

# I Congresso de Performance Musical da UEM

CPM-UEM 2024

## A Performance Musical em conexão com a contemporaneidade.

10 a 11 de maio de 2024

REALIZAÇÃO:



APOIO:



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

Congresso de Performance Musical da UEM (1. : 2024 :  
Maringá, PR)

I Congresso de Performance Musical da UEM [livro  
eletrônico] : a performance musical em conexão com  
a contemporaneidade / [comissão organizadora Alfeu  
Rodrigues de Araújo Filho, Flávio Apro, Thayná  
Bonacorsi Xavier]. -- 1. ed. -- Maringa, PR :  
Ed. dos Autores, 2024.

PDF

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-03309-9

1. Música 2. Performance I. Araújo Filho, Alfeu  
Rodrigues de. II. Apro, Flávio. III. Xavier, Thayná  
Bonacorsi. IV. Título.

24-208180

CDD-780

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Música : Apreciação 780

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

# ISBN

ISBN: 978-65-01-03309-9

**BR**



9 786501 033099



# AGRADECIMENTOS

Realização:



Apoio:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

# COMISSÃO

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Alfeu Rodrigues de Araújo Filho  
Prof. Dr. Flávio Apro  
Profa. Ms. Thayná Bonacorsi Xavier

## CÔMITE LOCAL

Prof. Dr. Paulo Egídio Lückman

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Alfeu Araújo  
Prof. Dr. Aluísio Coelho  
Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza  
Profa. Dra. Danieli Longo Benedetti  
Prof. Dr. Flávio Apro  
Prof. Dr. Gabriel Návia  
Profa. Ms. Natália Lepri  
Profa. Dra. Rosana Lamosa  
Profa. Dra. Sônia Albano de Lima  
Profa. Ms. Thayná Bonacorsi Xavier



# INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

## EDITOR

Programa de Pós-Graduação em Música - UEM  
Universidade Estadual de Maringá  
Av. Colombo, 5790 - Jd. Universitário  
CEP 87020-900 - Maringá - PR  
sec-pmu@uem.br

## AUTOR CORPORATIVO

Universidade Estadual de Maringá - UEM  
Av. Colombo, 5790 - Jd. Universitário  
CEP 87020-900 - Maringá - PR - BR



I Congresso de Performance Musical da UEM - 2024  
*A Performance Musical em conexão com a contemporaneidade.*

# Sumário

Apresentação.....p. 8

## Resumos:

Técnicas estendidas no repertório brasileiro para piano solo: composições de 2000 a 2015.....p. 10

*Lorraine Gregório de Oliveira*

## Trabalhos completos:

Elementos armoriais na peça Carne-de-vaca da Suíte das águas paraibucanas de Beetholven Cunha: uma reflexão acerca dos procedimentos interpretativos.....p. 14

*Filipe Andre Lopes Vaz*

*Anna Claudia Agazzi*

A realidade do pianista correpetidor sob as perspectivas da literatura e experiencial.....p. 24

*Thaylisi Alves Batista*

Práticas Interpretativas – Chiquinha Gonzaga: enfiando o piano na Jaca.....p. 32

*Isabel Nepomuceno dos Santos*

*Alfeu Rodrigues de Araújo Filho*

Os desafios cognitivos da performance da música contemporânea: um relato de caso da preparação de três obras.....p. 42

*Breno de Souza Rodrigues*

*Maria Rosa Argandoña Ponde Tanganelli*

*Ricardo Tanganelli da Silva*

Intercâmbio cultural: músicos brasileiros na Argentina – Um relato de experiência.....p. 52

*Douglas Henrique Lemes*

*Andressa Gomes*

*Saulo Demchuski*

*João Martinez*



<b>Flauteando com a Unati/Uem.....</b>	<b>p. 63</b>
<i>Bruno Soares Nogueira</i>	
<b>Coro Cênico: a construção de uma performance musical na perspectiva cênica.....</b>	<b>p. 73</b>
<i>Marco Aurélio da Silva Tavares</i>	
<i>John Kennedy Pereira de Castro</i>	
<b>Prof, vai ter aula de coral hoje?.....</b>	<b>p. 81</b>
<i>Laiana Moraes de Azevedo</i>	
<i>Mariana Hammerer</i>	
<b>Comunidade LGBTQIAPN+: o importante fator identitário no campo da música.....</b>	<b>p. 88</b>
<i>Vinicius Pauluk Giaretta</i>	
<i>Alfeu Rodrigues de Araújo Filho</i>	
<b>Atuação profissional em música: um estudo a partir da narrativa de uma violinista-professora.....</b>	<b>p. 99</b>
<i>Eliel Neris Joaquim</i>	
<i>Vania Malagutti Fialho</i>	



# Apresentação

É com enorme satisfação e orgulho que apresentamos à comunidade científico/musical os anais do I Congresso de Performance Musical da UEM/2024. Este evento, uma jornada de reflexão, aprendizado e celebração da produção musical brasileira, foi inicialmente idealizado pelo Grupo de Pesquisa Interinstitucional "Os Problemas da Interpretação", liderado pelo Prof. Dr. Flávio Apro pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graças ao apoio da Fundação Araucária e à colaboração de diversas Instituições de Ensino Superior, incluindo UNICAMP, UNESP, USP, UEL, UNILA e UFPEL, o Congresso tornou-se uma ação significativa do Programa de Pós-Graduação em Música da UEM (PMU), configurando-se como um evento de alcance nacional.

O tema central do Congresso foi a Performance Musical em conexão com a contemporaneidade e a interdisciplinaridade, reunindo discentes, docentes e pesquisadores para divulgar, debater, refletir e avaliar seus trabalhos e processos artísticos. Durante dois dias, o evento proporcionou um espaço de encontros e trocas de experiências e vivências, enriquecendo a compreensão da importância da performance musical na sociedade atual.

A programação desta edição contou com duas mesas redondas e seis recitais, além de seções de comunicações dedicadas aos trabalhos submetidos e aprovados pelo nosso comitê científico. Foram selecionadas onze comunicações (um resumo expandido e dez artigos) abrangendo diversas temáticas relacionadas à subárea de Práticas Interpretativas: técnicas estendidas, realidade do pianista correpetidor, papel da mulher na produção musical (Chiquinha Gonzaga), relato de experiência em um projeto social para terceira idade (Unati/UEM), comunidade LGBTQIAPN+ e fator identitário no



campo da música, relato de experiência em uma prática pedagógica com crianças, relato de experiência de um festival internacional na Argentina, desafios cognitivos da performance da música contemporânea, construção de performance musical a partir da perspectiva cênica, e atuação profissional em música.

A diversidade e relevância dos temas propostos, em suas versões integrais nesta publicação, trazem uma importante contribuição para a pesquisa em performance musical, fortalecendo as Práticas Interpretativas como área de conhecimento e desenvolvimento humano no campo da Música. Este Congresso representou uma fonte de conhecimento e um momento de inspiração e conexão que reforçou os laços da nossa comunidade acadêmica e artística.

Surgindo como uma semente que visa colocar em debate para os membros dos programas de pós, mas também aos graduandos que se aventuram desde cedo na amálgama da performance de ser e fazer, estudar e praticar, as publicações qui realizadas reúnem em si as várias formas de se apresentar ao mundo, comunicar suas descobertas e interesses, fortalecer e se sentir parte da rede de pesquisa em performance no Brasil e no mundo.

Sejam bem-vindos/as/es, e desfrutem do conteúdo dos Anais do I Congresso de Performance Musical da UEM/2024.

### **Comissão Organizadora:**

Alfeu Rodrigues de Araújo Filho

Flávio Apro

Thayná Bonacorsi Xavier



# Técnicas estendidas no repertório brasileiro para piano solo: composições de 2000 a 2015

Lorraine Gregório de Oliveira  
Instituto de Artes - Unesp  
lorraine.oliveira@unesp.br

## 1. Resumo

O presente resumo expandido deriva da pesquisa de mestrado, em andamento, sobre as *técnicas estendidas* no repertório para piano solo de compositores brasileiros entre os anos de 2000 a 2015. O objetivo da pesquisa é estabelecer uma definição para as *técnicas estendidas*, selecionar as obras do período designado e descrever as características de cada técnica, determinando sua categoria e indicando a notação empregada pelos compositores. Para tanto, investigou-se as diferentes concepções do termo através de revisão bibliográfica a fim de estabelecer os critérios para seleção das obras. Obteve-se cerca de 62 partituras via endereço eletrônico (a partir de contato direto com os compositores) que satisfizeram o critério da pesquisa: autoria brasileira, período entre 2000 e 2015 e conter pelo menos uma *técnica estendida*.

A pesquisa revelou um grande volume de obras que incluem *técnicas estendidas*, atendendo ao objetivo inicial que prescrevia a descrição e categorização destas. Nesse sentido, realizou-se uma discussão conceitual sobre as diferentes terminologias e caracterizações das *técnicas estendidas*, pontuando seu desenvolvimento e especificidades de modo a viabilizar a classificação das técnicas no repertório investigado.

### 1.1 Definição e classificação das técnicas

O termo *técnica estendidas* carece de definições consistentes, uma vez que muitas terminologias semelhantes são utilizadas de maneira intercambiável sem devidas distinções e esclarecimentos. *Técnicas estendidas*, *piano expandido*, *piano estendido*, *técnicas não convencionais* e *novas sonoridades*, por exemplo, são alguns dos conceitos mais utilizados para se referir às técnicas contemporâneas que não correspondem às técnicas consideradas tradicionais. De acordo com Luk Vaes (2009, p. 8), o termo *técnicas estendidas* foi adotado para nomear modos não convencionais de tocar o instrumento, uma vez que caracteriza apropriadamente uma outra relação com o instrumento. Exceto no caso de preparações realizadas nas cordas, o instrumento mantém sua construção organológica em grande parte do



repertório o que faz com que termos como *piano expandido* e *piano estendido* sejam nomenclaturas menos efetivas.

Sendo assim, optou-se pela definição de Vaes (ibidem) das *técnicas estendidas* como modos de tocar o instrumento de maneira imprópria. Devido à conotação negativa, o autor delimita a impropriedade somente como a ideia de uso, sem vínculo com questões de ordem moral, como algo errado, inconveniente e/ou prejudicial. Desse modo, a maneira própria de tocar o instrumento é representada pelos dos dedos do pianista que acionam o martelo, produzindo o som da corda percutida. A classificação feita por Vaes dos graus de impropriedade vai do grau mais “próprio” (os dedos no piano e ativação do martelo percutindo a corda) para o mais impróprio (outras partes do corpo no instrumento, modificações diretamente nas cordas, entre outras). Essa classificação, apesar de colaborar para a ampliação das possibilidades técnicas pesquisadas no repertório em questão, apresentou inconsistências principalmente do ponto de vista da performance. Isto pois a separação de execuções semelhantes em categorias distintas torna a abordagem interpretativa mais confusa, especialmente em obras com diversas técnicas onde a ação precisa ser coordenada entre a performance nas teclas e nas cordas no piano, por exemplo.

Visto isso, a classificação concebida por Reiko Ishii (2005, p. 13), a partir de uma análise do repertório de compositores norte-americanos, adequa-se de maneira mais conveniente à presente pesquisa. A autora divide em nove tipos de *técnicas estendidas* separando ações realizadas no exterior e interior do instrumento, objetos usados, equipamentos eletrônicos, para citar apenas alguns. Essa categorização possibilitou, além da seleção das obras, uma definição e descrição de cada técnica, o que auxiliou no entendimento de diversos recursos empregados no repertório contemporâneo. Porém, observou-se uma multiplicidade de notações e técnicas, que representaram uma impraticabilidade em categorizar de maneira conclusiva “todas” as *técnicas estendidas* possíveis para piano. Nesse sentido, faz-se necessário uma análise das obras em questão para elaboração de uma categorização condizente com o repertório, o que será efetuado nas próximas etapas da pesquisa.

## 1.2 Considerações finais

A pesquisa inicial pôde concluir que a definição das *técnicas estendidas* ainda se encontra em constante discussão, uma vez que seu significado não é apresentado de forma



clara e concisa em diversos trabalhos. A partir da revisão bibliográfica compreendeu-se algumas noções úteis para delimitar o conceito de *técnicas estendidas* aplicado na seleção das obras. Ademais, a aquisição das obras revelou um volume inesperado e representou uma importante consideração das *técnicas estendidas* no repertório para piano solo por compositores brasileiros no início do século XXI. A análise preliminar também apontou para a necessidade de investigação das *técnicas estendidas*, primeiramente baseando-se nas classificações elaboradas por Ishii (2005) e Vaes (2009) e, posteriormente, a partir de uma classificação específica que contemple as técnicas empregadas pelos compositores e suas notações particulares. Assim, pretende-se que a compreensão das *técnicas estendidas* analisadas viabilize um aprofundamento do ponto de vista da performance e auxilie os intérpretes na preparação do repertório contemporâneo..

## Referências

ISHII, Reiko. *The Development of Extended Piano Techniques in Twentieth-Century American Music*. Flórida, 2005. 114f. Tese (Doutorado em Música). College of Music, Florida State University, 2005.

VAES, Luk. *Extended piano techniques: in theory, history and performance practice*. Leiden, 2009. 1081f. Tese (Doutorado em Música). Faculty of Humanities, Leiden University, 2009.



## Elementos armoriais na peça *Carne-de-vaca* da *Suíte das águas paraibucanas* de Beetholven Cunha: uma reflexão acerca dos procedimentos interpretativos

Filipe Andre Lopes Vaz  
Instituto de Artes-UNESP (SP)  
filipe\_vaz@unesp.br

Anna Claudia Agazzi  
Instituto de Artes-UNESP (SP)  
anna.agazzi@unesp.br

**Resumo:** O presente artigo apresenta os primeiros resultados obtidos em pesquisa de Mestrado na linha de Práticas Interpretativas a respeito dos efeitos dos “ecos armoriais” na escrita pianística contemporânea. Apesar de ter tido seu ápice entre os anos de 1970 e 1980, o Movimento Armorial demonstra, através de sua forte representatividade na música, notórias reverberações no meio composicional, fato que se observa até hoje. Em muitos momentos, tais influências não se apresentam de maneira exclusiva e “pura”. Ao contrário, as características presentes nesta nova linha estética dialogam com recursos já explorados na música erudita de tradição europeia, além de resultarem de adaptações tímbricas entre os instrumentos de tradição popular e erudita. O compositor contemporâneo Beetholven Cunha (1978-) é abordado aqui exatamente dentro deste contexto de pluralidade de linguagens em que a pesquisa, ainda em andamento, visa contribuir. Para melhor compreender as questões interpretativas inerentes à performance, recorreremos às valiosas e recentes contribuições na pesquisa musicológica, que propõe uma sistematização das características musicais desta linha estética e procuramos inseri-las no contexto pianístico. Ademais, serão consideradas e mapeadas também as características provenientes da tradição musical de origem europeia, com o intuito de promover esta reflexão acerca deste “hibridismo” cultural presente na obra *Carne-de-Vaca* de Beethoven Cunha.

**Palavras-chave:** Música armorial; Piano; Beetholven Cunha; Ecos armoriais.

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo observar os ecos e as influências do Movimento Armorial na obra para piano de Beethoven Cunha intitulada *Carne-de-vaca*, que é a segunda peça da *Suíte das águas paraibucanas* (2016), com vistas a apontar um diálogo desse movimento estético com alguns elementos da tradição erudita eurocêntrica, o que permitirá fundamentar mais intensamente as escolhas interpretativas afetas a esta produção, no que diz respeito ao toque, articulação, agógica, pedalização e demais aspectos pianísticos. Nosso propósito é destacar peculiaridades estilísticas na obra de forma a contribuir com a execução da mesma, e quiçá de obras com características armoriais. Não nos concentramos na análise de aspectos composicionais e estruturais por si.



Ariana Perazzo da Nóbrega, em seu trabalho “A música no movimento armorial” (2007), relata que o Movimento Armorial é um movimento artístico-cultural difundido pelas artes visuais, literatura, teatro e música. Foi criado pelo escritor e dramaturgo Ariano Suassuna na década de 1970, com o intuito de preservar a cultura popular nordestina, sertaneja, de tradição predominantemente oral, bem como as características puras que contribuem para constituir o mosaico cultural nacional.

Rafael Aloán Borges, complementando essa definição, em seu trabalho “A organologia e a adaptação timbrística na música armorial” (2008), afirma que esta corrente estética teve como objetivo criar uma arte erudita brasileira a partir das raízes populares:

Os músicos armoriais lançaram mão de uma transposição técnica e de efeitos de um instrumento para outro adaptando e fazendo correlações timbrísticas entre esses. A maneira de tocar própria dos cantadores nordestinos era somada à técnica instrumental já utilizada pelos músicos de formação erudita (BORGES, 2008, p. 25).

Destacam-se neste movimento, os grupos Quinteto Armorial e a Orquestra Armorial, ambos fundados na década de 1970. São referenciais teóricos importantes na fundamentação dessa proposta as produções de Antônio Nóbrega, Antônio José Madureira, Clóvis Pereira, Cussy de Almeida, Jarbas Maciel e Guerra Peixe (NÓBREGA, 2007).

Atualmente, é crescente o interesse pelas reverberações da música armorial no repertório composicional brasileiro. Em 2020, a publicação de Marília Paula dos Santos, intitulada “Música armorial: revisão bibliográfica”, reforçou duas divergentes divisões para a periodicidade do movimento, que já haviam sido consolidadas por outras duas pesquisadoras nas publicações “A música no movimento armorial” de Ariana Perazzo da Nóbrega (2007) e “O movimento armorial e suas fases” de Ana Campos Lima (1999). Nóbrega (2007) classificou esse movimento em três fases: a “Preparatória” (1946-1969), a “Experimental” (1970-1975) e “Romançal” (1976- atualmente). A pesquisadora Ana Campos Lima, por sua vez, adota outra classificação: a “Experimental” (1970-1980), a “Romançal” (1980-1995) e a “Arraial” (1995 até nossos dias).

Gilber Cesar Souto Maior (2014) relata que este movimento foi perdendo força com o encerramento da carreira literária de Ariano Suassuna em 1981.



Santos (2017) afirma que o movimento teve seu apogeu entre 1970 a 1980, em razão de acontecimentos marcantes relacionados a esse repertório, a destacar o desfecho do Quinteto Armorial em 1980 e a “Carta Despedida” publicada por Suassuna em 1981. Na sua dissertação de mestrado intitulada “Ecos Armoriais: influências e repercussão da música armorial em Pernambuco”, a autora entrevistou artistas que difundiram o Movimento Armorial, entre eles, Clóvis Pereira, Antônio Madureira e Antonio Nóbrega. Esse material foi de extrema importância, pois apontou as reverberações dessa produção no repertório erudito e mesmo com o aparente encerramento ou perda de força do movimento, muitas manifestações artísticas dos anos oitenta conservaram as mesmas características que marcaram esta linha estética (SANTOS, 2021, p. 249).

Até hoje alguns compositores brasileiros carregam em suas obras fortes influências da música armorial, entre eles Beetholven Cunha, embora sua produção não se destina unicamente a esta corrente estética. Da mesma maneira, Antônio Madureira – outro compositor - em entrevista concedida a Santos (2021), afirma não estar subjugado unicamente a esse estilo composicional:

Então a gente tem que compreender que o Brasil tem muitas músicas e que a música armorial, voltando ao que eu tinha falado, naquele momento ela era uma música específica de uma tradição e também de elementos de composição que eram usados no Movimento Armorial. Mas você poderia ter uma atitude da música armorial, como eu lhe falei, com a música da viola mineira, e não ser, necessariamente, uma música modal, como a música dos violeiros do Nordeste. E as minhas composições, elas também transitam em vários níveis. Eu não tenho só composições que eu identifico como música armorial. Existem as valsas, existem os choros, existem as composições livres, existem músicas que eu compus para violão, inspirado, influenciado por Heitor Villa-Lobos, pela tradição violonística do Brasil, que é muito forte. Então, existe a canção infantil, eu trabalhei muito com a canção infantil, fiz vários discos. Existe a criação autoral, pessoal, suas próprias experiências (SANTOS, p. 9, 2021).

