. They therefore serve as a lens into improvisational practices of the time. Berkowitz includes an insightful letter written in 1839 by Carl Czerny to a young lady who will soon be learning to improvise. Extremely verbose, Czerny describes a myriad of aspects surrounding improvisation and the proper course of action to acquire the skill. It provides an interesting glimpse into the practice of teaching improvisation at the time. Czerny expresses his belief that anyone who has acquired moderate skills playing can learn to improvise, "at least to a certain degree" (Berkowitz, 2012, p. 16). He asks the student to begin practicing, both alone, and in front of her teacher, "to connect together easy chords, short melodies, passages, scales, arpeggiated chords; or, which is much better, leave it to your fingers, to effect this connection, according to their will and pleasure" (Berkowitz, 2012, p. 16).

WIDENING THE LENS

Since the 1960's the field of music education has been enriched by the creative pedagogies of improvisation by such musician/educators as R. Murray Schafer, John Stevens, John Paynter, Pauline Oliveros, and numerous other practitioners of free improvisation. Proponents of free improvisation pedagogy appreciate its ability to be a

democratic music that embraces differences and supports individual creative processes (Hickey, 2009; Kanellopoulos, 2011). Free improvisation is open to anyone, regardless of age, musical ability, or stylistic know-how. It brings its participants into a space in which diverse backgrounds and musical influences enrich the musical process rather than restrict it. Derek Bailey, in his important work *Improvisation: Its nature and practice in music* preferred to call it non-idiomatic improvisation (1992). Non-idiomatic improvisation is an important pedagogical tool for accessing creativity and helping musicians find their own voice. The creative musical process most often takes place in interaction with other musicians, and focus is on being in the moment. The collaborative potential and democratic elements inherent in the practice resonate well with our times. Due to the emphasis on a collaborative dialogue of improvisational gestures, adherence to a strict set of rules seems to go against the nature of free improvisation. Improvising musician, composer, and scholar George Lewis is one critic of idiomatic improvisation, believing that using prepared patterns does not engage practitioners in a process that leads to the creation of their own musical sound and material (2000). However, since the training of musicians today is still most often based on a thorough study of existing musical languages, to consider integrating idiomatic improvisation into the study of music can only deepen a student's ability to become creative musical agents. Partimento may be a beneficial addition to traditional theory and musicianship training, offering a new vehicle for creative application of musical elements.

Gaining competence in the foundational rules of a given musical language forms the basis of improvisatory practices in numerous musical cultures throughout the world. Ethnomusicologist Benjamin Brinner recognizes similar methods of acquiring competence in music of the Middle East, South Asian musics, Javanese Gamelan, and jazz. Students in these vastly different contexts all must develop "ground rules and successful strategies of sound production, patterning, and manipulation" (Brinner, 1995, p. 119).

JAZZ, AUTOMATICIZATION, AND COGNITION

Jazz is in many ways similar to partimento— musicians use a musical skeleton that contains limited musical elements (harmony and melody) as a springboard over which to improvise. Philip Johnson-Laird (2002) has written about the manner in which jazz musicians improvise:

Jazz musicians know by heart the chord sequences on which they improvise. These sequences are consciously accessible and readily communicated [...] Musicians also have in their heads a set of unconscious principles that control melodic improvisation. This procedural knowledge [...] enables musicians to improvise in real time (p. 439).

These unconscious principles refer to the ‘automaticization’ of musical formulas and phrases that exist within the given style of music being played. This is the same strategy being addressed in the improvisation treatises and the practice of partimento. Beyond memorization, an important element of this automaticization in classical music and in jazz is the practice of transposition. Transposition should become an unconscious ability if one is to master improvisation. Viewed as a pedagogical tool, we understand the importance of a rigorous practice of transposition in the beginning stages of instrumental practice. Through repeated rehearsal, the musical language is transferred from short term to long-term memory, becoming automatically accessible during the time of performance.