Algumas pesquisas estão focadas nessa temática armorial, entre elas: “Aspectos analítico-interpretativos e a estética armorial no Concertino em lá maior para violino e orquestra, de Clóvis Pereira” de Marina Tavares Zenaide Marinho (2010); a dissertação de Mestrado de Débora Borges da Silva(2014) intitulada “O Movimento Armorial e os aspectos técnico-interpretativos do Concertino para violino e Orquestra de câmara de César Guerra-Peixe” (2014) e a publicação de Mariana de Moraes Holschuh, intitulada “O Caldeirão dos esquecidos de Danilo Guanais: gênese e interpretação de uma obra para violino solo em estilo armorial” (2017).



## **Beetholven Cunha e a *Suíte das águas paraibucanas*: um “eco armorial” na contemporaneidade?**

O compositor Beetholven Cunha nasceu em 1978, na cidade de Goiana-PE, Iniciou seus estudos aos seis anos de idade, por influência de seu tio-bisavô Eduardo Santana. Possui formação superior em arranjo, composição e regência. Dentre os nomes que fizeram parte de sua formação destacam-se na composição, Hans Joachim Koellreutter, Osvaldo Lacerda e Clóvis Pereira; na regência Júlio Medaglia e, na execução pianística Gilberto Tinetti.

Aos 45 anos, este compositor nordestino tem desenvolvido projetos com jovens e crianças na Baixada Santista do litoral paulista de grande importância. Atualmente está residindo em São Vicente-SP e sua atividade artística permanece extremamente ativa, especialmente na composição, docência e regência. Seu trabalho possui forte apelo social, visando a criação de oportunidades no meio musical para a comunidade.

Como dito anteriormente, Beetholven não se identifica como um compositor exclusivamente armorial. A influência do movimento em sua obra decorre de maneira natural e espontânea, sendo inclusive mesclada com outras características próprias de sua formação e de sua vivência.

A “Suíte das águas paraibucanas” foi composta em 2016 e possui quatro movimentos: I- Acaú, II- Carne-de-Vaca, III- Crôas e IV- Ponta-de-Pedras. A obra foi gravada<sup>1</sup> em 13/05/2016 pelo pianista Flávio Augusto, para quem a peça foi dedicada. O nome “paraibucanas” seria proveniente da fusão entre as regiões paraibanas e pernambucanas. Segundo informações do próprio autor: as praias da fronteira entre Goiana PE e Pitimbu PB são referências criativas nesta obra, a saber: Acaú (PB), Carne de Vaca (PE), Croas de Acaú (PB) e Ponta de Pedras (PE). Nelas o compositor buscou retratar as águas mornas, tranquilas, o vento frio e o cheiro de mar dessa região.

A obra apresenta características armoriais, muito embora o piano não seja um instrumento presente nas obras originais do movimento armorial tradicional. Desta forma, a pesquisadora Marília Paula dos Santos (2017) sugere que este processo composicional revela mais um “eco armorial” do que propriamente uma composição

---

<sup>1</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OGUo0Gpvtww>



puramente armorial.

Assim relatado, neste artigo será abordado o segundo movimento da suíte, representando um recorte da suíte e da influência do movimento armorial na obra do compositor pernambucano, com foco ao viés performático. Os demais movimentos da obra também apresentam em maior ou menor grau características armoriais. Espera-se que essa análise possa de alguma maneira, contribuir para que sejam realizados futuros estudos dessa produção.

### **Elementos Armoriais presentes em *Carne-de-Vaca***

Nóbrega (2007), Marinho (2010) e Silva (2014) relatam que é extremamente comum na música armorial o uso de melodias modais curtas e fragmentadas, exploradas nas repetições e alternância de vozes, sem a presença de um desenvolvimento temático.

Conforme se observa na Figura 1, na peça do compositor pernambucano é perceptível desde a entrada da mão direita, a utilização de uma melodia curta desenvolvida sobre o modo eólio, que se repetirá por todo o movimento com sutis variações. Ritmicamente, o tema é acéfalo e apresenta forte reincidência das semicolcheias.

Sugerimos que o intérprete destaque as entradas das células rítmicas acéfalas e observe os contornos melódicos que induzem a deslocamentos de acentuação para os tempos fracos, embora tais indicações não estejam assim grafadas na partitura, contudo reforçam o idiomatismo presente na peça. Ademais, é conveniente para a mão direita o uso de um toque seco e *marcato*, caracterizando o “sotaque nordestino”, em alusão às peças armoriais que envolvem esta adaptação tímbrica entre os instrumentos populares e eruditos, como no caso da rabeca e o violino (SILVA, 2014).

Em contato com o compositor em 17 /03 /2023, o mesmo revelou que o estilo nordestino “embolada” é aludido em *Carne-de-Vaca* e que o *ostinato* presente na mão esquerda seria a representação do pandeiro, que desempenha o papel de acompanhamento percussivo. O deslocamento de acentos nas semicolcheias e a articulação notada com uso de *stacati* reforçam essa alusão ao instrumento percussivo.



Segundo Nóbrega (2007), o uso de instrumentos de percussão como ganzá e o pandeiro, a entrada do tema melódica com ritmo acéfalo e o uso constante de semicolcheias é uma característica marcante da embolada e comumente é empregada nas composições armoriais. Na peça do compositor pernambucano, conforme retratado na Figura 1, é notável a presença destes elementos na escrita e que não devem ser negligenciados pelo intérprete no processo de construção da performance.

*Ao amigo pianista Flávio Augusto.*  
**Suíte das Águas Paraibucanas**  
 II - Carne-de-Vaca

Beetholven Cunha  
2016

**Allegro Vivace**

Ostinato com acentos deslocados, remetendo a uma das variações do "Baião"

Melodia curta, anacrúsica, com uso de semicolcheias e com acentos deslocados

Antecedente      Consequente

Piano

7

Baixo com ostinato rítmico

15

21

Varição no deslocamento de acentos com breve interrupção do ostinato

**Figura 1:** Partitura da peça *Carne-de-Vaca* (segundo movimento das *Suítes das águas paraibucanas* de Beetholven Cunha) com apontamentos dos elementos armoriais. Edição original cedida pelo próprio compositor.

É recorrente no repertório pianístico, o uso de ostinatos com diferentes funções, efeitos e em distintas correntes estilísticas. Na peça do compositor nordestino, é importante que se compreenda o ostinato dentro da tradição idiomática armorial, reforçando sua importância rítmica, o que se dá no uso do toque *non legato* e ausência ou pouquíssimo uso do pedal. Um exemplo do uso de ostinato no repertório tradicional eurocêntrico para piano, e que não deveria servir como referência para a interpretação



do ostinato na obra de Beethoven Cunha está presente no “Prelúdio op. 28 No. 4” (1838) de Chopin.

Na obra em questão, o compositor romântico recorre a uma estrutura que requer um toque contínuo e leve neste acompanhamento que perdurará por toda a obra, conforme demonstrado na Figura 2. A pesquisadora Gabriella de Mattos Affonso (2018, p. 141) em seu trabalho “24 Prelúdios de Frédéric Chopin: Estudo sobre a interpretação da obra” sugere para tal elemento, o toque *legato-leggero* (leve, porém sem descontinuidade de som).



**Figura 2:** Primeiros compassos do “Prelúdio Op. 28 n. 3” de Frédéric Chopin da Leipzig: Breitkopf & Härtel, n.d.(ca.1839). Plate 6088.

Partindo dessa observação, nota-se a tendência para atribuir ao acompanhamento uma ideia de continuidade e sutileza. Já no caso da peça do compositor brasileiro, a linguagem idiomática em questão requer um toque de piano mais percussivo, de modo que dentro do ataque de cada nota produzida seja perceptível a ação do martelo em contato com as cordas do instrumento. Algumas produções musicais brasileiras também exploram este recurso tímbrico, entre elas: “Dança do índio branco” de Villa Lobos e o Ponteio n. 15 “Incisivo” de Camargo Guarnieri.

Na execução da composição de Beetholven Cunha, é necessário da parte do intérprete, um estudo performático cuidadoso, no sentido de buscar o equilíbrio entre as notas do *ostinato* sem perder a essência do toque percussivo, considerando-se os deslocamentos de acentos e a polirritmia existente entre as mãos.

## Conclusão

Partindo da expressão “Ecos armoriais” utilizada no trabalho da pesquisadora Marília Paula dos Santos, concluimos que provavelmente não há outra melhor



expressão para ser associada ao que se apresenta na obra “Suíte das águas paraibucanas” do compositor pernambucano Beethoven Cunha.

É de fundamental importância que a “música armorial” tenha seu reconhecimento histórico validado dentro das escolas de música, conservatórios e universidades. Desta forma, é possível viabilizar a reflexão interpretativa partindo de modelos técnico-musicais historicamente já consolidados e, ao mesmo tempo, imergir na tradição popular tão explorado no movimento em questão.

Tal realidade não se deve à nenhuma deficiência habitada em nossa identidade cultural, mas ao próprio processo formativo que recebemos das escolas de música, conservatórios e até universidades. Quando se toma posse do conhecimento histórico-musical, é inegável a presença dominante da tradição europeia, com seus compositores, movimentos estéticos diversos e suas “escolas interpretativas”.

Não há um estudante de música que não reconheça a importância de Bach, Beethoven ou Mozart. E de fato não há o que se contestar, porém não podemos nos abster de registrar a presença e importância de outras manifestações não eurocêntricas e de procurar as nossas próprias bases culturais, não com o intuito de diminuir as demais, mas com o objetivo de legitimar de onde viemos, o que somos, qual nossa identidade.

Segundo afirma o compositor pernambucano em conversa informal a este autor, o movimento armorial nos faz refletir exatamente sobre nossas origens. Defende ainda que o nordestino preserva muito claramente suas manifestações, costumes e crenças. É visando este sentimento de pertencimento, de legitimidade cultural que devemos entender as manifestações nacionais.

A respeito da música armorial, conforme temos percebido na bibliografia recente, há muito o que ser estudado e melhor compreendido, especialmente pelos intérpretes. Sobre a performance de peças musicais que contenham “ecos armoriais”, é preciso refletir sobre o idiomatismo que está explícito em cada célula rítmica, melodia modal, deslocamento métrico e decidir qual será a dose desejada de “sotaque” para se empregar nesta manifestação artística.

Este trabalho não surgiu com o objetivo de definir de modo absoluto a forma ideal de se executar o repertório em questão. Ao contrário, esperamos que a reflexão fomenta novas ideias e visões, bem como incentive uma prática performática pautada na valorização de nossa cultura e identidade.



## Referências

- ALOAN, Rafael Borges. A organologia e a adaptação timbrística na música armorial. *IV Encontro de história da arte -IFCH/ UNICAMP*, Campinas-SP, p. 22-28, 2008.
- AFFONSO, Gabriella de Mattos. *24 Prelúdios Op. 28 de Frédéric Chopin*: Estudo sobre a interpretação da obra. São Paulo-SP, 2018. 317f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2018.
- AMARAL, Carlos Eduardo. Premissas estéticas e ideológicas da música armorial. *Revista Brasileira de Música - Programa de Pós-Graduação em Música - Escola de Música da UFRJ*, Rio de Janeiro-RJ, v. 26, n. 2, p. 321-334, 2013.
- BEZERRA, Amilcar Almeida. *(Re) inventando o autêntico: arte, política e mídia na trajetória intelectual de Ariano Suassuna*. Niterói-RJ, 2013. 250f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, 2013.
- CHOPIN, Frédéric François. *Prelúdio Op. 28, no.3*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, n.d.(ca.1839). Plate 6088.
- CUNHA, Beetholven Rodrigues da. *Carne-de-Vaca das Suítes das águas paraibucanas*.. Edição cedida pelo próprio compositor. 2016.
- INSTITUTO PIANO BRASILEIRO - IPB, Beetholven Cunha - Suíte das águas paraibucanas (Flavio Augusto, piano), Youtube, 01/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QGUo0Gpvtww>.
- HOLSCHUH, Mariana de Moraes. *O Caldeirão dos esquecidos de Danilo Guanais: gênese e interpretação de uma obra para violino solo em estilo Armorial*. Natal-RN, 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2017.
- MAIOR, Gilber Cesar Souto. *Movimento Armorial: Uma breve análise história, musical, gestáltica e computacional*. Campinas-SP, 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes- Unicamp, Campinas-SP, 2014.
- MARINHO, Marina Tavares Zenaide. *Aspectos analítico-interpretativos e a estética armorial no concertino em lá maior para violino e orquestra de cordas, de Clóvis Pereira*. João Pessoa-PB, 2010. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2010.
- NÓBREGA, Ariana Perazzo da. A música no movimento Armorial. *XVII Congresso da ANPPOM*, São Paulo-SP, 2007.
- SANDRONI, Carlos; SANTOS, Marília Paula dos. Considerações sobre a descendência da música armorial na contemporaneidade: mudança e continuidade. *Etnomusicologia na contemporaneidade: diálogos disciplinares e interdisciplinares*. Belém-PA, p. 231-238, 2016.
- SANTOS, Marília Paula dos. *Ecos Armoriais: Influências e Repercussão da Música Armorial em Pernambuco*. João Pessoa-PA, 2017. 155f. Dissertação (Pós-Graduação



em Música)- Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2017.

SANTOS, Marília Paula dos. Música armorial: da gênese aos ecos. *HISTÓRIA UNICAP*. Universidade Católica de Pernambuco. v. 8, n. 16, p. 244-260, 2021.

SANTOS, Marília Paula dos. Música armorial: Revisão bibliográfica. *Revista Música*. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. v. 20, n. 2, p. 63-98, 2020.

SILVA, Débora Borges da. *O movimento armorial e os aspectos técnico-interpretativos do Concertino para violino e Orquestra de Câmara de César Guerra-Peixe*. Porto Alegre-RS, 2014. 63f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2014.

VIEIRA, Sonia Maria. *Características Instrumentais na Obra para Piano de César Guerra Peixe*. Rio de Janeiro-RJ, 1985. 106f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 1985.



## A realidade do pianista correpetidor sob as perspectivas da literatura e experiencial

Thaylisi Alves Batista  
Universidade Estadual de Maringá  
Ra125011@uem.br

**Resumo:** A maior parte dos pianistas que começou a trabalhar com a correpetição não possui formação específica para tal atuação. Com isso, enfrentam dificuldades ao se deparar com atividades desconhecidas, além da necessidade de posicionamento diferente do usual, que costuma ser o de solista, foco da maioria dos bacharelados em Piano e escolas técnicas. Este trabalho foi baseado na metodologia bibliográfica tendo como referência autores como Costa (2011), Friesen (2018), Leal (2005), Muniz (2010), Mundim (2011), Ruivo (2015), Baldovino (2020) e outros. Além disso, nele se encontra parte da experiência inicial da autora como correpetidora e das dificuldades encontradas. A partir da pesquisa, consideramos relevantes as investigações que contribuam com pianistas correpetidores, graduandos e/ou recém-graduados atuando nesse campo de trabalho sem possuir profundas experiências, porque estudaram, ao longo de toda a vida e/ou graduação através de um plano pedagógico voltado ao piano solo. Este período de transição de carreira é um campo interessante e importante para a área das práticas interpretativas, assunto que pertence a este trabalho em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Pianista correpetidor; Pianista colaborador; Projeto de pesquisa; Pesquisa bibliográfica.

### 1. Introdução

No ano de 2022, comecei a atuar como pianista correpetidora em um projeto de extensão do curso de Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM): Corais da UEM, especificamente no Coro escola Universitário. Estava em meu primeiro ano no bacharelado em piano, e, em relação a este campo de ação, ainda despreparada em relação ao que deveria fazer, como deveria agir, qual era o meu papel naquele grupo e sua importância. Posteriormente, compreendi que não bastava acompanhar apenas tocando a “minha parte”, e, dentro deste contexto, comecei a assimilar todas as demais funções e exigências de ordem técnica e musical que se requer de um pianista correpetidor. O que eu não esperava, porém, é que o processo de aprendizagem dessas funções fosse tão árduo, respondendo às novas demandas e, conseqüentemente, percepções distintas para esta atividade. Conclui que a maneira que costumava estudar meu repertório não era ideal para o trabalho que precisava desempenhar, porque: o repertório era diferente; a forma de tocar era desprovida de liberdade; o tempo para preparar as peças não era suficiente para que elas ficassem boas ao meu crivo; os erros cometidos na hora do ensaio pareciam atrapalhar o desenvolvimento e o planejamento do mesmo, tanto quanto o trabalho dos colegas e da coordenadora. Tudo isso me atormentava, não sabia lidar com essas emoções.



Com o passar do tempo e a repetição da atividade, ou seja, através da experiência, comecei a lidar melhor com a situação ou, talvez, me acostumado. Ainda assim, não posso deixar de citar o que foi crucial para mudar completamente a minha visão sobre essa atuação e me dar coragem para enfrentar a correpetição: a troca de experiência e de vivências com outros correpetidores. Primeiramente, com meu professor de piano, que anos atrás atuara como tal. Nessa interação, pude me identificar e me sentir acolhida, porque estava passando pelo que ele havia passado e pude notar que o que me incomodava também o incomodara.

Posteriormente, a “troca de figurinhas” com um colega do bacharelado em piano, que entrara para atuar como correpetidor no Coro Escola, como eu. Nessa relação, percebi que ambos tinham pontos fracos. Essas fraquezas eram diferentes, possibilitando contribuir com o coro através da ajuda e auxílio mútuo. Estas comunicações contribuíram em meu desempenho, assim como ofertou leveza em meu processo de aprendizagem porque percebia muita semelhança entre as histórias que ouvia. Esse relato valida a colocação de Montenegro:

As interações no trabalho são condição importante que favorece a socialização profissional dos pianistas colaboradores ao se relacionarem com os alunos, os pares e os professores, os pianistas organizam o trabalho, adquirem novos conhecimentos e habilidades e buscam um reconhecimento social capaz de conferir significados e definir sentidos às atividades que desenvolvem no cotidiano escolar [...] (MONTENEGRO, 2013 p. 119).

No segundo semestre de 2023, desenvolvi um resumo expandido para o 6º EAEX - Encontro anual de extensão universitária da Universidade Estadual de Maringá - sobre o trabalho do pianista correpetidor de coro junto com a coordenadora do projeto Corais UEM e regente do Coro Escola. As pesquisas e a escrita desse resumo me instigaram a tomar a iniciativa de escolher a correpetição pianística como tema para meu trabalho de conclusão de curso, e, conseqüentemente, desenvolver meu projeto de pesquisa. Portanto, parte dos dados apresentados neste artigo, é resultado dessa pesquisa em andamento.

## **2. Literatura encontrada: levantamento de dados**

Fazendo a revisão bibliográfica do projeto, pude constatar que existem pesquisas relacionadas às diferentes atuações do pianista (Muniz, 2010); a posição do pianista no mercado de trabalho (Montenegro, 2013 e Baldovino, 2020); aos estudos experimentais e os seus resultados (Ruivo, 2015); ao acompanhamento de um instrumento (Mundim, 2009) e/ou grupo vocal específico (Leal, 2005); à requisição de diferentes competências em diversos contextos da correpetição pianística (Friesen, 2018) e também no desenvolvimento de uma habilidade isolada como a leitura à primeira vista (Costa, 2011; Unglab, 2006).



Utilizando a metodologia quali-quantitativa fundamentada pelo referencial bibliográfico, a busca foi feita nas plataformas Scielo, Google acadêmico e também em repositórios de universidades como a UDESC, UNICAMP e UFRJ a partir de palavras chave como: pianista colaborador; pianista correpetidor; piano colaborador; piano correpetidor e pianista de coro. A totalidade das pesquisas encontradas está descrita na Tabela 1:

Tabela 1. Quantidade de trabalhos encontrados por modalidade

Tese	Dissertação	Trabalho de conclusão de curso	Capítulo de revista	Artigo em congresso
1	7	1	2	3

Fonte: realizado pela pesquisadora (2024).

### 3. Discussão sobre a realidade do pianista correpetidor

Primeiramente, é preciso esclarecer quem é este indivíduo: o pianista colaborador. Segundo Mundim (2009, p. 34-35) o pianista colaborador “é o instrumentista que atua auxiliando na preparação de peças e até mesmo direcionando o ensaio”. Costa (2011) ainda se aprofunda na definição, enfatizando que o pianista colaborador é:

o pianista que trabalha em conjunto, seja com outro(s) instrumentista(s), cantor(es), coro ou regente, exercendo atividade de parceria com ele(s), com o objetivo de chegar a um resultado artístico integrado, através do equilíbrio sonoro, da perfeita sincronização rítmica e do respeito às ideias do compositor e do poeta (no caso da música vocal) (COSTA, 2011, p.11) .