In an article directed at the classical music world, jazz musician and educator Bill Dobbins argues for a comprehensive music training which incorporates improvisation from the earliest stages – one which unifies the different elements into a language (1980). “A skilled improviser in any tradition must be able to deal with the relevant elements of melody, rhythm, and harmony in a spontaneous and expressive manner. These music elements must be thoroughly understood and assimilated technically, aurally, and kinetically, as well as theoretically” (1980, p. 38-9). He makes the direct comparison between the manner in which Baroque musicians improvise from a bass

line and a jazz musician follows the chords of a specific tune. “Baroque, Classical, and jazz musics also share the practice of fully developed, spontaneous rhythmic and melodic re-workings of pre-composed material” (1980, p. 38). Not only do they work with pre-composed material, they also recycle and transform melodic motifs played earlier within the same solo or partimenti. Classical improvisation and jazz both make use of extension, fragmentation, diminution and augmentation.

At this point, our understanding of improvisation can be better understood with the aid of cognitive science. Jeff Pressing (1988) was an important researcher and scholar on the intersection of these two fields. He outlines the cognitive steps required in learning to improvise. Firstly, materials must be understood in intimate detail and from various perspectives. The next cognitive step is the creation of connections and cross-linkages. In Pressing’s (1988) words, “improvisational fluency arises from the creation, maintenance and enrichment of an associated knowledge base, built into long-term memory” (p. 53-4).

Not only does the memorization, transposition and repeated practice of formulas build one’s vocabulary with which to improvise, it also serves to refine the novice’s perception of music and achieve “implicit internalization of important realizations in the tonal system” (Berkowitz, p. 64). The pedagogical implications of this concept speak far beyond simply acquiring improvisational abilities. They implicate a deep understanding of musical concepts being put into practice and integrated into the musician’s vocabulary.

PARTIMENTO IN TODAY’S MUSIC TRAINING?

Thanks to the renewed interest in partimento by scholars and theorists, we can expect to see more widespread acknowledgement of the practice and pedagogy of partimento in coming years. The publications now emerging on the topic have the potential to serve as guides for reviving a lost tradition. Whether the practice will be reborn in the modern classroom or function only as a subject of historical importance

remains to be seen. There are aspects of improvisation pedagogy from the time of partimento that are ill fitted to our modern educational environment. There are, however, positive elements that can be harvested and introduced to the modern classroom, and we may speculate what unique benefits they might bring.

When partimento was widely practiced, conservatory students were being trained for work in church services and in courts, and there was only one accepted style of music, to which all of these musicians adhered. Today's context is far less black and white, and modern musicians, even those who remain solely within the classical realm, tend to study and perform music from a multitude of styles and periods. Perhaps they eventually focus their expertise in one style, but more often than not, modern performers maintain a performance practice that incorporates divergent styles.

IN MUSIC THEORY CLASSROOMS

When partimento is viewed as a practical reinforcement of the conceptual skills being learned in theory and ear training, as an addition to the present day study of theory, we can view it as an enriching tool that brings a great deal of creativity to a pedagogy which is greatly lacking it at present. The growing body of research in the field of improvisation pedagogy, both of a quantitative and qualitative nature, points to the benefits to overall musicianship of acquiring the skill. Gaining the ability to improvise with musical material enhances musicality on all levels – melodic fluency, harmonic understanding, interpretive depth, and compositional abilities.

Undoubtedly, there are a multitude of experimental practices presently occurring in music theory classrooms, and innovative educators are creating ways for students to more fully absorb the fundamentals they are teaching. In North America, Peter Schubert at McGill University has students improvise in theory and counterpoint classes (2007). Peter Silberman at Ithaca College has created a method for teaching students to hear and understand aspects of 20th century music through improvisation (2003).

Partimento uses improvisation as a tool for gaining compositional skills. The relationship between composition and improvisation is the subject of much discourse, with a common definition of improvisation being composition in the moment and similar ideas (Sloboda, 2000; Pressing, 1988). It is now widely known that almost all composers of the past were notable improvisers and that these two skills were once closely associated. If a tradition of partimento were to be revived, Western classical musicians could potentially bring back into being this close association between composition and improvisation.

IMPLICATIONS

Partimento can be immensely useful for the development of musicianship and authentic performance practice, providing an effective means of absorbing the musical style at hand, while developing faculty within that language. Western Classical Art music was once a richly improvisational music, and the decline of the practice in the Nineteenth century marked a significant shift in performance, and consequently, musical training in the field. Today, the performance of Western classical art music is one of extreme technical and artistic mastery, almost exclusively exhibited through performance of the canon and contemporary compositions. The requirements of performing at today's standards often make the task of learning to improvise seem overly ambitious, and only a handful of professional performers are willing to attempt to improvise musical material in performance. Since improvisation is not a standard of performance, the study of improvisation in instrumental music instruction or music fundamentals is still quite rare.

For too long, music education has focused on repertoire as the goal, favouring product over process. By instead prioritizing the attainment of musical fluency, or the ability to express oneself musically, over the study and memorization of pre-existing compositions, we would provide music students with musical agency – something that is all too often missing in today's music education. From childhood through to professional

music training, students deserve to be creative participants in the music making, as opposed to solely interpreters.

Improvising challenges students to be active listeners, preparing them to make complex decisions in the moment. When students improvise, they more deeply integrate the fundamentals of music into their own vocabularies and therefore develop a more comprehensive musicianship. Current research has revealed the importance of creativity in learning, and movements toward more experiential learning in education more broadly point towards greater emphasis on skills such as improvisation and composition. Can partimento be used to restore the training of musical fluency within our music programs?

Imagine a renewed musical landscape in which musicians are fluent in the language of music, improvising partimenti on the keyboard and on their own instruments, in ensembles with fellow improvising musicians. They may perform less of the well-worn repertoire, but concerts would now be infused with improvisatory life and creative moments of suspense and surprise. Imagine a common set of 'standard' partimenti, and the enjoyment of hearing different performers improvising their own versions, much in the same way jazz musicians improvise. Partimento can be part of a much needed process of transformation and renewal in classical music – and by training musicians to have fluency with their language, we invite creative collaboration at a whole new level. Musicians can compose their own partimenti, with modern day *regole* to accompany it – and they may serve as springboards for collaborative improvisation, as a “point of departure” (Nettl&Russel, 1998, p. 13). Perhaps they can be the instigator of change, helping to revive the classical music world with a flourishing of creative energy.

REFERENCES

Abramson, R. M. (1980). **Dalcroze-based improvisation**. *Music Educators Journal*, 66(5), 62–68.

Bailey, D. (1992). **Improvisation: its nature and practice in music**. Da Capo Press. USA.

Berkowitz, A. (2010). **The Improvising Mind**. Oxford University Press.

Brinner, B. E. (1995). **Knowing music, making music: Javanese gamelan and the theory of musical competence and interaction**. University of Chicago Press.

Christensen, T. S., Gjerdingen, R., Sanguinetti, G., Lutz, R., Snyers, K., & Moelants, D. (2010). **Partimento and Continuo Playing in Theory and in Practice** (Vol. 9). Leuven University Press.

D., T. (1962). Book Review: **Improvisation in Nine Centuries of Western Music** by E. T. Ferand. *Music & Letters*, 43(2), 174–176.

Dobbins, B. (1980). **Improvisation: An Essential Element of Musical Proficiency**. *Music Educators Journal*, 66(5), 36.

Elliott, D. J. (1995). **Music Matters: A New Philosophy of Music Education**. Oxford University Press.

Ferand, E. (1961). **Improvisation in nine centuries of western music: An anthology with a historical introduction**. Köln,: A. Volk Verlag.