No coro, o pianista está encarregado de tocar o acompanhamento instrumental das peças do repertório coral, quando esse possui parte escrita para piano, assim como auxiliar no ensino de uma nova obra aos coralistas. O trabalho torna-se ainda mais necessário quando se trata de coros leigos em música.

Ao iniciar uma peça nova, o pianista precisa passar a linha de cada naipe para que os coristas aprendam sua respectiva melodia (altura e afinação). Realizar isto de forma individual pode ser bastante simples, porém é necessário tocar a “voz” de todos os naites simultaneamente. Essa habilidade é denominada redução de grade orquestral/coral, ação reconhecida por Leal (2005), Mundim (2009), Muniz (2010) e Ruivo (2015), ratificando que além de facilitar o processo de aprendizagem e memorização da melodia de cada coralista, o piano também proporciona ajuste na afinação (Lisboa e Coutinho, 2010).

Após esta etapa, juntam-se os naites. Neste momento, o pianista precisa tocar as vozes com percepção crítica para perceber alguns desajustes, tentando suprir com rapidez, isto é,



evidenciando uma ou outra linha para auxiliar o coro sem que haja a necessidade de uma cobrança por parte do regente (Friesen e Póvoas, 2019).

Na continuidade, o pianista tende a executar a parte dele propriamente dita. A execução precisa estar clara, fluida e seguir as características inerentes a seu período histórico. Esses requisitos, segundo Leal (2005), Mundim (2009) e Ruivo (2015) são fundamentais para o pianista correpetidor, aliás, técnica instrumental é essencial para todo e qualquer instrumentista por que significa possuir domínio de seu objeto de trabalho. Este aparato técnico/musical proporciona que o pianista tenha êxito ao preparar uma peça para acompanhar o coro, realizando uma interpretação consistente através do apoio rítmico/melódico que o coral precisa.

Outra ação considerada imprescindível por grande parte dos autores da literatura, entre eles Leal (2005), Mundim (2009) e Muniz (2010), é a leitura à primeira vista em função de, na maioria das vezes, o repertório ser passado ao pianista sem muita ou nenhuma antecedência. Quanto a isso, Leal (2005) adverte que uma leitura ruim do repertório poderá causar um andamento lento. Quando o pianista não obtém controle sobre a execução e o andamento da peça, mantendo sua velocidade de acordo com o regente, “as informações musicais para o coro se mostrarão distorcidas, culminando com uma apresentação frustrada para ambos” (LEAL, 2005, p.43). David (2014) concorda com Leal (2005) ao afirmar que o pianista deve ter uma sensação rítmica muito apurada. Além disso, quando se tem uma boa leitura à primeira vista pode-se focar em outros aspectos, como os interpretativos. De qualquer modo, para que o pianista acompanhe corretamente, solucionando e não causando mais problemas ao coro, é preciso que o ele adote uma postura profissional, “cumprindo o que é de sua alçada” (FRIESEN E PÓVOAS, 2019, p. 12).

Outras importantes características que o pianista deve ter são: técnicas de transposição (Muniz, 2010; Ruivo, 2015); elaboração de arranjos e leitura de cifras (Leal, 2005; Mundim, 2009; Ruivo, 2015). Isso se deve ao fato de que muitas músicas não possuem a parte escrita para o acompanhamento, ou estejam em uma tonalidade propícia para o cantor ou o grupo coral e, dessa forma, o pianista colaborador necessita de conhecimentos sobre análise e harmonia para criar arranjos e improvisar, utilizando as cifras. Equiparando esse tipo de leitura a leitura tradicional, apesar de Friesen (2018) afirmar que muitos profissionais possuem grande dificuldades nessa modalidade.

Através de uma formação estruturada que seria um cenário ideal, todos os pianistas colaboradores supririam essas demandas. Porém, na realidade, muitos desses instrumentistas iniciam estas ações de forma empírica, ainda não possuem experiência de campo suficiente



para executar o trabalho com excelência. Apesar de David (2014) garantir que essa excelência só é obtida através do dia a dia, a metodologia de ensino poderia dialogar entre a formação de solistas e correpetidores, contribuindo com ambas as demandas que possuem suas especificidades (Leal, 2005; Mundim, 2009; Muniz, 2010; Costa, 2011; Ruivo, 2015; Santos, 2017). Sem este aparato, de acordo com Mardegan (2011) apud Ruivo (2015, p. 11), essa prática informal, ou seja, de aprendizado puramente empírico pode “acarretar problemas como ‘vícios’ prejudiciais à performance”.

Tanto na escola técnica quanto no ensino superior, há uma escassez em relação às práticas de conjuntos. Com isso, para alguém que sempre estudou sozinho e que está acostumado com a autonomia de programar quaisquer ajustes, assim como movimentos de agógica<sup>1</sup> e dinâmica, pode ser difícil compreender o trabalho em grupo, visto que todos os componentes e decisões do pianista devem estar de acordo com o regente (Leal, 2005).

Como são duas modalidades específicas de atuação, solista e correpetidor, outro ponto divergente entre as práticas é o preparo da peça: enquanto o estudante de piano ou mesmo profissional tem o “seu tempo” para assimilar o texto interpretativo, adquirir conforto técnico e até mesmo conquistar a memorização de uma música, objetivando sempre a melhor performance possível (Costa, 2011), segundo David (2014, p.7), o colaborador precisa estar apto a “preparar um repertório difícil sob pressão e num curto espaço de tempo”.

#### **4. Reflexões e proposta de pesquisa**

A dissertação de Muniz (2010) propõe, entre outras tantas colocações, a criação de um curso de pós-graduação no qual os pianistas, com o apoio pedagógico, metodológico e experimental, estejam mais aptos para atuarem como correpetidores no mercado de trabalho. Acontece que essa proposta somente beneficiaria os estudantes que ainda irão se formar e ingressar em um programa de pós-graduação. Entretanto, na realidade atual, existem muitos pianistas enfrentando obstáculos devido à defasagem de formação anteriormente citada.

A partir disso, questiono:

- Como contribuir com esses jovens pianistas para que tenham um gasto menor de energia?
- Como eles devem se posicionar no seu ambiente de trabalho e como devem executá-lo para conseguir um resultado favorável?
- Qual a melhor maneira de estudar os repertórios, respondendo às exigências particulares como pulsação exata (David, 2014; Leal, 2005) e direção consciente no

---

<sup>1</sup> A agógica: [...] a variação do andamento (Maia, 2013)



aspecto técnico/interpretativo, uma vez que as decisões do pianista devem estar de acordo com o regente (Leal, 2005)?;

- Como, mesmo em um curto tempo de preparação ou tempo algum, dar o suporte necessário ao coro "cumprindo o que é de sua alçada" (Friesen; Póvoas, 2019, p. 12) e/ou fazer uma performance de excelência?

Além dessas questões, é importante aprofundar a visibilidade do pianista colaborador, pois, sabendo que seu trabalho é coletivo, uma pesquisa que dê notoriedade ao processo e trajetória desses profissionais, inclusive das dificuldades e aspectos emocionais, pode provocar respeito e olhar humanizado por todos os envolvidos, ofertando parâmetros das reais demandas e contribuindo no esclarecimento desta prática, conforme reitera Baldovino (2020).

a caracterização de um imaginário compartilhado, no qual se crê que o repertório ao qual os colaboradores se dedicam seja de fácil execução e apreensão, e, por esta razão, prescinde do estudo e da dedicação que se fariam necessários nas obras para piano solo (BALDOVINO, p. 97, 2020).

A partir da revisão de literatura e das experiências retratadas, é possível perceber a importância de haver pesquisas que contribuam com novos pianistas correpetidores, graduandos e/ou recém-graduados que se inserem nesse campo de trabalho.

## 5. Considerações Finais

Diante dessa realidade, muitos autores concluíram a necessidade de alterações nos currículos dos cursos superiores de Bacharelado em instrumento - Piano e/ou das escolas técnicas. O objetivo está em proporcionar que os alunos tenham mais experiências em grupo e oportunidade de preparar-se para o mercado de trabalho que, por sua vez, não se resume ao piano solo, apesar de sua supervalorização em comparação a correpetição (Baldovino, 2020). Essa mudança, porém, somente beneficiaria uma parcela dos estudantes em formação regular, dessa forma: como os instrumentistas atuantes podem melhorar seu desempenho e ter um estudo menos desgastante do piano colaborador tendo uma formação direcionada a especificação de solista?

Outro aspecto importantíssimo reiterado por Ruivo é o fato de que “atualmente é mais viável, profissional e financeiramente, a carreira de pianista colaborador do que a de pianista solista” (2015, p. 14).

Entretanto, é importante frisar que não estamos desconsiderando a importância da formação solista, apenas questionando a abertura de novas percepções de aprendizado que dialoguem com a realidade e com a necessidade de trabalho dos tempos atuais.



Considero que hoje, no período de desenvolvimento desta investigação, a realidade do pianista seja semelhante à citada por Ruivo, apresentando fatores que evidenciam a importância de se desenvolver cada vez mais pesquisas norteadoras para este ofício, uma vez que grande parte dos pianistas formados na Universidade Estadual, assim como outras IES, tem trabalhado no meio colaborativo.

Neste contexto, ratifico ser importante investigar quais estratégias de estudos os pianistas que exercem e/ou já exerceram essa profissão utilizam, com intuito de encontrar indicações que possam auxiliar e direcionar os que estão iniciando. Por esse motivo, essa é a proposta de pesquisa de meu Trabalho de Conclusão de Curso, ainda em desenvolvimento, e que deve ser entregue em janeiro de 2025.

## Referências

- BALDOVINO, Guilherme Felipe do Lago. *A (in)visibilidade do pianista colaborador: narrativas e representações*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- CIANBRONI, Samuel Henrique; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *Perspectivas de mobilização de conhecimentos musicais em atividades de colaboração pianística: três estudos de caso*. Opus, v. 23, n. 1, p. 166-186, abr. 2017.
- COSTA, José Francisco da. *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. 2011. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- DAVID, JOANA. A minha atividade profissional como pianista acompanhadora e corpetidora. online. Disponível em: <[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6039/1/PTE\\_DavidJoana\\_2014.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6039/1/PTE_DavidJoana_2014.pdf)>. Acesso em 19 de outubro de 2023.
- FRIESEN, Rafael Ricardo. *Panorama das competências do pianista de coro no Brasil*. Florianópolis, 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- FRIESEN, Rafael Ricardo; PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. *Aplicação do conceito de competências à atuação do pianista de coro*. Revista da Abem, v. 27, n. 43, p. 7-20, jul./dez.2019.
- LEAL, Ester Rodrigues Fernandes. *O acompanhamento ao piano para coro infantil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MAIA, Lucas Simões. *Representação e Análise de Interpretações Expressivas — Um Estudo da Dinâmica e da Agógica*. Projeto de graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2013.



MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. *Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MUNDIM, Adriana Abid. *Pianista colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de flauta transversal*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MUNIZ, Franklin Roosevelt Silva. *O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação*. 2010. 49 f. Trabalho de produção artística e artigo (Mestrado em Música) - Goiânia: UFG, 2010.

RUIVO, Cinthia. *O pianista colaborador: um estudo com os alunos do bacharelado em instrumento-piano da UDESC*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.



## Práticas Interpretativas – Chiquinha Gonzaga: enfiando o piano na Jaca

Isabel Nepomuceno dos Santos  
Universidade Estadual de Maringá  
ra122863@uem.br

Alfeu Rodrigues de Araújo Filho  
Universidade Estadual de Maringá  
arafilho@uem.br

**Resumo:** Esta investigação tem como objetivo principal apresentar uma proposta de análise da obra *Corta Jaca* de Chiquinha Gonzaga. Utilizando os postulados de Ian Bent (1988), a direção da análise relaciona-se com a estrutura formal e o contexto fraseológico, considerando o texto musical o principal alicerce para as deliberações técnico/interpretativas do músico instrumentista. O processo metodológico está alicerçado pela pesquisa qualitativa com apoio do referencial bibliográfico, fundamentado pelo filósofo John Dewey que considera a experiência uma ferramenta indispensável dentro do universo prático, fortalecendo o campo das práticas interpretativas como área de conhecimento dentro do contexto acadêmico. O resultado dialoga com o processo de ensino/aprendizado, potencializando os achados e ratificando que a procura de significados provocam profundas alterações no processo formativo, permitindo que os pesquisadores estudem elementos dentro de suas possibilidades de percepção, reflexão e considerações.

**Palavras-chave:** Práticas interpretativas; Análise; Descoberta; Deliberação

### 1. Introdução

Esta investigação tem como foco apresentar uma proposta de análise do Tango Brasileira Gaúcho, *Corta Jaca*, sob o viés do intérprete, auxiliando suas deliberações técnico-musicais no campo das práticas interpretativas.

Em se tratando da importância e a escolha da referida compositora, Marcos Baltar (2019) afirma que o pioneirismo de Chiquinha Gonzaga está presente em diversas causas histórico-sociais e que refletem inúmeras mudanças na sociedade contemporânea:

Chiquinha Gonzaga foi pioneira em diversos acontecimentos da história do Brasil. Ela foi a primeira mulher a tocar piano, acompanhando um conjunto de choro. A primeira a compor uma marcha carnavalesca: *Ô abre alas*, para a agremiação carnavalesca Rosa de Ouro. A primeira mulher a compor para o teatro brasileiro. A primeira mulher a reger uma orquestra. Fez parte da criação da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT) e foi a primeira artista a fundar sua própria gravadora (BALTAR, 2019, p.27).

Em relação à obra e seu título, Marcílio (2009, p.50) explica que o *Corta-Jaca* é o “nome dado a um passo da dança do maxixe”. Esta dança apresenta caráter sensual e está diretamente relacionada com a classe baixa da sociedade carioca no período de 1870/1880, conforme considerações abaixo:



Dança urbana, de par enlaçado, que surgiu no Rio de Janeiro na década que vai de 1870 a 1880, nos forrós da Cidade Nova e nos cabarés da Lapa (...). É uma dança antecessora ao samba; tem uma forma de dançar muito provocante, pois seus pares enlaçam-se pelas pernas, com os quadris colados, sendo de grande apelo sensual; por este motivo foi, por muitos anos, considerada dança imoral, carregando consigo um grande preconceito, responsável por uma divergência na terminologia para a sua designação (MARCÍLIO, 2009, p.49).

Ratificando as considerações de Marcílio (2009) e em função do poder aquisitivo atrelado à elite social, o nome “maxixe” foi substituído por “tango brasileiro”, disfarçando o gênero e configurando um dos inúmeros preconceitos da sociedade da época relacionado aos aspectos sociais, assim como à adequação ao regime capitalista e sua máquina comercial direcionada ao poder de compra e venda.

Há de se levar em consideração a negação de sua denominação como gênero em diversas partituras, pois mesmo sendo maxixes, vinham camuflados, como polca, dobrado, choro, samba, e principalmente como tango; mas como maxixe, quase nunca (...) Isto é um sinal claro da mistura desordenada que se estabeleceu na hora de editar as partituras populares, não bastasse as divergências existentes na época das mudanças nas designações para com o maxixe, pois as indicações aos gêneros, mudavam de acordo com os interesses sociais envolvidos, como também para uma melhor comercialização das partituras (MARCÍLIO, 2009, p.50/93).

Esta investigação apresenta como processo metodológico uma abordagem qualitativa com o apoio do referencial bibliográfico e, conforme Lima (2007), uma pesquisa bibliográfica auxilia na definição de ideias do objeto de estudo, assim como orienta a construir e organizar o processo da pesquisa.

Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994 *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Adota como fundamentação teórica o filósofo John Dewey (1859-1952) que defende a experiência como ferramenta importante para os achados sobre o universo prático.

Não há, eu penso, ponto na filosofia da educação progressista que é mais preciso que sua ênfase na importância da participação do aprendiz na formação dos propósitos que direcionam suas atividades no processo de aprendizagem (DEWEY, 1938, p. 67, tradução nossa).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Original: “There is, I think, no point in the philosophy of progressive education which is sounder than its emphasis upon the importance of the participation of the learner in the formation of the purposes which direct his activities in the learning process”.



Em relação aos procedimentos de análise musical, utilizaremos os postulados de Ian Bent (1938) através de seu “*Analysis*” onde “a análise pode servir como ferramenta de ensino para intérprete, para o ouvinte e muitas vezes para o compositor, porém conserva sempre uma particularidade: o processo de descoberta” (BENT, 1988, p.2), amparando as decisões e as deliberações através da compreensão e percepção de duas importantes ferramentas na compreensão do texto musical: Forma e Estrutura Fraseológica.

## 2. Análise sob o ponto de vista do intérprete: o processo de descoberta

Partimos para o esclarecimento de que a análise será efetivamente direcionada para dois importantes elementos que auxiliam e fortalecem a compreensão do texto musical: Forma e Estrutura Fraseológica. A proposta é que, através do esclarecimento destes dois importantes componentes, ocorra um núcleo de associações de ideias que permitam a deliberação de inúmeros fenômenos e estruturas inerentes na área das práticas interpretativas, ratificando a análise como ferramenta de ensino para o compositor, intérprete e plateia (BENT, 1988).

Os processos associativos constituem uma das maneiras essenciais de fixar os conhecimentos. Consistem, como a própria palavra denota, em relacionar uma coisa com outra já existente na nossa mente. Para que duas ideias apareçam associadas na nossa consciência é imprescindível que haja uma relação, uma conexão, um nexo lógico entre elas. Este é o princípio fundamental da associação de ideias (KAPLAN, 1987, p.72).

Neste contexto, iniciaremos a análise do Corta-Jaca através da estrutura formal, auxiliando o intérprete, por meio da síntese, a compreender os principais recursos utilizados por Chiquinha Gonzaga.

### • ESTRUTURA FORMAL

**Quadro 1 - Corta Jaca: Estrutura Formal.**

Partes	Estrutura Fraseológica	Compassos	Características
A	Alternância de duas estruturas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Batuque (ritmo)</li> <li>• Canto (melodia)</li> </ul>	c. 1 - 24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tonalidade Relativa: D menor.</li> <li>• Acéfalo.</li> <li>• Acidentes ocorrentes.</li> <li>• Batuque - há duas células rítmicas: na mão direita, formada por acordes; na mão esquerda, relações intervalares com notas pontuadas.</li> <li>• Canto - na mão direita, há 3 células</li> </ul>



			<p>rítmicas formadas por notas conjuntas e responsáveis pelo gingado da obra; na mão esquerda, há 1 célula rítmica formada por saltos seguidos de acordes que também ratifica o gingado da peça.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nos compassos 9 - 12 (Batuque), servem como Ponte, já entre os compassos 20 - 24 (Batuque), na primeira repetição, servem como Ponte, na segunda, como Finalização.</li> </ul>
<b>B</b>	<p>Estrutura melódica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Coro e Dança</li> </ul>	c. 25 - 44	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tonalidade: F Maior.</li> <li>Tético.</li> <li>Acidentes ocorrentes.</li> <li>Notas conjuntas.</li> <li>Saltos.</li> <li>Na mão direita, há 3 células rítmicas, e na mão esquerda, há 2 células rítmicas formadas por saltos e seguidos de acordes.</li> </ul>
<b>A</b>	<p>Alternância de duas estruturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Batuque (ritmo)</li> <li>Canto (melodia)</li> </ul>	c. 1 - 24	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tonalidade Relativa: D menor.</li> <li>Acéfalo.</li> <li>Acidentes ocorrentes.</li> <li>Batuque - há duas células rítmicas: na mão direita, formada por acordes; na mão esquerda, relações intervalares com notas pontuadas.</li> <li>Canto - na mão direita, há 3 células rítmicas formadas por notas conjuntas e responsáveis pelo gingado da obra; na mão esquerda, há 1 célula rítmica formada por saltos seguidos de acordes que também ratifica o gingado da peça.</li> <li>Nos compassos 9 - 12 (Batuque), servem como Ponte, já entre os compassos 20 - 24 (Batuque), na primeira repetição, servem como Ponte, na segunda, como Finalização.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

A estrutura formal é responsável pela organização da obra. Schoenberg (2012, p. 33), salienta que “forma significa que uma peça está organizada, isto é, que consiste em elementos funcionando como os de um organismo vivo”. Esta organicidade é de suma importância na interpretação da obra. Auxilia no processo de memorização, através da memória cognitiva; direciona as escolhas interpretativas decorrentes de inúmeros fenômenos musicais construídos durante a trajetória de estudos, assim como amplia a criatividade advinda da compreensão do todo, como afirma Araujo:

A visão da estrutura formal, representando o poder de síntese que ocorre após a compreensão do todo, auxiliará o instrumentista a lidar com a diversidade de elementos inerentes à prática de execução instrumental, tais como: escolha de andamentos, relações sonoras, articulações, pontos culminantes, estruturas fraseológicas, entre outros, utilizando como referência as divisões das partes e suas possíveis analogias e contrastes. A tomada integral do processo contribui,



significativamente, no desempenho da memorização da obra, caracterizando a inseparabilidade da recepção e atuação no agir humano, potencializando e enriquecendo o processo criativo e expressivo do intérprete (ARAÚJO, 2023, p.17).