Gjerdingen, R. (1999). **An experimental music theory**. *Rethinking music*, 2, 161.

Gjerdingen, R. O. (2007). **Partimento, Que Me Veux-Tu?** *Journal of Music Theory*, 51(1), Gjerdingen, R. (2007a). **Music in the galant style**. New York: Oxford University Press.

Gjerdingen, R. (Ed.). (n.d.). **Monuments of Partimenti**. Retrieved from <http://faculty-web.at.northwestern.edu/music/gjerdingen/partimenti/index.htm>

Guderian, L. V. (2008). **Effects of Applied Music Composition and Improvisation Assignments on Sight-reading Ability, Learning in Music Theory and Quality in Soprano Recorder Playing**. ProQuest.

Hickey, M. (2009). **Can improvisation be `taught`?** A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285–299.

Johnson-Laird, P. N. (2002). **How jazz musicians improvise**. *Music Perception*, 19(3), 415–442.

Kanellopoulos, P. A. (2011). **Freedom and Responsibility: The Aesthetics of Free Musical Improvisation and Its Educational Implications-A View from Bakhtin**. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 113–135.

Lewis, G. (2000). **Teaching improvised music: An ethnographic memoir**. In J. Zorn (Ed.), *Arcana: Musicians on music* (pp. 78–109). New York: Granary Books.

Nettl, B., & Russell, M. (Eds.). (1998). Introduction. **In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation**. Chicago: University of Chicago Press.

PRESSING, J. **Improvisation: methods and models**. *John A. Sloboda (Hg.): Generative processes in music, Oxford*, 129–178, 1988.

SANGUINETTI, G. **The Art of Partimento: History, Theory, and Practice**. Oxford University Press, 2012.

SANGUINETTI, G. (n.d.). **The Art of Partimento – Companion website**. Retrieved November 2, 2014. Retrieved from <http://www.oup.com/us/companion.websites>.

SCHUBERT, P. **Modal Counterpoint: Renaissance Style** (2 edition.). New York: Oxford University Press, 2007.

SILBERMAN, P. **Post-Tonal Improvisation in the Aural Skills Classroom.** *The Online Journal of the Society for Music Theory*, 9(2), 2003.

SLOBODA, J. A. **Generative processes in music.** Clarendon Press, 2000.

Recebido em: 25 de setembro de 2014

Aprovado em: 03 de dezembro de 2014

ENTREVISTA

A equipe da **Revista InCantare** convidou, para a entrevista deste volume, a professora e musicoterapeuta Sheila Maria Beggiato Volpi. Sheila se destaca pela sua sempre presença e disponibilidade para apoiar e fortalecer eventos que ocorrem no meio musicoterapêutico. Formou-se muito jovem, e desde então, figura em posições de liderança com garra e projeção. Seu envolvimento com a construção da história da musicoterapia se estende do Paraná a todo o país, pois sua capacidade de articular redes de convívio, discussão e trabalho ressoam por entre os profissionais de diferentes estados brasileiros. Por essas razões, procuramos aproximar vocês leitores, das ideias e reflexões que sintetizaram um pouco da experiência profissional e humana dessa musicoterapeuta dedicada à formação de profissionais. A seguir, ela mesma se apresenta e relata sua história.

SHEILA: Minha cidade natal é Londrina, mas vim muito pequena para Curitiba, com menos de dois anos. Curitiba foi a cidade onde cresci, estudei e constitui minha família.

Quanto aos meus estudos, sempre estudei em escolas públicas, desde o ensino fundamental até o superior. Comecei na Escola Estadual João Turin, da primeira até a oitava série (hoje nono ano). Depois cursei magistério, na Escola Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa. A graduação em Musicoterapia foi na então Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP), que veio a se transformar em Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e atualmente Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus II Curitiba). O mestrado aconteceu na PUC-PR, em Educação.