- **ESTRUTURA FRASEOLÓGICA: TEXTO**

**PARTE A**

Apresentamos, através da Figura 1, a primeira frase melódica referente à Parte A. Segundo Marcílio (2009), a presença da melodia na linha do baixo configura uma importante ferramenta do Maxixe. Vale salientar que a construção rítmica, presente na mão direita, constrói o “bataque” por imitar os instrumentos percussivos.

O motivo rítmico-melódico da linha de baixo do Corta Jaca é um dos mais utilizados no maxixe, e este padrão pode ter se originado na forma de se tocar os baixos pelos planeiros, e é encontrado em diversas partituras para piano da época (MARCÍLIO, 2009, p.52).

**Figura 1:** Demonstração da primeira frase melódica da Parte A (comp.1-4).



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

Já, na Figura 2, o desenho melódico da segunda frase ratifica a denominação “Canto” baseado nas células rítmicas e nas estruturas intervalares em sua direção ascendente/descendente que direciona e constrói o elemento “vocal”.

**Figura 2:** Demonstração da segunda frase melódica da Parte A (comp.5-8).



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.



A junção da primeira e segunda frase constrói a brincadeira entre “batuque” e “canto” presente em toda a Parte A. A figura 3, terceira frase melódica da Parte A, apresenta, de forma imitativa, os elementos da primeira frase: linha do baixo na esquerda e o elemento rítmico que constrói o “Batuque”.

**Figura 3:** Demonstração da terceira frase melódica da Parte A (comp.9-12).



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

A figura 4, quarta frase melódica da Parte A, apresenta repetições de células rítmicas e melódicas da segunda frase, apresentando a unidade do raciocínio composicional da Chiquinha Gonzaga na construção do jogo de contrastes entre “Batuque” e “Canto”.

**Figura 4:** Demonstração da quarta frase melódica da Parte A (comp.13-20).



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.



A figura 5, quinta frase melódica da Parte A, reapresenta a construção rítmica e melódica do “Batuque”, finalizando esta primeira estrutura textual.

**Figura 5:** Demonstração da quinta frase melódica da Parte A (comp.20-24).



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

Desta forma, através do Quadro 2, observamos a distribuição do jogo de contrastes da Parte A:

**Quadro 2 -** Jogo de contrastes da Parte A.

BATUQUE (comp.1-4)
CANTO (comp.5-8)
BATUQUE (comp.9-12)
CANTO (comp.13-20)
BATUQUE (comp.20-24)

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

## PARTE B

Apresentamos, através da Figura 6, a primeira frase melódica referente à Parte B. Sua construção ocorre através da melodia, presente na mão direita, com presença de saltos e notas



conjuntas, enquanto na linha do baixo ocorre a construção do gingado através do elemento rítmico, ratificando a denominação “Coro e Dança”.

**Figura 6:** Demonstração da primeira frase melódica da Parte B (comp.25-32).

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

A Figura 7, segunda frase melódica da Parte B, apresenta, de maneira imitativa, elementos da frase anterior:

**Figura 7:** Demonstração da segunda frase melódica da Parte B (comp.33-40).

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.



Já na terceira e última frase da Parte B, utiliza os mesmos elementos rítmicos e melódicos descritos anteriormente, ratificando a presença do gingado como forte ferramenta da música nacional, estabelecendo a finalização da Parte B. Vide Figura 8:

**Figura 8:** Demonstração da terceira frase melódica da Parte B (comp.33-36 e 41-44).

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

As estruturas fraseológicas são fundamentais para a compreensão do intérprete sobre o texto musical. Utilizando analogias entre Música e Língua Portuguesa, ambas possuem frases que, organizadas, descrevem o texto. Desta forma, vale frisar que elas auxiliam o intérprete a compreender e reproduzir uma obra através dos fenômenos musicais, concretizando a ação da interpretação.

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, fraseologia é uma parte da gramática que estuda a construção da frase, Frasear ou fraseado, significa dispor as ideias em frases ou em um conjunto orgânico de palavras (FERREIRA, 1995, p. 307). Podemos observar o fraseado como uma forma de pontuação em música, que revela a sintaxe musical através dos elementos que constituem a peça, como sílabas tônicas e átonas, vírgulas e repousos. O conhecimento dos elementos fraseológicos que cosignificativa importância para a elaboração e interpretação da mesma (PILATTI, 2008, p. 45-46).

## Considerações finais



O conjunto de informações analisadas e, potencialmente, descritas, permitirá, através da associação de ideias, traçar as decisões interpretativas envolvendo a harmonia (ortografia); ritmo/movimento; dinâmica e articulação, entre outros quesitos, potencializando a memória visual, auditiva, cinestésica e, principalmente, a memória lógica: "...aquela em que, por um esforço voluntário, os fatos são fixados, evocados ou reconhecidos. Intervém aqui a compreensão inteligente, a crítica e a escolha de dados" (KAPLAN, 1987, p.69).

Esta investigação foi fruto da motivação e interesse dos pesquisadores sobre o tema proposto, item imprescindível no processo de ensino/aprendizado, assim como a diversidade de leituras, reflexão e escrita, potencializando os achados, compreendendo as ferramentas de um trabalho acadêmico e provocando profundas alterações no processo formativo

### Referências

ARAÚJO, A. R. . **Timbre n.1 de Edmundo Villani-Côrtes: Análise Como Ferramenta de Ensino Para o Intérprete.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 18, n. 00, e023030, p.1-31, Araraquara (SP), 2023.

BALTAR, Marcos. **Oficina da Canção: Do Maxixe ao Samba-Canção; a Primeira Metade do Século XX.** Curitiba: Editora Appris, 2019.

BENT, Ian. **Analysis.** London: Macmillan, 1988.

DEWEY, John. **Experience and Education.** Nova York: Simon & Schuster, 1938.

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da Aprendizagem Pianística.** Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a Pesquisa Bibliográfica.** Revista Katálysis, Florianópolis v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARCÍLIO, Carla Crevelanti. **Chiquinha Gonzaga e o Maxixe.** Dissertação (Mestrado em Música), 144f. – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo (SP), 2009.



## Os desafios cognitivos da performance da música contemporânea: um relato de caso da preparação de três obras

Ricardo Tanganelli da Silva  
IA-Unesp  
ricardo.tanganelli@unesp.br

Breno de Souza Rodrigues  
NICS-Unicamp  
desouzarodriguesbreno@gmail.com

Maria Rosa Argandoña Ponce Tanganelli  
IA-Unesp  
maria.tanganelli@icloud.com

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de caso acerca do processo de preparação e performance do grupo de extensão *MUDA!* da Universidade Estadual Paulista (UNESP) a partir da sua produção em torno do repertório da música contemporânea em seu contexto ocidental nos séculos XX e XXI. Com base no relato do processo de elaboração das peças *Earth Ears*, de Pauline Oliveros, *Spins and Spells*, de Kaija Saariaho, e *Piccolo concerto grosso per strumenti mutanti e basso fantasma*, de Matheus Bitondi (estreia), o trabalho busca contribuir com a temática da cognição na performance musical a partir de um repertório em que a função do intérprete se relaciona pelo caráter de ineditismo das obras tanto por elementos contingentes decorrentes de aspectos de indeterminação e improvisação, quanto pelo viés da estreia de uma peça. Como resultado, a partir dos relatos e reflexões apresentadas, o trabalho ilustra os futuros desdobramentos da produção do grupo visando expandir as diversas possibilidades de performance pelo viés de um repertório amplo no contexto contemporâneo.

**Palavras-chave:** Música contemporânea; Improvisação estruturada; Performance musical; Indeterminação.

### 1. Situação histórica

Ao observarmos o panorama histórico da música a partir do contexto ocidental, podemos considerar que os séculos XX e XXI contribuíram para uma ampla difusão de um repertório que passou a se caracterizar, dentre outros aspectos, por relações diversas entre a ideia de obra musical (GOHER, 1992), a interpretação e a performance. Nesse sentido, podemos inferir que o conceito de criação composicional fundada enquanto um texto ou guia dado *a priori*, determinante sonoramente para as ações do intérprete, passou a se flexibilizar por meio de obras que possibilitaram ou que pelo menos passaram a pressupor uma maior autonomia do executante, de modo que suas ações durante a performance – considerando a imprevisibilidade do momento – constituíssem, em si mesmas, elementos característicos de tais repertórios.

Além disso, atrelado a um processo de dissolução do sistema tonal e à noção de “nota



musical” por meio de procedimentos como, por exemplo, o uso de técnicas estendidas e a diversa parametrização do material sonoro, observamos, também, que a notação enquanto suporte fixo pelo qual o músico irá fundamentar sua performance passa a se apresentar por meio de signos variados, tais como partituras gráficas, palavras, roteiros e diversas outras estratégias e propostas que escapam da concepção de uma performance calcada por uma partitura tradicional, possibilitando, com isso, uma potencialização do aspecto ambíguo e singular de cada performance. A esse respeito, Almeida comenta:

[...] a leitura musical de grande parte do repertório contemporâneo tornou-se tarefa de alta exigência e propôs novos desafios a seus intérpretes. Isso não se deve apenas ao aumento da complexidade notacional, mas também à multiplicidade de escrituras na música nova. Diante de uma obra contemporânea, o intérprete se confronta com um universo musical em grande parte singular e novo, ao contrário da prática interpretativa na música tradicional, que lida com uma escritura histórica, amplamente decodificada e compartilhada (ALMEIDA, 2011, p.73).

Tais características podem ser exemplificadas no contexto histórico do pós-guerra como por compositores atrelados à denominada “Escola de Nova York”, que valorizavam conceitos como *indeterminismo* e *acaso*, conforme John Cage, Morton Feldman e Christian Wolff bem como a ideia de *aleatoriedade* em Pierre Boulez e Henry Cowell (NYMAN, 1981; TARUSKIN, 2006), a *Música Intuitiva* em Karlheinz Stockhausen, ou ainda a noção de forma a partir da sua mobilidade como em Earle Brown, para citar alguns exemplos (BOULEZ, 1996). Paralelo a tais compositores, vale considerar, também, o campo da improvisação musical, que passou nesse contexto a apresentar diversas facetas e abordagens de performance que se defrontam com a ideia de liberdade por contextos sócio-culturais variados (LEWIS, 1996).

Tendo em vista tal contexto histórico a partir de repertórios que exploram tanto aspectos da materialidade sonora como das ações e escolhas do músico durante a performance, faz-se necessário, portanto, discutir a performance musical por abordagens amplas, dentre as quais os processos cognitivos se colocam como uma temática de discussão desafiadora para pensarmos aspectos como memória, tempo, corpo, aprendizagem, dentre outros temas que contribuem para a observação da performance musical como um campo de natureza versátil e interdisciplinar (BORÉM; RAY. 2012).

## 2. Sobre o grupo *MUDA!*

Este artigo surgiu a partir das elucubrações resultantes de um trabalho prático com o



grupo *MUDA! - Música da Atualidade*, grupo de extensão do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) com ênfase na performance e na pesquisa do repertório dos séculos XX e XXI. Graças ao seu caráter extensionista, novos integrantes são admitidos a cada novo semestre, de forma que o grupo constantemente reavalia sua produção a fim de contemplar as novas demandas do conjunto. Devido à multiplicidade de vertentes estético-compositivas surgidas ao longo do século passado – muitas das quais ainda reverberantes na produção atual –, o grupo é frequentemente instigado a abordar composições completamente “novas” – seja pelo ineditismo de fato da obra, pela ausência de gravação de referência, ou pelas características de indeterminação e/ou aleatoriedade da composição. Além disso, dentre suas atividades, o grupo possui ainda uma linha de pesquisa que se propõe a divulgar obras de compositoras em todos os seus programas.

No último concerto realizado pelo grupo, três das peças apresentadas continham essas características: a interpretação integral e improviso sobre a obra *Spins and Spells*, de Kaija Saariaho; a obra indeterminada *Earth Ears*, de Pauline Oliveros; e o *Piccolo concerto grosso per strumenti mutanti e basso fantasma*, peça estreada de Matheus Bitondi<sup>1</sup>. Ao longo do segundo semestre de 2023, em nossas reuniões e ensaios semanais, escolhemos um repertório para estudo visando uma apresentação no final do ano, no dia 06 de dezembro. Assim, os relatos a seguir irão apresentar os pareceres dos integrantes do grupo que estiveram mais próximos do processo interpretativo das três obras em questão.

### **3. Relato dos processos criativos e interpretativos das três peças**

A peça *Earth Ears* (1989), da estadunidense Pauline Oliveros (1932-2016), para formação aberta, foi escolhida para ser realizada em trio, composto, neste caso, por piano, harpa e violoncelo. Sua partitura é constituída de indicações verbais (conforme exemplificado na Figura 1), as quais orientam as improvisações por meio de sons, notas, texturas e gestos musicais que devem compor determinados padrões no fluxo sonoro. Tais materiais deveriam ser, então, dinamizados por meio de mudanças e transições de texturas, de modo que tanto os padrões e suas respectivas mudanças texturais compusessem ao todo cinco estruturas cíclicas ao longo da performance. Para a preparação desta peça, os ensaios foram divididos, primeiramente, em um debate semiótico acerca do texto e, posteriormente, em como poderíamos organizar sua estrutura atrelada à nossa comunicação interna enquanto improvisadores.



<sup>1</sup>O acesso ao registro audiovisual da performance está disponível no seguinte link:  
<https://www.youtube.com/watch?v=RxbkcP3MzmQ>.

A preparação dessa peça foi desafiadora para o grupo, haja vista que, devido à ausência de uma estrutura sonora explícita por meio de uma notação tradicional, foi exigido do grupo um estado de prontidão e uma escuta ativa acerca dos materiais sonoros articulados pelos três músicos. Além disso, devido à alta exigência de escuta desta peça, sua preparação contribuiu para a possibilidade de se pensar a audição não só a partir dos materiais sonoros improvisados e da interação dos músicos, mas também da sonoridade ambiente no local o qual estávamos tocando, como, por exemplo, o silêncio, as reverberações das salas, os sons externos dos locais onde se realizava os ensaios, dentre outros elementos sonoros que estivessem além da capacidade de controle por parte dos instrumentistas com seus respectivos instrumentos. Nesse processo, optou-se também por utilizar um gravador durante os ensaios a fim de que pudéssemos ter uma outra escuta do nosso processo, bem como visando avaliar a preparação da performance<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O acesso a esse material registrado por meio das gravações está disponível no seguinte link:  
<https://drive.google.com/drive/folders/19RfKD2p0RQvveC6St5J-P2WI5hlnH93>.



## **EARTH EARS**

**A Sonic Ritual**

**Pauline Oliveros**

Any instrument or voice capable of the following the given instructions may be used in the performance ensemble. For this reason *Earth Ears* lends itself well to a cross cultural ensemble. Softer sounding instruments should be carefully amplified in order to balance with the louder instruments in the ensemble.

*Earth Ears* is a cyclic form consisting of four sections per cycle. The sections are:

### **Pattern – Transition – Change – Transition**

**Timing:** A performance consists of at least four and a half cycles from 20 minutes to several hours depending on the skill and concentration of the performers. Any part of a cycle may be prolonged by performer consensus.

**Pattern:** each player invents and plays a repeatable **pattern** of tones, chords, sounds and/or silences during each cycle of the piece. The rhythm and tempo of a **pattern** is established independently by each player. For each cycle one **pattern** is to be repeated consistently, exactly, in the same rhythm and tempo. Very simple **patterns** are recommended as they are easier to maintain and easier for other players to hear. Gradually a consistent, stable, composite, **pattern** representing the sum of the total group should be clearly heard by all players.

When the group **pattern** is clearly established and stabilized, players try to match tones, sounds or rhythms, articulations and dynamics from another players' **pattern** *without* changing their own **pattern**. The matching should be exactly together with the other player's rhythm while maintaining the rhythm and tempo of their own **pattern**. The **pattern** must be repeated consistently whether very simple or complex in order that others may hear it clearly and be able to react to it. A rich coloring of the basic group **pattern** is expected.

Fig. 1: Trecho da partitura *Earth Ears* de Pauline Oliveros.

A outra peça trabalhada pelo trio foi a *Spins and Spells* (1996), composta para violoncelo solo, da compositora finlandesa Kaija Saariaho (1952-2023). Tal peça foi proposta pelo violoncelista Rodrigo Prado, ex-integrante e convidado especial do grupo, que contribuiu de forma muito enriquecedora para o processo ao apresentar a ideia de se realizar um improviso com base no material da referida peça a partir da formação piano, harpa e violoncelo, de modo que tal improviso funcionasse como uma espécie de seção que antecederia o seu solo. Para isso, ouvimos a peça original e, observando a partitura, buscamos compreender a harmonia elaborada pela compositora, bem como o trajeto das mudanças de timbre ao longo da peça. Nesse sentido, selecionamos alguns acordes como material de improvisação (ilustrados pela Figura 2 abaixo) e identificamos o uso dos harmônicos ao violoncelo como uma técnica timbrística predominante. Tal procedimento possibilitou explorarmos à harpa céltica e ao piano algumas sonoridades que dialogassem com a peça solo



de forma a criarmos uma estrutura para a improvisação.

Iniciamos com a utilização de um arco nas cordas graves da harpa que reproduziam harmônicos e a utilização dos acordes tocados secos e arpejados tanto à harpa quanto ao piano. O início da peça solo ocorreria, assim, de forma “natural”, sem nenhum indicativo físico. Logo que as ideias improvisadas com os materiais descritos estivessem esgotadas, o violoncelista iniciaria seu solo. Ao final da participação do violoncelista, tanto o pianista quanto a harpista se direcionaram ao piano a fim de realizar uma sonoridade extraída a partir de fios de nylon com breu friccionados contra as cordas em alturas espaçadas que tivessem relação com as sonoridades timbrísticas da peça. Portanto, a peça foi dividida em três momentos principais: uma seção inicial com o improviso baseado nos acordes e harmônicos à harpa céltica, um segundo momento caracterizado pela interpretação da peça solo pelo violoncelista, e um terceiro momento que consistiu na participação do trio para a realização ao piano preparado.

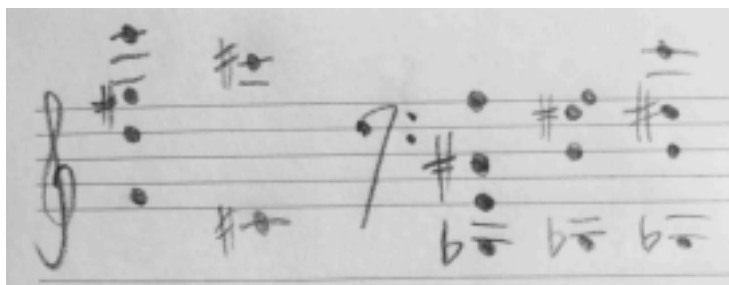


Fig. 2: Acordes utilizados para improvisação na peça *Spins and Spells*.

A peça *Piccolo concerto grosso per strumenti mutanti e basso fantasma* (2023), de Matheus Bitondi (1979-), foi uma encomenda do grupo para o compositor. Uma vez que possuíamos uma formação heterogênea, composta por harpa céltica, guitarra elétrica, canto (soprano), três violões e piano, nossa pesquisa em repertório não resultou em nenhuma composição original para esta disposição de instrumentos.

A peça nos foi enviada com relativa antecedência pelo compositor, e tivemos cerca de dois meses e meio de ensaios até sua apresentação. Os ensaios foram realizados todas as quintas-feiras, sempre com uma hora de duração. No ensaios iniciais, como a maior parte do ensemble era composta por estudantes recém ingressados nos cursos de licenciatura em música e/ou possuíam pouca experiência com esse tipo de repertório e com a prática musical em conjunto, julgou-se pertinente oferecer uma abordagem didática, na qual os integrantes com mais experiência contribuíram para a compreensão das etapas do estudo de uma peça



sem referência de gravação. Alguns pontos se mostraram especialmente desafiadores para o grupo, a saber:

- a) As linhas que emergiam internamente a partir de um determinado tecido sonoro, conforme visto nos violões nas Figuras 3 e 4 a seguir.

Musical score for the beginning of 'Piccolo concerto'. It features four staves: Guitarra (Guitar), Violino I (Violin I), Violino II (Violin II), and Violão III (Guitar III). The Guitarra part starts with a few notes and then has a long rest. Violino I and Violino II play a rhythmic pattern of eighth notes. Violão III plays a similar rhythmic pattern. Dynamics include *f* (forte) and *pp* (pianissimo).

Fig. 3: *Piccolo concerto*...compassos iniciais.

Musical score for measures 66-70 of 'Piccolo concerto'. It features four staves: Guit. (Guitar), Vln. I. (Violin I), Vln. II. (Violin II), and Violão III. The Vln. I. and Vln. II. parts play a complex rhythmic pattern. The Violão III part plays a similar rhythmic pattern. Dynamics include *pp* (pianissimo), *f* (forte), and *mf* (mezzo-forte).

Fig. 4: *Piccolo concerto*...compassos 66 a 70.

- b) O equilíbrio das camadas estruturais sobrepostas configuradas pelos diversos grupos instrumentais e o comportamento das dinâmicas musicais, que frequentemente elevavam-se a partir do decaimento de intensidade de outra camada sonora (Figura 5).



Fig. 5: *Piccolo concerto*... compassos 12 a 18.

c) A manutenção de texturas contínuas, mas com pequenas irregularidades rítmicas (Figura 6).



Fig. 6: *Piccolo concerto*... compassos 35 a 39.

Além disso, a mescla e fusão dos timbres promovidos pelos grupos instrumentais propuseram um interessante desafio à audição. A flauta e o canto se conectavam sonoramente através do desenho melódico, oferecendo à escuta uma unidade tímbrica que, ao se desvincular da proposta homorrítmica, revelava as particularidades de suas qualidades sonoras. Os três violões, por terem características acústicas semelhantes, mesclavam-se nas suas linhas harmônicas e melódicas intencionalmente, a ponto de o ouvinte não saber qual o violão responsável pelas linhas que se sobressaíam. O piano, a harpa céltica e a guitarra eram

os instrumentos de timbres mais diferenciados entre si, porém frequentemente entravam em convergência, embora o piano e a harpa celta possuíssem maior interação, complementando as ideias musicais um do outro através de momentos melódicos e harmônicos. Além disso, a harpa transitava entre períodos de conexão com as linhas dos violões e do grupo piano/guitarra. A guitarra, por sua vez, em muitos momentos soava como uma espécie de "anunciador" do início das seções e, mesmo ao se mesclar no material musical com os outros instrumentos, se destacava timbricamente.

#### **4. Considerações e futuras produções**

Os relatos apresentados em torno do repertório contemporâneo no atual trabalho dos integrantes do grupo *MUDA!* nos ilustram que a escuta e os referenciais sonoros dos músicos a partir de suas respectivas experiências são de fundamental importância para a elaboração da performance. Nesse sentido, é esperado que os músicos tenham, além de um aprimoramento da sua técnica enquanto instrumentistas, um hábito de escuta e leitura de um repertório em que as possibilidades de interpretação e de percepção escapam de concepções mais tradicionais de partitura e de som. No contexto apresentado aqui, se por um lado observamos a improvisação como uma prática que potencializa os aspectos contingentes da performance a partir de um certo distanciamento de estruturas sonoras explícitas em notação tradicional, por outro lado observamos a estreia de uma obra que, ainda que esteja ligada à uma escrita fixa, valoriza aspectos texturais e timbrísticos diversos, de modo a exigir dos músicos um conjunto de conhecimento prévio em torno de uma composição caracterizada, nesse caso, pelo seu ineditismo e, portanto, desprovida de qualquer registro anterior.

Além disso, notamos, também, que o trabalho de preparação em torno de tais peças exigiu uma avaliação constante dos resultados sonoros, avaliação que foi realizada de maneira colaborativa, tanto em contato com o compositor, quanto a partir das discussões entre os músicos instrumentistas.

Por fim, a partir das reflexões acerca da prática desse repertório, o grupo busca constantemente expandir as possibilidades de performance futuras, visando explorar, também, os diálogos com outras linguagens artísticas, tais como dança, teatro e artes visuais, e proporcionar investigações que interseccionam, dentre outras, performance e cognição musical, a depender dos interesses dos participantes.

#### **Agradecimentos**



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos aos demais membros do grupo *MUDA!*, ao Grupo de Pesquisa COGMUS, ao PET-Música UNESP e ao Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora - NICS - da UNICAMP.

## Referências

ALMEIDA, Alexandre Z. Por uma visão de música como performance. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 63-76, dez. 2011.

BORÉM, Fausto; RAY, Sonia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI. In: *II SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, 2, 2012, Rio de Janeiro: UNIRIO. pp. 121-168, 2012.

BOULEZ, Pierre. *Apontamentos de aprendiz*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

GOEHR, Lidia. *The Imaginary Museum of Musical Works: an essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon, 1992.

LEWIS, George E. Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives. *Black Music Research Journal*, Columbia College Chicago and University of Illinois Press, v. 16, n. 1, p. 91-122, 1996.

NYMAN, Michael. *Experimental Music: Cage and Beyond*. New York: Schirmer, 1981.

TARUSKIN, Richard. *Music in the Late Twentieth Century: The Oxford History of Western Music*. Vol. 6. Oxford University Press, 2006.



## **Intercâmbio cultural: músicos brasileiros na Argentina – Um relato de experiência**

*Douglas Henrique Lemes  
Afiliação Institucional  
doughenriquelemes@gmail.com*

*Andressa Gomes  
Universidade Estadual de Maringá  
Andressa\_gomes@live.com*

*Saulo Demchuski  
Universidade Estadual de Maringá  
saulodemchuski@gmail.com*

*João Martinez  
Universidade Estadual de Maringá  
Joaovictorrossi475@gmail.com*

**Resumo:** Esta pesquisa se trata de um relato de experiência do intercâmbio cultural de alunos da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em parceria com o Ateliê Musical Ingá, para o Festival Internacional de Música da Argentina: Fronteira in Concert. Tendo como objetivo compartilhar informações sobre a vivência dos envolvidos na atividade em questão, conhecimentos adquiridos na Prática Pedagógica e também na área da Performance Instrumental. Os selecionados para participar são estudantes com destaque e engajamento no curso de música, atuando nos respectivos instrumentos: Piano, Violoncelo e Flauta Transversal. Através desta oportunidade, realizaram um estágio como professores do festival, sob a supervisão do Coordenador do Sistema de Intercâmbio Internacional: Douglas Henrique Lemes, egresso do curso de música da UEM e professor de Festivais de Música e Projetos Socioculturais de Ensino Coletivo, desenvolveu a iniciativa de realizar Intercâmbios Culturais através da Associação Allegro. Oportunizando a interação de culturas, prática instrumental e pedagógica, troca de conhecimentos e experiências entre alunos e professores e diferentes nações.

**Palavras-chave:** Intercâmbio Cultural, Prática Pedagógica; Performance Instrumental.

### **1. Introdução**

Este texto se trata de um relato de experiência da participação de estudantes do curso de graduação em música da UEM como professores estagiários no Festival Internacional de Música Fronteira in Concert, através do Intercâmbio Cultural idealizado e organizado pelo Coordenador do Sistema de Intercâmbio Internacional Douglas Henrique Lemes.

Douglas é egresso do curso de música da UEM, é músico profissional e tem atuado na área de performance instrumental, orquestras, professor de projetos de ensino coletivo, e também ensino particular há muitos anos na cidade de Maringá-PR.



Participou como professor em diversos Festivais Internacionais de Música, dentre eles o Festival Fronteira in Concert, onde tem desenvolvido atividades de Intercâmbio Cultural trazendo músicos argentinos para participarem de Cursos de Aprimoramento Musical, incluindo as seguintes atividades:

- **Aulas Individuais** com professores graduados;
- **Aulas Coletivas**, através da integração dos intercambistas com outros alunos de projetos socioculturais de Maringá e Região;
- **Workshops** com atividades que ensinam desde técnicas de estudo até manutenção e cuidados básicos com o instrumento musical;
- **Masterclasses** com professores universitários, Doutores e Especialistas que instruem os convidados a cerca de técnica instrumental, repertório individual e didática;
- **Ensaios e Apresentações** com Orquestras e Grupos de Música de Câmara;
- **Concerto de Encerramento**, os alunos são convidados a realizar uma apresentação musical sob supervisão dos professores para desenvolver habilidades performáticas;
- **Apreciação Musical e Cultural**: Os alunos são levados para assistir manifestações culturais de música popular e orquestral.

O Intercâmbio Cultural tem alcançado estudantes de música do Brasil e da Argentina, gerando experiências abrangentes e enriquecedoras, buscando oferecer aprimoramento musical, instrumental e cultural. Nesta direção, resulta no compartilhamento conhecimentos musicais de ambas as nações, alunos e professores que participam de maneira mútua, fomentando cultura, a arte, o conhecimento popular, científico e pedagógico e estimulando o aprendizado musical e instrumental<sup>1</sup>.

A iniciativa deste festival foi dos fundadores da *Asociación Allegro*<sup>2</sup>, que desenvolveram uma associação na cidade de Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina) para atender alunos em vulnerabilidade social e econômica e através da música conseguem auxiliar diversas famílias. Os coordenadores relataram que no início muitos alunos iam apenas pelo lanche que era fornecido, mas acabavam se apaixonando pela música e se dedicando ao aprendizado do instrumento musical.

---

<sup>1</sup> Tais atividades foram possíveis através das parcerias de Douglas Henrique Lemes, Miguel Angel Noguera, Carol Klosko, a Universidade Estadual de Maringá, a UniCesumar, a Fundação LuzAmor, o Centro de Ação Cultural de Maringá (CAC), ao Projeto Sociocultural da Orquestra Filarmônica da Assembleia de Deus Maringá (OFAM) e ao Ateliê Musical Ingá, principal empresa patrocinadora das atividades.

<sup>2</sup> Miguel Angel Noguera e Carol Klosko.



O festival surgiu da necessidade do ensino especializado dos instrumentos oferecidos, uma vez que os organizadores do projeto sociocultural da associação ensinavam uma grande variedade de instrumentos de cordas, sopros e percussão, precisavam que professores específicos de cada instrumento contribuíssem com orientação direcionada à técnica instrumental avançada.

As primeiras edições começaram apenas com os alunos do projeto sociocultural da *Asociación Allegro* (aproximadamente 20), e alguns professores convidados (5 professores). Atualmente a 7ª Edição do Festival conta com a participação de diversos projetos socioculturais<sup>3</sup>, somando mais de 200 alunos participantes das aulas de instrumentos e oficinas e 28 professores que ministram aulas em 12 instrumentos diferentes<sup>4</sup>.

### **Imagem 01: Orquestra FINC 2023**



Concerto de encerramento: Festival Internacional de Música da Argentina: Fronteira in Concert

Segundo o registro oficial de inscrições do FINC 2023, o número total de inscritos no festival foram:

- 213 alunos – Inscrições Gerais;
- 60 alunos – Inscrições na Orquestra de alunos iniciantes: Fronterita;
- 95 alunos – Inscrições na Orquestra de alunos avançados: FINC;

No ano de 2023, em parceria com a Universidade Estadual do Maringá, foi dado início a um programa de estágio no Festival Fronteira in Concert. Na ocasião foram selecionados 3

<sup>3</sup> Dentre os projetos socioculturais estão: Camerata da Asociación Allegro (ARG), Grupetto Musical (ARG), Orquestra Procedência (ARG), Projeto Sociocultural de Esperanza (ARG), Projeto Sociocultural de Bonpland, Orquestra Bom Jesus (BR), Orquestra de Santo Antônio do Sudoeste (BR), Escola Sonata (BR) e Orquestra Filarmônica da Assembleia de Deus (BR).

<sup>4</sup> Aulas de instrumentos oferecidos no Festival: Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo Acústico, Flauta Transversal, Clarinete, Saxofone (Alto, Tenor, Barítono), Trompete, Trompa, Trombone, Eufônio e Percussão.



alunos destaque no curso de graduação em Música da UEM, que por motivos de desempenho instrumental, comprometimento e engajamento com os estudos foram recomendados por seus respectivos professores para participarem do Intercâmbio Cultural, sendo respectivamente: Andressa Gomes – Pianista / Professor Responsável: Dr. Alfeu Araújo; Saulo Demchuski – Violoncelista / Professor Responsável: Dr. Pedro Ludwig; João Martinez – Flautista / Professor Responsável: Dr. Bernard Fuchs;

Os alunos selecionados participaram do Fronteira in Concert (FINC) como professores, ministrando aulas individuais e coletivas para os estudantes do festival. Trabalhando técnica instrumental, repertório individual e a leitura do repertório da Orquestra do Festival<sup>5</sup>.

O egresso, Douglas Henrique Lemes, ficou responsável pela turma de Contrabaixos Acústicos, ministrou *Masterclasses* de instrumento para os músicos avançados que pleitearam a bolsa de estudos para realizarem o Intercâmbio Cultural da Argentina para o Brasil no ano de 2024. Douglas, também ficou responsável por realizar a Palestra de Abertura do festival, assim como a regência de duas músicas com a Orquestra de alunos avançados: FINC.

Segundo o registro oficial do FINC 2023, a descrição dos itens são respectivamente:

- 54 alunos – Participantes da Masterclass Instrumental: Pleiteantes à Bolsa de Estudos;
- 120 alunos – Palestra de Abertura do Festival;
- Realização da Regência das Músicas:

1. *Rock de la Carcel* – Jerry Leiber e Mike Stoller;

2. *Have you ever seen the rain?* – Creedence Clearwater Revival.

## **2 – Intercâmbio cultural: músicos brasileiros na Argentina – Um relato de experiência:**

### **2.1 – Andressa Gomes – O relato da pianista estagiária.**

Após receber o convite para participar do FINC, eu e mais dois acadêmicos da UEM que também participaram do intercâmbio, selecionamos obras que apresentaríamos no festival, e então marcamos algumas datas para ensaiarmos.

Fizemos um ensaio geral onde o Douglas estava presente, e neste dia ele nos falou sobre o perfil dos alunos do festival. Ele orientou a termos um olhar sensível e sermos

---

<sup>5</sup> Repertório da Orquestra FINC: Bridge over trouble water (Paul Simon), Have you ever seen the rain? (Creedence Clearwater Revival), Rock de la carcel (Jerry Leiber e Mike Stoller), Footlose (Kenny Loggins), Todo cambia (Julio Numhauser), You are the one that I want (John Travolta), Also sprach Zaratustra (Strauss), Anúnciação (Alceu Valença), El rey (Vicente Fernández), Un finde (Big one), El león duerme en las noches (Solomon Linda), La ley y la trampa (El Chaqueño Palavecino), Jurassic Park (John Williams).



cuidadosos em relação às crianças, pois eram famílias humildes, além de que encontraríamos uma realidade diferente da nossa, devido a questões políticas e financeiras.

Ao chegar na escola em que acontece o festival, eu e os outros dois acadêmicos conversamos com o percussionista e coordenador do projeto que oferece as aulas de música na escola, Miguel Angel Noguera. Ele nos contou como acontecia as aulas, o espaço que tinham, o que ainda sonham em conquistar para o projeto, o apoio ou falta de apoio político, etc. Depois que terminou de falar, ele disse algo que achei incrível e que mostrou o quanto ele e a esposa Carol Klosko, que também trabalha no projeto, amam o que fazem. Ele disse que mesmo com os desafios financeiros e de gestão, tudo isso é lindo e ele gosta de poder realizar.

Tive como alunas duas meninas de aproximadamente 8 anos de idade e uma menina de aproximadamente 11. As duas crianças fizeram aula em dupla, e a outra aluna fez individual. Essa aluna inclusive, acompanhou a aula das crianças me auxiliando em relação ao idioma e com questões gerais, como buscar uma tomada ou algum outro material que eu precisasse.

As crianças levaram para a aula uma pasta com algumas partituras. Pedi para tocarem, mas elas estavam errando alguns ritmos. Pelo que percebi, elas gostavam bastante daquelas músicas, então me atentei para ser o mais sensível possível.

Durante as explicações, tentei falar o que eu conseguia falar no idioma delas, para poderem me entender, o que eu não conseguia, pedia ajuda para a menina que estava auxiliando. Além de trabalharmos a música trazida por elas, ensinei a música "Luzes Coloridas" do livro Piano Pérolas, que tem como autora a Dra. Carla Reis, usando a abordagem do ensino por imitação. Nessa abordagem o aluno pode se "desprender" da partitura e se observar mais (dedilhado, posição da mão, pedal...). Com essa música em específico, trabalhamos cruzamento de mãos, fraseado e padrões melódicos.

Percebi que uma das meninas não estava tão engajada, então perguntei se estava tudo bem e que ela não precisava fazer se não quisesse, então a menina auxiliar me disse que eram problemas pessoais.

Em seguida ministrei uma aula para a menina de 11 anos, e trabalhamos com uma música que ela trouxe também. Percebi que ela não estava conseguindo fazer as sincopas, então escrevemos a contagem colocando a letra "E" nos contratempos. Enquanto ela tocava eu contava em voz alta, e assim ela conseguiu acertar o ritmo e os contratempos.

Participar como professora e realizar uma apresentação solo e como pianista colaboradora, me auxiliou em vários aspectos relacionados com a prática performática. Dentre



eles o estudo técnico, estratégias para lidar com o nervosismo, e treino para acompanhar os demais instrumentistas em sua performance.

## **2.2 – Saulo Demchuski – O relato do Violoncelista estagiário.**

Desde o momento em que recebi o convite para participar como professor estagiário no festival, fiquei apreensivo em aceitar devido ao fato de não ter tido experiências parecidas anteriormente, porém, conversando com o professor de violoncelo Pedro Ludwig, adquiri mais confiança e decidi aceitar a proposta, ciente de que seria uma oportunidade enriquecedora. Juntamente há outros dois estudantes da UEM que também participaram do intercâmbio, selecionamos as peças que apresentaríamos no festival e agendamos ensaios.

Durante um ensaio geral recebemos informações sobre o perfil dos alunos do festival, enfatizando a importância da sensibilidade e do cuidado ao lidar com as crianças, dado que provinham de famílias humildes e enfrentavam realidades diversas das nossas. Assim que chegamos na escola onde aconteceriam as aulas, nos deparamos com um ensaio de orquestra.

Logo de início reparei na sonoridade da orquestra e no naipe dos violoncelos, assim, tive oportunidade de analisar dificuldades dos alunos que eu iria lecionar, dessa maneira pude me preparar melhor para lecionar as primeiras aulas. Muitos apresentavam dificuldades técnicas e posturais, os alunos mais iniciantes apresentavam dificuldade de leitura da partitura.

Assim que o ensaio acabou, dialogamos com os outros professores do projeto, que compartilharam conosco detalhes sobre as aulas, o espaço disponível, os desafios enfrentados e os futuros planos do projeto.

Como orientação inicial, a proposta era que eu desse prioridade as músicas a serem executadas na orquestra, e se sobrasse tempo eu poderia trabalhar coisas mais específicas como exercícios técnicos e melódicos. Realizando escalas, e trabalhando aspectos como a afinação, a postura ao tocar o instrumento, a interpretação, técnicas de mão esquerda e de mão direita.