Quando iniciei meus estudos em música, em Curitiba, poucas eram as opções de escolas, quase todas eram conservatórios musicais, com formação tradicional e erudita. Estudei no Instituto de Música Carlos Wesley.

REVISTA: Conte um pouco de sua trajetória musical e dos caminhos que a levaram até o curso e a profissão de musicoterapeuta:

SHEILA: Quando iniciei meus estudos em música estava com quase doze anos de idade. Como mencionei anteriormente, estudei no Instituto de Música Carlos Wesley. O primeiro instrumento que estudei, foi o violão erudito (depois vieram outros). Meu grande mestre foi o professor Ademar Garcia, que me acompanhou em toda minha formação. Este querido professor sempre privilegiou a interpretação, valorizando a expressividade e a emoção ao tocar. Me dizia, em algumas ocasiões, após terminar de tocar uma peça, “acho que a mocinha está apaixonada, ficou muito bonito”. Foi um professor muito especial, que me oferecia várias músicas que estavam “fora do programa oficial”. Me trouxe muita música brasileira, me apresentando diversos compositores. Guardo em minha memória afetiva/musical suas aulas e seus ensinamentos. Sempre muito sereno e com muita paciência, me incentivando constantemente. Jamais esqueço que depois de uma apresentação de final de ano, quando toquei (ou tentei tocar) uma difícil peça de Villa Lobos, da qual esqueci metade (por nervosismo), improvisando até conseguir finalizar, ao sair do palco e encontra-lo atrás das cortinas, abriu um sorriso e me disse “linda parceria com Villa Lobos!!!”.

Durante o estudo nesta escola de música, conheci uma moça, que já estava na faculdade e fazia o curso de Educação Artística. Foi ela que, ao me perguntar sobre o que eu pretendia fazer em meus estudos na faculdade, me falou sobre o curso de musicoterapia. Até então, nem fazia ideia da existência do mesmo. Estava vivendo a inquietação da proximidade do vestibular, mas sem saber o que fazer. Não queria abandonar a música, mas não tinha o desejo de trabalhar com performance musical. Queria muito trabalhar com pessoas, ajudando-as de alguma maneira. Cheguei a cogitar o curso de Fonoaudiologia, mas não era exatamente o que buscava. Quando soube do curso de musicoterapia, busquei a faculdade e fui obter informações. Me identifiquei prontamente com o que o curso oferecia e com o desejo de conciliar a música e a possibilidade de ajudar pessoas. Recebi total apoio de minha família que foram descobrindo junto comigo em que consistia essa profissão.

Logo no meu primeiro ano de curso, me engajei, junto com outros colegas apaixonados, que anseiam pelo crescimento da musicoterapia e pelo desejo de divulgá-la, e constituímos a Associação de Estudantes de Musicoterapia. Organizamos naquele mesmo ano, um evento, que aconteceu na Biblioteca Pública do Paraná,

trazendo convidados de fora de Curitiba. Esta minha carreira nos movimentos políticos e de representatividade me acompanharam por um bom tempo: fui presidente da Associação de Musicoterapia do Paraná, por três gestões, estive como Secretária Geral da UBAM, por uma gestão, quando retomamos a publicação da Revista Brasileira de Musicoterapia. Paralelamente, como professora e também coordenadora do Curso de Bacharelado em Musicoterapia, colaborei como representante do curso junto nos eventos em que discutíamos a formação do musicoterapeuta, em eventos nacionais.

Na prática clínica, mantive consultório particular por alguns anos, trabalhei em uma escola especial, me envolvi em projetos com Adolescentes em Conflito com a Lei, e crianças em vulnerabilidade social e há muitos anos me dedico à área da saúde mental.

REVISTA: Houve modificação no campo musicoterapêutico desde o início de sua carreira profissional até o presente? Você pode discorrer sobre este assunto?

SHEILA: Certamente! No início, em um tempo em que a comunicação com outros estados e países era muito difícil, o que tínhamos disponível era ínfimo. Alguns poucos livros do Dr. Benenzon, de Juliete Alvin (todos em espanhol), o livro da D. Clotilde, além dos trabalhos dos educadores musicais, como Dalcroze, Martenot, Orff, entre outros. Tínhamos uma ânsia muito grande por mais conhecimento, discutíamos muito (tive a felicidade de ter colegas de turma que proporcionaram muitos debates, muitos diálogos), queríamos mais, levantávamos muitos questionamentos, queríamos ir além do que nos era dado. Isto nos levou a participar dos poucos eventos de musicoterapia que aconteciam aqui no Brasil.

Aos poucos, as associações estaduais de musicoterapia foram se organizando, outras surgiram, o número de profissionais também cresceu, a comunicação se tornou mais viável e rápida, a internet chegou, a UBAM foi constituída, os cursos de formação também se expandiram, tivemos acesso a trabalhos de outros países, conhecendo novos autores, passamos a participar dos eventos internacionais, criou-se o Comitê Latino Americano de Musicoterapia (CLAM), pois sentíamos a necessidade de manter

o diálogo, de trocar, de estar em permanente comunicação, de discutir a realidade da América Latina, especialmente a América do Sul, para somar forças e crescer, entre outras tantas coisas.

Os profissionais foram buscar qualificação, a busca por sistematização do trabalho começou a ganhar mais destaque, a pesquisa apareceu como um novo campo para o musicoterapeuta, além da prática clínica e da docência. Novos campos de trabalhos se abriram, novas áreas para se atuar, com outros olhares, outras perspectivas. Estamos inseridos em diferentes instituições, com clientelas variadas, com abordagens diversificadas.

Realmente a musicoterapia se expandiu e muito.

REVISTA: Qual é sua percepção sobre a produção de trabalhos e pesquisas no campo da MT?

SHEILA: Considero muito significativo o crescimento da produção de trabalhos e da pesquisa em nosso campo. Como já mencionei anteriormente, muitos musicoterapeutas vêm buscando qualificação acadêmica, profissional e isto tem fortalecido a musicoterapia. Nisto, percebe-se tanto o diálogo com outros campos de conhecimento, como também uma busca incessante de constituição de um campo teórico próprio, com uma linguagem que se aproxime e que consiga descrever melhor o que acontece em nossa prática.

Acredito que o diálogo, o ‘empréstimo’ da teoria de outros campos de conhecimento sempre haverá e é necessário, assim como a busca pela construção de uma teoria própria. Como afirma Pavlicevic, há de haver um equilíbrio entre estas duas (o empréstimo e o próprio), sem esquecer que o essencial para a teoria é ser fiel à prática, e que esta, inspira a teoria. Pura relação dialógica!

Atualmente, na área da musicoterapia, temos eventos regulares intercalados a cada três anos: simpósio nacional, congresso latino americano e congresso mundial.

Outro ponto importante a se destacar são os eventos de pesquisa, o ENPEMT (Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia), que acontecem anualmente. Isto

tem impulsionado a busca por sistematização e pela reflexão, tanto da prática como da teoria.

Os musicoterapeutas também têm apresentado os resultados de suas pesquisas (clínicas e acadêmicas) em eventos científicos de outras áreas, o que torna mais visível a musicoterapia.

REVISTA: Qual é, em sua opinião, o ponto forte da prática musicoterapêutica?

SHEILA: A possibilidade que a musicoterapia oferece de criar momentos de expressão, de troca, de diálogos, de criatividade, de contato íntimo consigo mesmo e de manifestação de singularidades na/com a música. A musicoterapia acolhe a todos, com suas próprias manifestações, sem distinção. O musicoterapeuta, quando sensível e bem preparado, pode oportunizar experiências artísticas únicas, singulares que podem transformar a própria pessoa e ao seu entorno.