Priorizando o aprendizado dos alunos mais novos, trabalhei de maneira lúdica, paciente e compreensiva, principalmente dado ao fato de que alguns alunos tinham ensaio de orquestra pela manhã e as aulas de instrumento à tarde. Em decorrência deste motivo, muitos já começavam a aula exaustos, porém à medida em que eu os estimulava de maneira lúdica, eles se alegravam e se motivavam a trabalhar as músicas. Dessa maneira conseguimos trabalhar



todas as músicas, e ainda sobrou tempo pra que eu pudesse dar instruções mais específicas há alguns alunos que demandavam mais atenção e tinham mais dificuldades. Devido ao número de crianças, não havia como dar auxílio a todos, pois, mesmo as turmas sendo separadas de acordo com a idade e nível técnico, haviam alunos com uma discrepância técnica grande.

Me preparar para realizar a performance do Rondó, Concerto n. 4, Opus 65, Georg G. no concerto dos professores foi uma experiência marcante, que gerou superação e inspiração para transmitir minhas estratégias de estudo com os alunos para que pudessem realizar uma boa leitura do repertório da orquestra, auxiliando-os em sua prática de performance.

De maneira geral, foi um aprendizado muito grande na minha formação, e uma oportunidade única. Que me proporcionou uma imersão no ensino e na performance, e deste modo pude praticar e buscar entender como ser melhor como músico e como professor. Foi muito gratificante ver os alunos evoluindo de maneira rápida, e ter oportunidade de aplicar técnicas de ensino, adquiridas na faculdade. Gerando estímulo para meu desenvolvimento performático e pedagógico.

### **2.3 – João Martinez – O relato do Flautista estagiário.**

Para dar início ao meu relato, gostaria de enfatizar o quanto os argentinos foram receptivos conosco. Apesar de dificuldades de comunicação devido a questões da diferença dos idiomas, pudemos contar com a compreensão, paciência e mediação de outros alunos e professores que nos auxiliaram em alguns momentos com tradução para que fosse possível lecionar. Por este motivo, foi necessário adequar o plano de aula.

Segundo os alunos descreveram, muitos deles aprenderam a fazer aulas com professores de música sem conhecimentos específicos da flauta. Por este motivo, muitos apresentavam dificuldades técnicas, de sonoridade e de digitação na Flauta Transversal.

A maioria dos estudantes portavam instrumentos simples, muitas vezes até danificados ou com necessidades de manutenção para viabilizar uma prática instrumental adequada. Porém, mesmo com tais dificuldades era notável o empenho, foco e força de vontade dos alunos.

Através do repertório da orquestra, foi possível trabalhar a prática da leitura da partitura, técnicas instrumentais, correções posturais, exercícios de respiração e de agilidade. Utilizando em complemento materiais e orientação pedagógica de meu professor, Dr. Bernard Fuchs, pude ter o preparo necessário para obter êxito em lecionar no festival como professor



estagiário.

Na área de performance, foi um grande desafio participar do Recital dos Professores no FINC, devido à grande responsabilidade de representar a Universidade e simbolizar um cargo de destaque como professor. A música que escolhi foi o “Primeiro amor” do compositor brasileiro Patápio Silva, grande expoente da Flauta Transversal no Brasil.

Foi muito emocionante acompanhar a dedicação e superação da aluna destaque que pleiteava a bolsa de estudos. Foi impressionante a gratidão e felicidade que ela manifestou ao receber o prêmio para o Intercâmbio Cultural na cidade de Maringá – PR no ano de 2024.

### 2.3 – Quadro de Considerações Gerais - Bolsistas

	<b>Dificuldades</b>	<b>Ensino</b>	<b>Performance</b>	<b>Festival</b>
<b>Andressa Gomes</b>	Idioma	Questões Sociais	Nervosismo	Organização
<b>Saulo Demchuski</b>	Idioma	Insegurança Pedagógica	Estratégia de Estudos	Sensibilidade
<b>João Martinez</b>	Idioma	Adequação e Planejamento	Responsabilidade	Instrumentos Danificados

### 2.4 – Douglas Lemes – Coordenador das Atividades de Intercâmbio Internacional.

A seguir descrevo meu relato de experiência como professor do FINC, que aconteceu na cidade de Bernardo de Irigoyen, em Misiones, na Argentina. Assim como minha perspectiva como Coordenador das Atividades de Intercâmbio Cultural na 7ª Edição do Festival, realizado no ano de 2023.

Para que fosse possível realizar o estágio com os estudantes do curso de música da UEM, foi imprescindível o apoio do Departamento de Música através da professora Doutora e Chefe de Departamento: Vânia Malagutti. Através de minha iniciativa em parceria com o departamento, foi exequível a o Intercâmbio Internacional de 3 alunos do curso de graduação em música para estagiarem como professores no festival.

Eu, tendo participado do festival em outras edições anteriores, entendi a importância da comunidade acadêmica em atividades socioculturais. O festival em questão trata-se de uma junção de diversos projetos de ensino coletivo da Argentina, Paraguai e do Brasil. Atendendo a alunos em situação de vulnerabilidade econômica, que buscam através da música



oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e artístico.

Deste modo, desenvolvemos um Programa de Intercâmbio Cultural que busca gerar oportunidades de aprendizado para os alunos do curso de graduação em música no cenário real de ensino coletivo de música. Aplicando conhecimentos adquiridos na faculdade, e com orientação de seus respectivos professores, se prepararam para lecionar.

Tais atividades envolviam a necessidade de desenvolvimento pedagógico e também performático. Exigindo dos participantes que atuassem no Recital dos Professores do Festival, todos os envolvidos precisaram preparar uma peça de caráter virtuosístico em seu instrumento para se apresentarem em um Concerto Oficial do Festival na Argentina.

As peças realizadas pelos envolvidos foram, respectivamente:

- Fantasia em Ré Menor, K397, Mozart – Pianista Andressa Gomes.
- Rondó, Concerto n. 4, Opus 65, Georg G. – Saulo Demchuski.
- Primeiro Amor, Patápio Silva – Flautista João Martinez.
- Chasse à Cour, François Rabbath – Contrabaixista Douglas Henrique Lemes.

Finalizando então, com 1 peça em grupo com a participação de outra aluna da UEM que na ocasião estava representando o projeto sociocultural da OFAM, com a formação de quinteto: Piano, Violino, Flauta, Violoncelo e Contrabaixo Acústico, encerramos nossa apresentação com a Música: Gaúcho, O Corta-Jaca de Chiquinha Gonzaga, com um arranjo de minha autoria.

### **Imagem 02:** Participação dos Intercambistas Brasileiros



Recital dos Professores do Festival Internacional de Música da Argentina: Fronteira in Concert No primeiro dia do Fronteira in Concert realizei a Palestra de Abertura do Festival, compartilhando conhecimentos sobre minha pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, que



falava sobre Prevenção de Lesões. Disseminando a Pesquisa Científica com os estudantes e professores da 7ª Edição do Festival.

Como professor de Contrabaixo Acústico, atendi cerca de 8 alunos. Dentre eles crianças, jovens e adultos. Lecionei para alunos iniciantes, que ainda estavam aprendendo a leitura da partitura e técnicas básicas do instrumento, alunos intermediários que já sabiam realizar a leitura da partitura de maneira parcial, porém ainda apresentavam dificuldades técnicas para aplicar a leitura, e alunos avançados que dominavam a leitura da partitura e a técnica do instrumento para o repertório de orquestra e individual com bastante precisão.

Como Coordenador do Sistema de Intercâmbio do Festival, lecionei diversas *Masterclasses* para alunos que buscavam aprimoramento instrumental. Em tais aulas, podia contribuir em aspectos de leitura da partitura (melódica e ritmicamente), aspectos musicais, e em parceria com um professor específico de cada instrumento instruir os estudantes acerca de aspectos técnicos de cada instrumento.

Compartilhando conhecimentos sobre prevenção de lesões relacionadas à prática instrumental, estratégias de estudo, prática deliberada, técnicas de memorização, rotina de estudos, nervosismo para tocar em público, entre outros assuntos.

No total, segundo o registro oficial do Festival foram atendidos por mim 54 alunos nas audições e aulas individuais. Dentre eles, alunos de instrumentos de cordas, sopros e percussão.

### **3 – Considerações Finais**

Imergir em um festival de música com tantos participantes nos proporcionou melhor compreensão do cenário musical do ensino da música em diversos projetos socioculturais de música que levaram seus alunos para participar da 7ª Edição FINC no ano de 2023.

Ao lecionar para estas crianças de maneira individual e coletiva, foi possível investigar aspectos técnicos, teóricos e práticos do desenvolvimento musical e instrumental. Explorando as abordagens pedagógicas estudadas no curso de música, e aplicando diversas estratégias e ferramentas para possibilitar o ensino da música em frente às dificuldades.

Foi possível evidenciar a importância do estudo da música no curso de graduação, que nos proporcionou conhecimento, prática e orientação pedagógica para lecionar e realizar um concerto performático do Recital dos Professores. Sem todo este preparo provavelmente não



teríamos explorado todo o potencial de desenvolvimento que esta vivência nos proporcionou.

A seguir apresentamos uma síntese das contribuições para os envolvidos no festival, segundo a perspectiva dos autores deste relato de experiência:

Alunos	Professores
Contribuições com aspectos: <ul style="list-style-type: none"><li>• Técnicos;</li><li>• Teóricos;</li><li>• Práticos:</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolvimento:</li><li>• Musical e Instrumental.</li></ul>	Contribuições da Graduação: <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecimento;</li><li>• Preparação Instrumental;</li><li>• Orientação Pedagógica;</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sistema de Intercâmbio:</li><li>• Cultura, Linguagem e Música.</li></ul>

Como professores, intercambiamos conhecimento. Ensinamos e aprendemos, com professores e alunos das diversas etnias envolvidas no FINC. Como músicos, compartilhamos experiências de maneira mútua, levando nosso aprendizado e com curiosidade e respeito buscando aprender um pouco acerca da cultura, linguagem e música.

Alcançando também os objetivos do Sistema de Intercâmbio Internacional, de proporcionar vivência pedagógica e instrumental através da aplicabilidade dos conteúdos aprendidos na Universidade, explorar a reciprocidade dos saberes.

Pudemos presenciar a importância que um intercâmbio cultural representa na vida de um estudante de música, que busca compartilhar todo seu aprendizado com outras crianças, que através da música são nutridas com esperança de realizarem seus sonhos e de sua família.



## Flauteando com a Unati/Uem

Bruno Soares Nogueira  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
E-mail: ra118522@uem.br

**Resumo:** Este trabalho tem como tema central a prática coletiva para a terceira idade com foco na flauta doce, descrevendo o panorama do ensino coletivo, para este público, através das ações performáticas e pedagógicas na UNATI, dentro do campus da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A investigação contempla uma explicação sobre o curso “Flauteando com a Unati”, desde sua criação até seu encerramento. Há descrições sobre a metodologia utilizada durante o curso; as práticas realizadas; desafios encontrados, assim como os avanços e conquistas obtidas. A concretização da prática de execução instrumental, bem como a finalização do referido curso, ocorreu por meio de um recital de encerramento, contemplando a participação de todos os envolvidos em um cenário de resposta artística, social, cultural e de saúde física/mental. São referências teóricas deste trabalho autores como Irenilza Cavalcante, Marcelo Mattos, Clarice Cabral, Maria Azevedo, Meygla Bueno, Tatiane Fugimoto, Marcelo Luz, Rafael Oliveira, Marina Ramos e Luci Bonini.

**Palavras-chave:** Práticas coletivas; 3a idade; Flauta doce; Unati; UEM.

### Introdução

Este trabalho aborda relatos, metodologias e materiais didáticos desenvolvidos em práticas coletivas com flauta doce para pessoas idosas. As ações neste trabalho descritas foram realizadas como parte prática das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV, ofertadas pelo Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O Curso Básico de Flauta Doce (em formato de projeto de extensão) se deu em parceria com a Unati - UEM (Universidade Aberta à Terceira Idade). As práticas de estágio supervisionado foram orientadas pela professora Ma. Nicole Penteadó.

Vale salientar que para realizar o estágio com práticas musicais envolvendo pessoas da comunidade, o acadêmico tem direito de escolher onde deseja atuar. Neste contexto, recebi uma sugestão da minha orientadora de estágio: proporcionar momentos de aprendizagem musical para pessoas idosas, matriculadas na Unati/UEM, através da flauta doce.

Sabe-se que as práticas coletivas voltadas para o público 60+ são atualmente objetos de pesquisas no campo da musicologia devido ao aumento significativo desta população e alta procura por atividades que contribuam positivamente com este público. Essas práticas têm



sido ferramentas para a manutenção da saúde social, corporal e mental dos idosos (Cavalcante, 2017), porém ainda existe uma problemática que é a pouca oferta de atividades que possam manter a população idosa ativa. Aqui entra o papel fundamental, desenvolvido pela UNATI - UEM na contribuição para essa questão.

### **Sobre a UNATI**

Através da Figura 1, temos a sede da Unati no campus universitário da UEM, na cidade de Maringá (PR).



**Figura 1:** Bloco A 36 (UNATI-UEM).  
Fonte: site de notícias maringá.com.

A Unati é um órgão voltado para a formação continuada da pessoa da terceira idade com o propósito de estimular a saúde mental e corporal de todos os envolvidos, promovendo a longevidade e a conscientização política. Com o fito de atender a esses objetivos, suas atividades buscam fomentar a integração social, cultural e científica entre os acadêmicos da Unati, os universitários, os docentes e técnicos administrativos da UEM, bem como com a comunidade externa.

Indo ao encontro dos escritos de Cavalcante (2017), podemos observar que práticas de canto coletivo e demais ambientes proporcionados pela educação musical têm sido veículo para alcance da qualidade de vida na Terceira idade (Mattos, 2016).

Argumentando favoravelmente ao ensino de música para idosos, Ramos (2003), Bueno (2008), Luz (2010), Fugimoto (2015) e Oliveira (2016) colocam a música na terceira idade como meio promotor do lazer e da descontração. Além disso, ressaltam que mesmo estando nesses momentos descontraídos, pessoas idosas, quando direcionadas, conseguem extrair aprendizados proporcionados pela música.



## O curso “Flauteando com a Unati”

Após a criação e divulgação do curso, através das mídias sociais e com apoio da Unati-UEM, foi elaborado um formulário de inscrição onde os interessados descreviam: a experiência com flauta, se possuíam o instrumento, as músicas que costumavam ouvir, número de telefone para contato e e-mail, efetivando uma avaliação diagnóstica sobre o perfil das/os interessadas/os. Com a efetivação de 15 pessoas no curso, a proposta buscou promover vivências musicais por meio da prática de repertórios sugeridos com o objetivo de concretizar o aprendizado básico da flauta doce. Para tanto, se fez necessária a criação de arranjos que facilitassem o aprendizado. Na observação dos formulários recebidos notou-se que: a minoria possuía flauta doce; ninguém apresentava experiência com o referido instrumento e, ao listar as músicas que ouviam, citaram canções do repertório infantil tradicional brasileiro “Ciranda Cirandinha”, “Atirei o Pau no Gato”, “O Cravo Brigou com a Rosa”, “Terezinha de Jesus”, “Marcha Soldado” e “Oh! Minas Gerais”. Além disso, havia músicas de outros gêneros como: sacra; música de concerto; MPB; para relaxamento e meditação. A partir disso, foi possível planejar o repertório a ser trabalhado durante o curso. Para início das atividades, foi elencado um material intitulado “Método de Iniciação musical para jovens e crianças”, de autoria de Maria Lucia Cruz Suzigan e Fernando Mota. Este possui melodias de fácil aprendizagem e compreensão, contribuindo, então, para o ensino e o aprendizado básico da flauta doce. Com relação à aquisição das flautas doce, cada estudante pôde comprar seu instrumento.

Para a realização das aulas, houve uma parceria com o estudante do Curso de Música da mesma Universidade, Rodrigo Jacomini Jorge, também estagiário, que acompanhava as aulas dando suporte com o violão.

Abaixo, através da Figura 2, o planejamento sobre a divulgação do Curso.

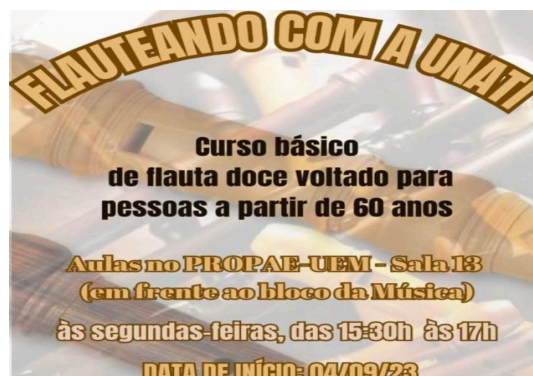


Figura 2: Folder de divulgação do Curso.



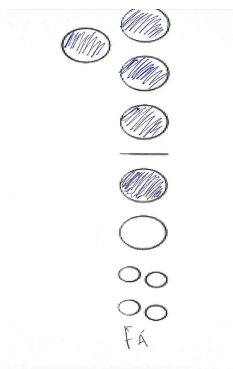
Fonte: acervo de fotos do autor.

## Metodologia das aulas

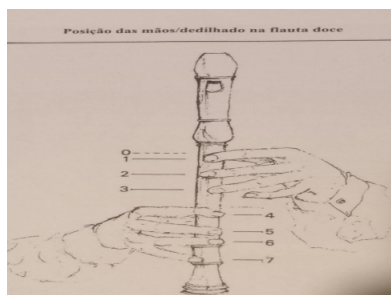
A metodologia desenvolvida durante as aulas esteve dividida em cinco partes:

- Roda de conversa, relatos e esclarecimento de dúvidas relacionadas às práticas da semana;
- Retomada do conteúdo entregue na aula anterior;
- Apreciação da nova música a ser aprendida;
- Prática do arranjo facilitado da nova música (prática de cada nota, individualmente, e, após, prática do arranjo completo);
- Apreciação da música que seria ensinada na aula seguinte.

Foram utilizados recursos como: quadro branco; folhas impressas com as músicas a serem trabalhadas; material impresso com conteúdos diversos (cuidados a serem tomados para a preservação da flauta doce; emissão sonora; a posição/numeração dos dedos na flauta doce; diagramas contendo as posições das notas da flauta, violão, voz, entre outros). A seguir, através das Figuras 3 e 4, temos parte deste arsenal metodológico:



**Figura 3:** Diagrama contendo uma das posições da flauta doce (nota fá). Fonte: acervo de fotos do autor.



**Figura 4:** Material impresso com a posição/numeração dos dedos na flauta doce. Fonte: acervo de fotos do autor.

Em contato com referenciais teóricos sobre práticas coletivas com idosos através da flauta doce, coube a leitura de um texto nomeado “Levando a vida na flauta: uma proposta de musicalização na flauta doce”, escrito por Clarice Cabral e Maria Azevedo. Este material apresenta relatos de experiência vinculados à proposta de musicalização através da flauta doce por intermédio da criação de um projeto denominado MUSICAR, oferecido no Distrito Federal/Brasília, baseado no modelo CLASP do educador musical Swanwick (Composição, Apreciação, Literatura/Teoria Musical e Performance).

Cabral e Azevedo (2015) descrevem um material criado para atender às demandas de um projeto social: um caderno musical denominado “Levando a vida na flauta doce”, dividido em três partes. A primeira, história da flauta doce, princípios básicos do instrumento e notas musicais (em ordem crescente de dificuldade); a segunda parte continha um repertório de fácil aprendizado como “A barquinha”, “Asa Branca”, “Ode a Alegria”; a terceira parte, destinada para teoria musical.

Vale ressaltar que quando tive contato com o trabalho escrito por CABRAL e AZEVEDO (2015), o Curso “Flauteando com a Unati” já estava em andamento. Sendo assim, ao ler o relato supracitado, recebi respaldo teórico que fortaleceu a eficácia da metodologia utilizada no meu estágio, além de auxiliar na organização de todo o material fornecido durante o Curso.