REVISTA: E quais são as limitações?

SHEILA: Ainda esbarramos na dificuldade de ter reconhecida a singularidade que a musicoterapia proporciona, que nem sempre está enquadrada nos modelos mais tradicionais, especialmente no meio científico, que ainda tem como parâmetros vigentes um pensamento matemático e geometrizado, cartesiano. As experiências musicais que tomam conta em um atendimento de musicoterapia, nem sempre conseguem ter traduzidas em sua riqueza, o que nos coloca diante da dificuldade em encontrar palavras adequadas para descrevê-la.

Outro ponto que gostaria de mencionar é que também temos que reconhecer que nem sempre a musicoterapia é a mais indicada. Temos que estar atentos aos prejuízos que por ventura a utilização da música pode produzir.

REVISTA: O que você pode falar sobre a formação do musicoterapeuta?

SHEILA: A formação do musicoterapeuta, mesmo considerando as diferenças curriculares entre os diversos cursos aqui no Brasil, possui uma característica muito interessante. Ela privilegia um olhar humanitário, ecológico, considerando a potencialidade e entendendo a complexidade do ser humano.

Mais do que pensar na cura, no tratamento, priorizamos o **cuidado** com o outro. Nossa abordagem leva sempre em consideração o respeito pelas pessoas e suas histórias de vida, suas músicas, suas expressividades, sua possibilidades.

Acho que a formação do musicoterapeuta não é 'dura', ela é mesclada da prática musical, das experiências musicais grupais, de sensibilização e de teoria. Investimos no desenvolvimento da musicalidade do aluno e no seu uso a serviço do outro.

REVISTA: Conte algo sobre o caso mais marcante de sua prática profissional.

SHEILA: Nossa, são vários momentos que é difícil privilegiar um só. Mas neste momento, pensando na minha caminhada com a musicoterapia, com tantas histórias vividas e agora lembradas, fui levada a pensar em um garoto que atendi logo no início de minha carreira. Um grande desafio, pois eu era inexperiente. Atendi este garoto em meu consultório, em um convênio que a clínica possuía com a Secretaria Municipal de Educação. Esse menino me desafiou muito, pois cantava repetidamente a mesma canção. Tudo o que queria fazer era cantar sempre a mesma canção. Cantamos essa canção em todos os ritmos e estilos possíveis. Ele não aceitava a mudança de proposta, mas aceitava cantar a canção de diferentes maneiras. E assim foi até o dia em que eu pronta para cantar a mesma canção, em mais um atendimento, ele chega com outra canção! Não cabe a este momento discutir o caso e nem a situação clínica dele, mas o que ele especialmente me ensinou, foi que o tempo de cada um deve ser respeitado, e a necessidade de sua expressão (mesmo que repetidamente, sessão após sessão) só poderia ser ditada por ele. Cabia a mim estar com ele, no tempo que fosse preciso, cantando com ele e ajudando-o a processar/elaborar/resignificar/viver o que precisava ser processado/elaborado/ressignificado/vivido. Isto foi um grande aprendizado, pois no

início de nossa prática clínica, ansiamos por resultados rápidos e visíveis, o que por vezes pode atrapalhar o próprio processo terapêutico.

REVISTA: Qual seria sua mensagem aos musicoterapeutas que estão iniciando sua trajetória profissional?

SHEILA: Para que acreditem na musicoterapia, no potencial da música e nas relações que se constroem a partir das trocas de experiências afetivo/musicais. A cada novo desafio que se coloca à nossa frente, a cada nova situação terapêutica, ela nos convoca a buscar diferentes ferramentas, cria uma nova oportunidade de crescimento como profissionais e como pessoas. A conjugação do conhecimento, da sensibilidade e das musicalidades pode produzir saúde, crescimento e desenvolvimento inter e intrapessoal.

Acreditem no trabalho, mas sempre com muita ética, responsabilidade, estudo e dedicação.