### **A organização da Pasta de Repertórios do “Flauteando”**

A pasta de repertórios foi organizada de forma progressiva. Na primeira folha, encontra-se um material que trata da família das flautas doce, além de trazer informações sobre os cuidados com o instrumento. Por fim, aborda também técnicas de respiração e articulação. Na segunda página, uma folha impressa que nomeia todas as três partes que compõem o instrumento. Há também um diagrama que mostra a posição de cada dedo das mãos esquerda e direita, especificamente numerados. Nas páginas seguintes, há diagramas das sete notas musicais, dispostos em ordem crescente de dificuldade, a saber, as notas: SI, LÁ, SOL, FÁ, MI, RÉ, DÓ. Para o aprendizado das sete notas musicais, foram designadas quatro músicas que auxiliam o aprendizado das sete notas musicais.

### **Desafios e suas soluções**

Primeiramente, deve-se destacar que lidar com idosos foi uma experiência inédita, pois, até aquele momento, eu somente havia trabalhado com crianças na escola básica.



Logo no início das atividades do estágio, percebi algumas dificuldades dos alunos: enfermidades nas mãos, dificuldade de memorização das posições, falta de estudos semanais eficientes e baixa frequência nas aulas presenciais. Sendo assim, foram tomadas algumas medidas para solucionar as dificuldades mencionadas:

Adaptações dos arranjos, já facilitados foram feitas (**vide figuras 5 e 5.1**):



**Figura 5:** Trecho da música “Minha Canção” de Chico Buarque (versão original)



**Figura 5.1:** Trecho da música “Minha Canção” de Chico Buarque (adaptação para notas de base)

Além disso, gravações de materiais de estudos foram disponibilizadas on-line, em um grupo de whatsapp da turma para estudo semanal, recursos alternativos em prol da memorização das posições foram adotados durante as aulas (lateralidade e jogos rítmicos). Também o ensino híbrido foi aderido junto às aulas presenciais.

### **Ensino Híbrido durante a realização do Curso**

A fim de evitar que alunos perdessem os conteúdos e tarefas que eram encaminhados semanalmente, em meados do mês de setembro de 2023 foi necessário adotar o ensino remoto. Essa medida foi tomada inicialmente por motivos de saúde de alguns participantes do curso que precisavam de um tempo para recuperação, posteriormente, manteve esta dinâmica porque duas das alunas precisaram fazer uma viagem longa na qual ficariam por vários dias.

O “Híbrido” foi uma saída importante. Em um dos dias ocorreu uma forte chuva na cidade de Maringá, inviabilizando as aulas no campus sede da UEM por falta de energia, no entanto, a aula de flauta foi mantida através da plataforma digital Google Meet. Claro que tínhamos problemas com conexão, mas nada que impedisse a transmissão da aula: “Eu precisei ficar em casa por uma semana. Imaginei que ficaria sem aula mas, o “Bruninho” deu

um jeitinho, e eu não escapei: arrumou um jeito de dar aula pelo meet! (risos). Uma maravilha!”.<sup>1</sup>

### **Como funcionava a dinâmica do ensino Híbrido?**

Antes do início da aula era compartilhado o link da plataforma Google Meet no grupo de whatsapp da turma. A aula presencial iniciava às 15h30min. Aqueles que conseguiam estar presencialmente participavam da aula na UEM e, aqueles que estavam em casa, participavam da aula via plataforma digital.

No momento de prática do instrumento era solicitado, aos que estavam online, que desligassem os microfones a fim de que praticassem em suas casas, também para ouvirem os colegas que estavam presencialmente tocando, um a um. Quem estava online, quando solicitado, apresentava à turma o trecho da música que estávamos praticando e, em caso de dúvidas, eram atendidos individualmente. É importante informar que, neste momento do curso, a turma já havia reduzido a 7 alunos (6 alunas e 1 aluno). Três alunas pararam de frequentar as aulas por motivos pessoais, com intenção de voltar em outro momento.

### **Na prática: Dinâmica dos Ensaios**



**Figura 6:** Ensaio da Música “Bem-te-vi” de Maria Lúcia Suzigan. Fonte: acervo de fotos e vídeos do autor.

Primeiramente realizávamos uma audição da música a ser ensaiada. Após, havia uma leitura rítmica (com palmas) a fim da compreensão do texto musical. Essa leitura precedia a prática instrumental, hora solo (para exemplo a turma), em dupla (dinâmica do espelho), trio ou tutti. Após a prática, algumas considerações sobre o ensaio realizado.

### **Conquistas alcançadas**

Importante destacar que todos os alunos que iniciaram o curso básico de flauta doce partiram do zero. Quando anunciei uma data para a apresentação final, a turma se engajou e

---

<sup>1</sup>Fala de Lúcia Helena de Barros Santos, participante do curso.



surpreendeu. Quem estava com dificuldade, solucionou através de adaptações realizadas nos arranjos trabalhados e assim as aulas começaram a render: “eu finalmente consegui tocar bonitinho”<sup>2</sup>. Nas últimas três semanas de curso, nas quais realizamos ensaios para a apresentação, as dúvidas com relação às notas foram solucionadas e o resultado apresentou um grupo sincronizado e afinado.

O recital de encerramento do “Curso Básico de flauta doce para idosos” aconteceu no dia 29 de janeiro de 2024, às 15h30, no bloco da UNATI. Foram apresentadas 3 das músicas estudadas durante o curso: “Minha Canção” de Chico Buarque, “Ode a Alegria” de Ludwig van Beethoven e “Bem-te-vi” de Maria Lucia Cruz Suzigan. A apresentação contou com participantes convidados.

Terminada a parte musical, fiz a apresentação da família das flautas doce. Toquei as 5 flautas que tinha à disposição: sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo, assim como, tivemos um momento para cada aluno do curso “Flauteando” contar um pouco da sua experiência como aluno.



**Figura 7:** Foto ao final da apresentação.

Fonte: acervo de fotos e vídeos do autor.

## Considerações

O estágio é um laboratório de conhecimento onde “oportuniza que os acadêmicos vivenciam situações concretas e complexas, bastantes próximas à realidade da atuação profissional do professor, que permitirão o exercício e o treinamento necessários para a formação de esquemas de mobilização de recursos diversos” (Loureiro, 2006, p. 95).

---

<sup>2</sup> Fala de Elza Aparecida dos Santos Castro, participante do curso.



Ministrar um curso de extensão para pessoas da terceira idade foi uma experiência enriquecedora. Tive a oportunidade de ensinar meu instrumento e reafirmar minha escolha pela profissão de professor, utilizando a prática de execução instrumental, performance, como um processo educativo e social de grande valia para esta faixa etária. Observar o avanço da turma, durante o curso, me fez crer que não há limites para quem deseja aprender música e um novo instrumento. É muito satisfatório chegar ao final de um trabalho tendo as metas atingidas com sucesso e resultados surpreendentes



**Figura 8:** Momento da apresentação. Fonte: acervo de fotos e vídeos do autor.

Somados a estes registros, algumas falas deixadas por duas alunas do curso de flautas, observem a tabela 1:

Tabela 1. Falas de duas das alunas do curso “Flauteando”

Aluna	Fala
<b>Ruth Domingos</b>	<p>“Quero agradecer a Unati por ter permitido a oportunidade para nós da terceira idade. Foi uma maravilha poder exercitar os neurônios”</p> <p>“Quero agradecer também aos professores do Bruno!. Se não fosse por eles, o Bruno não seria este professor que se tornou!”.</p> <p>“Achava que não conseguíamos um bom resultado. Estou feliz com nossa evolução! Parabéns a todos!”</p>
<b>Giselia Vasco</b>	<p>“Meu grande mestre, “Bruninho”, me ensinou o que era uma flauta!”</p> <p>“Gostaria muito de continuar com a flauta.”</p> <p>“Estou muito feliz pelo que aprendi. Obrigada a todos!”</p>

**Fonte:** acervo de fotos e vídeos do autor (2024).

### Referências Bibliográficas

CAVALCANTE, Irenilza Gomes. **Educação Musical na 3a idade: a flauta doce como instrumento de musicalização e reabilitação do idoso.** Faculdade Unyleya, Rio Branco - AC, 2017.

MATTOS, Marcelo Nogueira. **Educação Musical com idosos: potencialidades e contribuições.** ABEM RJ - 2016.



CABRAL, Clarice. AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. **Levando a vida na flauta: uma proposta de musicalização na flauta doce.** Natal/RN 2015.

BUENO, Meygla Rezende. **A flauta doce em um processo de musicalização na terceira idade.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. Goiás; 2008, 175 páginas.

FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha. **Composição Musical com Idosos: rearranjando a Felicidade.** 2015. 205 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LUZ, Marcelo Caires. **A Educação Musical na Terceira Idade: uma proposta metodológica de Sensibilização e Iniciação da Linguagem Musical.** Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia. Pontífice Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2005, 111 páginas.

OLIVEIRA, Rafael Dias. **Composição, diálogo e conscientização: uma pesquisa participante em educação musical na EJA.** 2016. 177 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RAMOS, Marina. BONINI, Luci. **Musicoterapia na 3a idade: envelhecer com qualidade.** Universidade de Mogi das Cruzes, São Paulo, 2016, 4 páginas.

LOUREIRO, Helena Éster Munari Nicolau. **O estágio em grupo multisseriais.** In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de Ensinar Música.** 2006,p. 84-98.



## Coro Cênico: a construção de uma performance musical na perspectiva cênica

**Resumo:** O presente artigo propõe apresentar um breve panorama histórico, acerca do Coro Cênico no Brasil. O canto coral agregado a outras linguagens artísticas como o teatro e dança, remonta ao século XX. Com o surgimento de movimentos como a contracultura, o experimentalismo, o tropicalismo e a vanguarda, a partir da década de 60, essas novas tendências acabam influenciando e sendo aderidas por maestros brasileiros, projetando como uma nova possibilidade de performance musical. Nomes como Marcos Leite e Samuel Kerr, começaram a revolucionar esse cenário musical, trazendo também influências em seus arranjos por meio de grupos vocais americanos. O movimento iniciado e fortemente propagado principalmente no eixo Rio e São Paulo, expande-se para outras regiões brasileiras, fortalecendo-se e abrindo novos caminhos para uma construção performática, aliada ao canto, teatro e elementos cênicos. Diante disso, faz-se necessário refletir se há uma escolha de repertório com características específicas à proposta cênica, como esse processo é construído e como o regente de um Coro Cênico atua em cena. Por meio de levantamento bibliográfico, buscamos compreender as contribuições cênicas para um efeito benéfico na performance musical de um coral.

**Palavras-chave:** Coro cênico; Canto coral; Performance musical.

### 1. Introdução

A partir do século XX iniciou-se uma renovação estética do canto coral brasileiro. Influenciados por movimentos culturais e grupos vocais estrangeiros, maestros como Samuel Kerr e Marcos Leite dentre outros, propõem a teatralização como uma nova abordagem na construção de uma performance musical, que denominaram como “Coro Cênico”.

Segundo Zanatta (2008, p. 3), “(...) uma nova abordagem do canto coral tem sido empregada por um maior número de grupos que utilizam a voz, corpo e movimento na construção da expressividade artístico musical”.

O que se pode afirmar é que a voz e o corpo não podem estar desconectados dos indivíduos no ato de cantar. Por meio dessa conscientização corporal, percebe-se uma crescente adesão nas últimas décadas de maestros propondo a inserção do teatro e da dança no canto coral.

Quanto a definição de Coro Cênico e sua função, alguns pesquisadores divergem sobre essa ideia. Para Bucci (2007):

Não é pelo simples fato de se estar no espaço de representação que qualquer manifestação é cênica. Não bastam noções de marcação no espaço cênico para que a atividade seja assim considerada. Não se pode atribuir a classificação “cênica” à movimentação no palco – ou em qualquer espaço tornado cênico – que ostente um figurino ou se utiliza de equipamentos técnicos disponíveis. Essas explicitações do cênico são equivocadas. Contra interpretações dessa natureza opõe-se o peso da história do teatro (BUCCI, 2007, p. 3).



Já a renomada maestrina Patrícia Costa (2009) em seu trabalho cênico com coros juvenis, afirma que esse trabalho “(...) promove o enriquecimento da experiência coral e da comunicação entre cantor e plateia” (COSTA, 2009, p. 89).

Em uma entrevista para Kohler, o maestro Marcos Leite o indaga sobre a expressão Coro Cênico, apresentando a ideia de que tudo que está em cena, já é naturalmente cênico:

Coro cênico? É hum... é hum...bom, pra começar, detesto essa expressão, coro cênico, né. Porque é uma expressão redundante, pleonástica, né. Qualquer coro é cênico, né. Se você...hã se você entra em cena, bota o pé no palco, você tá em cena. Então você pode adotar uma postura cênica tradicional, ou adotar uma postura cênica não tradicional (LEITE em entrevista a KOHLER, 1997, p. 75).

Para Camargo e Ricciardi (2011), o Coro Cênico teria uma abordagem com características de um show para entreter o público, sendo em formato de um grande espetáculo e afirmam que:

O termo tão comentado “Coro Cênico” pode ser entendido como uma “nova categoria coral”, uma vez que após os anos 90 os grupos realizavam “encenações típicas de um show de entretenimento”. Além disso, as movimentações de palco foram se tornando mais comuns entre estes grupos que “incorporaram a linguagem midiática com a criação de cenografia, figurino, iluminação, etc., confirmando a tendência de transformar o concerto em espetáculo” (CAMARGO e RICCIARDI, 2011, p. 163).

A definição mais aproximada do que compreendemos como Coro Cênico, seria a de Bucci (2010):

E a direção que me interessa seguir, indica que coro cênico seja entendido como: um grupo de pessoas que se reúne com o objetivo de produzir, expressar-se e comunicar-se através de um produto artístico híbrido que contempla duas linguagens: o canto coral e o teatro. Não estou propondo nada além do óbvio (BUCCI, 2010, p. 4-5).

Em consonância com Bucci (2010) e a ideia defendida por Puebla (2004, p. 169) que “(...) o primeiro contato do público com o coro é visual”, podemos afirmar que a integração da música e teatralização podem proporcionar um autoconhecimento corporal ao cantor e estabelecer novas formas de conexões entre cantores em cena e a plateia.

A experimentação por meio de exercícios integrados à linguagem teatral, proporcionará ao coralista a descoberta do seu corpo e de si mesmo, além da construção de suas emoções e de um determinado personagem proposto para uma cena. Conseqüentemente,



a cinestesia contribuirá na compreensão e realização das tarefas musicais do cantor, resultando em uma melhora no seu desempenho vocal.

## **2. O regente à frente de um Coro Cênico**

Estar à frente de um Coro Cênico implica, ao regente, uma série de habilidades de diferentes áreas onde nem sempre encontrará à sua disposição profissionais do teatro ou dança para a construção de uma performance musical, seja ela para uma determinada música ou para um espetáculo. Oliveira (1999) afirma que:

O que antes era coro, regente e arranjador, transformou-se lentamente em: coro, regente, arranjador, compositor, regente de palco, orientador vocal, orientador corporal, figurinista, programador visual, produtor, diretor cênico, diretor musical, diretor administrativo, diretor artístico (OLIVEIRA, 1999, p. 8).

É muito comum que essas múltiplas funções recaiam sobre o próprio regente, exercendo variadas tarefas à frente do coro. Infelizmente por falta de apoio financeiro, muitos corais acabam ficando desamparados por profissionais de outras áreas.

Marcos Leite considerava as vivências trazidas pelos seus cantores, permitindo e incentivando a contribuição de ideias em todo o processo de construção da performance musical:

Mais do que ensaios, os encontros com os coralistas foram se tornando uma verdadeira oficina permanente para troca de experiências. A combinação entre a maluquice de regente e diretor musical e a mistura dos primeiros integrantes (que mal sabiam ler partitura) com os novos (muito ligados à música, à dança e ao teatro) proporcionaram o desenvolvimento compartilhado e a criação musical coletiva. (FONTOURA, 2018, p. 13)

Dessa forma, a função do regente de coro passa a ser colaborativa e repensada também em cena. Segundo Soares (2013):

O regente passou a postar-se no palco de tal forma a não obstruir o campo visual do coro, valorizando qualquer movimento cênico, numa postura semelhante à ópera, onde a orquestra e o regente atuam no fosso do teatro (SOARES, 2013, p. 17).

Marcos Leite, um dos grandes precursores do Coro Cênico no Brasil, fez história e influenciou diversos regentes da nova geração com sua atuação. Soares (2013) afirma que o maestro conduzia os ensaios de seus grupos sem aquela rigidez e autoritarismo, oportunizando a expressão de ideias e contribuição dos seus cantores na construção dos seus espetáculos.



É preciso tê-lo visto nos ensaios, preparando os coros, deixando-os inteiramente à vontade, dirigindo e formando os naipes, inventando os exercícios, dançando enquanto regia e também se divertia com isso. É preciso ter visto os cantores sob a sua regência, cantando soltos, se expressando livremente com alegria e criatividade (CAVALCANTI, 2006, p. 116 *apud* SOARES, 2013, p. 17).

Percebemos o quanto Marcos Leite valoriza e incentiva a participação dos seus cantores na construção da performance musical, onde eram protagonistas e partícipes em todo o processo. Eram inúmeras as propostas criativas de Leite nos ensaios, em busca de uma conscientização corporal e integrada ao canto. Cavalcanti (2003) relata:

Lembro-me, por exemplo, muito bem de um dia em que o Marcos se dirigiu a um pequeno banheiro que ficava atrás, num corredor à direita da sala, abriu a porta, deu uma descarga na privada e ordenou que o coro imitasse o som que estava escutando. Imediatamente, o coro reproduziu o som da descarga. Fora este dia, por várias vezes tive a impressão de estar em plena floresta amazônica em Copacabana quando o coro imitava os sons das florestas e seus habitantes. É incrível o que a voz humana pode fazer, principalmente quando trabalhada em grupo (CAVALCANTI, 2003 *apud* FONTOURA, 2018, p. 13).

Embora Marcos Leite tenha construído um caminho de sucesso à frente de seus grupos como o Garganta Profunda e o Cobra Coral, havia também aqueles que criticavam a maneira que os conduzia. Segundo Soares (2013):

Para os mais conservadores, essa estética era o símbolo anarquista da desordem. Se por um lado o público se divertia, apreciava e valorizava a descontração da performance, os defensores do tradicionalismo coral reagiam de maneira opositora e crítica aos recursos cênicos adotados. Sendo assim, a proposta do coro cênico se solidificou justamente no momento em que a brasilidade passou a substituir o tradicionalismo no repertório, abrindo as portas para uma representação informal e inovadora. O hibridismo das linguagens parece ter fortalecido o conjunto música-cena sendo praticamente impossível dissociá-las, ou saber onde uma começava e a outra terminava. Essa via de mão dupla redefiniu a atuação da grande maioria dos coros no país (SOARES, 2013, p. 12).

Na década de 90 Marcos Leite esteve como professor no Conservatório de MPB de Curitiba dirigindo o Vocal Brasileiro, ativo até os dias atuais. Segundo Fontoura (2018):

Assim como fez com o Cobra Coral e com o Garganta, ele queria impedir que o Brasileiro carregasse a postura sisuda e pouco sensual característica do canto coral tradicional e fizesse sucesso com suas características originais, desenvolvidas dentro do próprio grupo (FONTOURA, 2018, p. 48).



Com a condução de Marcos Leite, o grupo foi se desenvolvendo e conquistando autonomia em cena, mas ele não fazia esse trabalho sozinho. Havia outros braços e mãos dentro do grupo com habilidades no teatro. Eram cantores que, a pedido de Leite, contribuíam em diálogo com o maestro à construção da performance musical.

Os exercícios de teatro realizados com o Brasileirão refletiam de maneira significativa no desempenho dos cantores. O ato de cantar a música “Por causa de você” (Tom Jobim e Dolores Duran) sem regência, por exemplo, passava pelo trabalho de percepção. Mattana teve que desenvolver nos cantores a habilidade da visão periférica para que eles pudessem perceber a respiração e todos os movimentos do corpo do colega ao lado. Só assim conseguiam cantar sem olhar para o maestro (FONTOURA, 2018, p. 54).

Dessa forma, Mattana (*apud* Fontoura, 2018, p. 54), afirma que “Marcos tinha consciência da importância da linguagem teatral para a boa execução das canções e esta postura foi fundamental para realizar o trabalho. Ele buscava mecanismos dentro do teatro para que seu grupo pudesse se desenvolver ainda mais em cena.

### **3. O repertório para um Coro Cênico**

Quanto à escolha do repertório para um Coro Cênico é preciso que o regente tenha em mente o perfil do grupo, bem como a capacidade musical e expressiva dos cantores. Algumas peças musicais podem inspirar e ampliar as possibilidades da integração canto e cena, mas jamais deverá prejudicar a qualidade sonora. Pode-se incluir movimentações cênicas, a inserção de adereços, cenários, figurinos, textos e/ou locução, porém demandarão maior concentração.

A participação do regente em todo esse processo de criação torna-se, também, essencial para a confiança e adesão do grupo. Ele é o espelho e a principal referência, mas primeiramente deve conscientizar-se da importância em trabalhar seu próprio corpo, para então convencer seus cantores a participar e vivenciar essas experiências.

Quanto ao tipo de repertório que Samuel Kerr e Marcos Leite usavam, Muller (2013) afirmam que ambos:

[...] trabalharam com canções folclóricas e de consumo, e desta forma, entraram no meio coral e criaram novas concepções integrando canto e movimentação em cena nos espetáculos, sendo muitas destas movimentações e ações consideradas polêmicas. (Muller, 2013, p. 26).



Penna (1990) recomenda um redirecionamento no trabalho coral por meio de “(...) propostas criativas - estruturas para improvisação coletiva, improvisações dirigidas sobre alguns elementos extraídos das próprias peças etc. (...), podendo ser uma forma de recriar e dar sentido pessoal às obras que se cantam”. Penna (1990) conclui afirmando que:

A escolha do repertório deveria se basear nos interesses do aluno, podendo até incluir peças que retomem a música de sua vivência. A presença de diversas linguagens musicais é importante, para que se evite o padrão exclusivo da música tonal. Estruturas de improvisação criadas pelos alunos, explorando novas possibilidades do aparelho vocal, poderiam também estar presentes (PENNA, 1990, p. 70).

Ao propor a integração do canto e cena para um coro, é oportunizado aos cantores uma investigação e conhecimento do seu próprio corpo e suas potencialidades expressivas. O indivíduo é instigado a conhecer melhor suas habilidades físicas, explorando melhor a sua lateralidade, aprimorando sua noção espacial e desenvolvendo o domínio do seu próprio movimento corporal. Costa (2009) afirma que:

Muitas vezes, a movimentação propõe uma coreografia que facilita a absorção ou fixação do texto da música ou mesmo de determinada passagem com dificuldade rítmica, por exemplo; ou seja, pode otimizar o resultado do indivíduo (COSTA, 2009, p. 67).

Azevedo (2003) relata em sua dissertação que a experiência corporal proposta para o Coro Cênico da UFG, proporcionou melhora no desempenho vocal e liberou as inibições corpo/movimento. A autora conclui, afirmando:

No final do experimento detectou-se uma grande melhoria na afinação e na qualidade sonora do grupo, ao se comparar as filmagens da primeira sessão às últimas. Atribui-se ter obtido este resultado qualitativo por meio da inteiração dos benefícios cênicos/corporais (AZEVEDO, 2003, p. 93).

Podemos concluir, que a inserção de movimentos corporais contribui para a melhora da performance coral, trazendo a música para uma experiência mais profunda e aliada à vivência corporal. Segundo Costa (2009), a cinestesia ajudará o cantor a compreender e realizar as tarefas musicais, resultando em um grande benefício para o trabalho em grupo (COSTA, 2009, p. 95). Dessa forma, o canto se beneficia do teatro, contribuindo na construção da performance musical.

#### **4. Considerações finais**



Percebemos que a partir da década de 60, houve no país uma crescente adesão de regentes brasileiros à proposta cênica integrada ao canto coral. Aliás, esse “movimento” tem se fortalecido não somente nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro, mas tem se estendido a outros cantos e interiores do Brasil. O que ainda se percebe, é que há uma carência e poucas iniciativas em formações mais específicas para esse fim, como por exemplo o Laboratório de Itajubá realizado no estado de Minas Gerais e que retoma suas atividades no mês de julho de 2024. Não podemos deixar de mencionar o Laboratório de Regência Coral organizado pela Federação de Coros do Rio Grande do Sul, no qual participei de algumas edições como aluno de regência.

Outro apontamento relevante neste trabalho é que, mesmo com toda a formação e experiência musical, maestros renomados como Marcos Leite, e que defenderam a bandeira do Coro Cênico, oportunizaram aos seus cantores a possibilidade de contribuir com suas vivências na construção da performance musical, sendo dessa forma protagonistas e cocriadores dentro de todo esse processo.

Aliás, o próprio conceito de Coro Cênico não se apresenta muito definido para os pesquisadores, e alguns divergem suas opiniões, mas compreendem que essa proposta enriquece e contribui para uma melhora na performance musical de um grupo, por meio da inserção de novas linguagens artísticas como o teatro e a dança.

## Referências

AZEVEDO, Joana Christina Brito de. Coro Cênico: Estudo de um processo criador. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música e Artes Cênicas – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2003.

BUCCI, Magno. Coro Cênico: Breves reflexões a partir de uma prática I. 2007. Bossa Nova. Disponível em: <<https://www.corocenicobossanossa.com/416277651>>. Acesso em: 02/04/2024.

\_\_\_\_\_. Nem todo coro é cênico e nem todo “coro cênico” é cênico: Breves reflexões a partir de uma prática II. 2010. Disponível em: <<https://www.corocenicobossanossa.com/416277651>>. Acesso em: 02/04/2024.

CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de; RICCIARDI, Rubens Russomano. Será que aquilo deu nisso? – A deteriorização do canto e da composição coral no Brasil desde a inserção de arranjos de canções da indústria da cultura. Revista Trama Indisciplinar – v.2 – n 2- 2011. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/4428/3401>>. Acesso em: 02/04/2024.



CAVALCANTI, Nestor de Hollanda. Às Voltas com o Canto Coral. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de estudos de Música Coral / Oficina Coral, 2006. Disponível em: Acesso em: 25/03/2024.

COSTA, Patrícia Soares Santos. A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 63-71.

COSTA, Patrícia Soares Santos. Coro Juvenil: por uma abordagem diferenciada. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2009.

FONTOURA, Juju. *Vocal Brasileirão: uma história*. 1º Edição. Curitiba – PR. Editora Cântaro. 2018.

KOHLER, Eusébio Nicolau. *Contracultura e Movimento Coral Brasileiro*. Monografia de Pós Graduação. Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba: EMBAP, 1997.

MULLER, Cristiane. *O canto emancipado: coro cênico como transformador do movimento coral no sul do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, SC, Brasil. 2013.

OLIVEIRA, Sergio Alberto de. *Coro-cênico: uma nova poética coral no Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Instituto de Artes. Campinas, SP. 1999.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PUEBLA, Reynaldo. *O canto em cena*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SESC/ARCI DE REGÊNCIA CORAL, 2, 2004, São Paulo. Anais...São Paulo: SESC/ARCI, 2004. P 169.

SOARES, Lineu Formighieri. *A escrita coral para a Música Popular Brasileira na visão de Marcos Leite*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Instituto de Artes. Campinas, SP. 2013.

ZANATTA, Silvia Helena de Souza. *Voz-corpo-movimento: uma nova abordagem expressiva no canto coral*. Monografia (Especialização). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS. 2008.



## Prof, vai ter aula de coral hoje?

*Laiana Moraes de Azevedo*  
*Universidade Estadual de Maringá*  
*ra82828@uem.br*

*Mariana Hammerer*  
*Universidade Estadual de Maringá*  
*mfshammerer@uem.br*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar a prática realizada nas disciplinas de Estágio III e IV no ano de 2023. A prática se deu no âmbito do canto coral infantil de uma escola municipal de Maringá que contou com a participação livre das crianças do projeto apresentado a elas. Contamos com 40 participantes no decorrer dos 18 encontros. Nosso objetivo geral foi desenvolver na criança a confiança em si mesma ao cantar, adquirindo os princípios das técnicas necessárias para o manejo adequado da voz cantada. Já como objetivos específicos, buscamos proporcionar um espaço de vivência musical que tenha com ênfase o uso da voz no coletivo, ampliar o conhecimento de repertório de músicas brasileiras e construção de repertório. Como considerações finais, pudemos destacar que os objetivos foram alcançados mesmo com mudanças no percurso que serão apresentadas no texto, proporcionando para a acadêmica, crianças envolvidas, familiares, uma experiência positiva como o ensino de música por meio de canto coral infantil.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Canto Coral Infantil; Voz Infantil.

### 1. Introdução

Ao pensarmos em infância e perguntarmos o que se lembra desta, quais as memórias, muito provavelmente teremos a escola como uma das grandes geradoras de afetividades nessa etapa. Isso se torna ainda mais relevante ao pensarmos no contexto atual brasileiro, no qual cada vez mais crianças permanecem na escola a maior parte do seu dia e de sua infância (CAVALIERE, 2009)

Ao compreendermos que na infância, a aprendizagem é composta por emoções e afetos (PAULA, 2010), a escola precisa alçar cada vez mais de práticas que possam cativar as crianças para estar na escola em “estado de presença”, tendo prazer em estar na escola e a música é um dos elementos para tal. Segundo Loureiro (2003, p. 13) “é prática comum nas escolas, principalmente nas séries iniciais, ouvir música na entrada e na saída do período escolar, no recreio, e ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades que obedecem a um calendário com datas a serem comemoradas pela comunidade escolar”, fazendo parte da ludicidade que permeia a infância

Destacamos ainda, que antes mesmo da criança aprender a falar, primeiramente ela canta (SIQUEIRA, 2019), demonstrando a relevância da música na infância. Concebe-se então a música, nesse artigo com ênfase no Canto Coral que propiciam seu desenvolvimento musical, equilíbrio emocional, habilidades socioemocionais, entre outras.



Conforme Sekeff (2007, p. 130), pautar a música na educação é apontar a sua necessidade nas escolas, “[...] auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas, auxilia no letramento e favorece a interpretação de sua posição no mundo, possibilitar a compreensão de suas vivências, conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão”.

Ainda segundo Amato (2007) ao pensarmos no enfoque musical:

(...) o canto coral desenvolve no aspecto das habilidades musicais: **Inteligência vocal** ao ensinarmos noções de fisiologia e higiene para a conservação da saúde vocal assim como praticar exercícios de propriocepção muscular. **Consciência respiratória** ao informar conhecimentos específicos sobre o aparelho respiratório e sobre as manobras de estratégia respiratória para a produção vocal cantada, desenvolvendo exercícios práticos como estudar e praticar técnicas de afinação, consciência tonal, equilíbrio/ unidade e consciência rítmica. (AMATO, 2007, p. 2007, **grifos nossos**)

Assim, podemos considerar que a canção constitui um recurso ímpar na educação básica, ajudando a integrar as crianças ao ambiente escolar, estabelecendo organização e atenção, (MOREIRA, 2018) desenvolvendo sua musicalidade como discorreu Amato (2007) trabalhando-se questões melódicas, afinação, desenvolvendo assim o controle da voz além de formar um repertório de canções, estimulando o seu interesse pela nossa cultura.

Entretanto, ao sabermos que crianças são dependentes das disponibilidades dos adultos, pensamos então em uma estratégia que possa levar o canto coral ao espaço onde elas se encontram que é a escola, porém sem o caráter de obrigatoriedade, sendo um diferencial, tanto no projeto Canto Coral Diderot quanto foi nossa prática na disciplina de Estágio I, no qual a criança teve seu desejo de participação ou não, totalmente respeitado. Para darmos seguimento, apresentaremos o nosso campo de estágio para uma melhor contextualização.

### 1.1 Conhecendo o projeto “Coral Diderot”

O projeto se iniciou em 2021 como uma proposta de musicalização, assim como um instrumento de resgate do prazer de estar na escola após um grande tempo em casa em virtude da pandemia. Nesse formato, também as famílias foram se envolvendo, pois recebiam semanalmente vídeos das crianças cantando e percebiam a empolgação das mesmas tanto nas práticas musicais quanto ao percebe-las cantarolando as músicas ensaiadas em casa, tentando fazer a leitura das letras para canta-las.

Junto a isso, houveram crianças que antes não demonstravam interesse na vida escolar e passaram a se sentir “boa em algo”, o que refletiu na sua autoestima escolar e



consequentemente, no seu desejo de estudar e aprender. Logo muitas crianças surpreenderam com sua participação, pois por vezes eram alijadas pelo mau comportamento, dificuldade de aprendizagem, crianças especiais, sendo o canto coral para as mesmas um mecanismo de mudanças na auto estima dessa criança ao perceber que poderiam encontrar um lugar de prazer por meio da Música na Escola.

Desta forma, com projeto existente, surgiu-se a ideia de dar continuidade e promover ampliação do mesmo por meio da escolha deste como campo de atuação do estágio II, ampliando as vagas e grupos, assim como dias de ensaio e trazendo uma proposta assistida pelas orientadoras, assim como com a possibilidade de discutir os desafios e possibilidades, organização de práticas para este momento com a existência do espaço da disciplina.

Por este viés, o estágio se iniciou em agosto de 2023, dando as crianças dessa unidade escolar, uma nova escolha de se inscrever para participar desse formato assistido e conectado com os estudos promovidos pelo Estágio III e IV. Novamente contamos com a autonomia à criança e possibilidade de participação na mesma, pois foi um projeto no qual a mesma teve o livre arbítrio em relação ao estar presente ou não.

O projeto contou com 18 encontros no espaço escolar sendo abordado a cada encontro exercícios vocais, musicais, repertórios previamente planejados. Os encontros também foram compostos de apreciação musical e construção de um repertório de músicas em sua maioria popular brasileira. O projeto contou com 40 participantes de 6 a 12 anos. Em seguida apresentaremos os objetivos e justificativas nos quais foram organizadas nossas práticas.

Tivemos como objetivo geral desenvolver na criança a confiança em si mesma ao cantar, adquirindo os princípios das técnicas necessárias para o manejo adequado da voz cantada. Já como objetivos específicos, buscamos proporcionar um espaço de vivência musical que tenha com ênfase o uso da voz no coletivo, ampliar o conhecimento de repertório de músicas brasileiras e construção de repertório. Logo abaixo, descreveremos como se deram essas vivências no decorrer dos 18 encontros que se finalizaram em dezembro/2023.

## **2. “Prof, qual a próxima música que vamos ganhar?”**

Em consonância com o tema proposto, de maneira mais informal, sendo estas uma das frases mais ouvidas por mim, a professora deles. Nesse momento do texto, estarei escrevendo em primeira pessoa, em virtude desse tópico ter semelhanças a um relato de experiência, experiências essas que se entrelaçaram com momentos de teoria da disciplina de estágio II.

Os primeiros momentos foram realizados as divulgações e convites para participar do estágio, os quais foram bem recebidos e coincidiram com a grande maioria de crianças que já

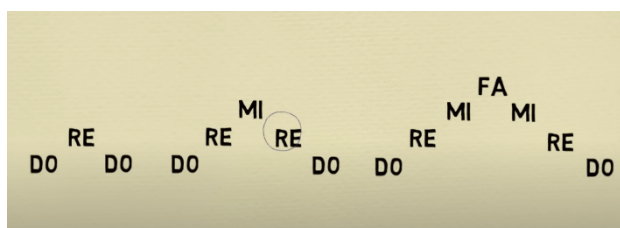


participavam por demonstrar interesse pela área. Após isso, organizei uma lista das/dos participantes, assim como também um grupo do WhatsApp com as famílias para que as mesmas tivessem ciência da escolha das crianças.

Após isso, as crianças foram convidadas a irem à sala de música para iniciarmos. Fizemos alguns combinados sobre as condições de participação, como a presença em todas as quartas feiras conforme nosso horário estipulado, assim como também presença na escola, incentivando a não evasão escolar.

Combinamos nossa rotina de início de aula que seria chegar a sala encontrar seu lugar, dividi o grupo em 4 fileiras, de acordo com as alturas das crianças e então toda aula, cada um deveria saber a ajudar seus amigos a encontrar seus lugares. Fiz jogos para memorizarem essas fileiras e se constituírem enquanto grupo como TOC-TOC, Zig Zag, três círculos,<sup>1</sup> com o objetivo de trabalhar a organização espacial pensando em momentos de apresentação. Para que um coro encontre seu lugar em um espaço diferente do seu de ensaio, é preciso ensaiar até mesmo essas organizações e nossos ensaios começavam assim.

Em seguida realizávamos o alongamento que era acompanhado de alguma melodia que buscasse a calma, o relaxamento do grupo. Após cantávamos a notas da escala natural de DÓ, sendo que eu cantava e eles repetiam. Nas primeiras aulas foram trabalhadas menor quantidade de notas e até ao final dos encontros, estávamos fazendo a escala natural crescente e decrescente. Também trabalhamos todas as aulas o exercício de notas acumulativas, sendo adicionado uma nota por aula conforme exemplo de imagem abaixo:



**Figura 1:** Exemplo visual do exercício aplicado nas aulas.

Fonte: [Daily Practice 1: Scales and Triads \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=DailyPractice1: Scales and Triads)

Após isso, apresentava a eles diferentes intervalos explorando segundas menores, terças maiores, quartas, quintas justas, sextas, sétimas e oitavas, começando dos mais distantes como as sextas para que pudessem compreender as tessituras distantes entre as notas. Foi bastante explorado o intervalo de terças ascendentes e descendentes e quando

---

<sup>1</sup> Jogos aprendidos na 40ª oficina de música no curso de Regência de Canto Coral Infantil com a formadora Silmara Drezza.

percebi a compreensão dos mesmos, adicionava a sétima e perguntava o que eles cantariam em seguida se pudessem escolher e eles escolhiam intuitivamente a nota de resolução.

Todos intervalos cantados não eram descritos com os nomes para as crianças, em virtude da entender que a criança precisa experienciar para depois compreender termos técnicos, sendo necessário a continuidade do projeto e um tempo maior para aprofundamento destes elementos. Utilizei de vocalizes em todas as aulas, em sua grande maioria os da pesquisadora Juliana Melleiro<sup>2</sup> como Crocodilo Cristiano, Zzzzebra e Jacaré, Japão Sushi, Boi Babão, entre outros, assim como também criava vocalizes com as dificuldades que o repertório ia demonstrando com o decorrer das práticas.

Após os vocalizes, sempre vinham os exercícios de respiração, por vezes explorando respirações curtas, longas, pedindo para que eles colocassem a mão sob o abdômen para ver se estavam fazendo corretamente, usando com frequência as letras X, F, X, S para alternar as expirações curtas, longas, em staccato.

Em seguida o grupo sentava, e realizávamos o momento de apreciação que se organizava com as músicas que entrariam no repertório deles ou versões distintas dos arranjos que eu estava propondo das músicas estudadas. No decorrer do estágio, os arranjos foram construídos junto com as crianças ou muitas vezes por mim ao pensar nas possibilidades musicais que o grupo estava me oferecendo.

Ao pensar nos arranjos, sempre me atentava a serem intervalos que eu via segurança do coro em cantar dos que eu propunha no início da aula. Também organizava arranjos pensando na didática de aplicação dos mesmos, com tessituras distantes entre os grupos, pois estávamos iniciando os princípios de divisão de vozes. Outro critério era nunca ser a mesma frase, palavra usada quando havia divisão de vozes, por percebi que isso dificultava a compreensão melódica por ser um grupo iniciante e serem crianças.

Tínhamos o combinado de que eles conheceriam minhas músicas e eu conheceria as deles e íamos cantar um pouco de cada repertório, assim como também repertórios relacionados a época do ano como o natal. Não houve resistência das crianças nenhum repertório apresentado, ao contrário, senti muito acolhimento pelo diferente do que eles costumavam cantar. Abaixo irei apresentar algumas das músicas trabalhadas:

## **Repertório**

## **Compositor/a**

---

<sup>2</sup> [\(6\) Jefferson Sini - Tema - YouTube](#) – Fonte dos vocalizes



Suíte dos pescadores	Dorival Caymmi
Saber quem eu sou	Tema Moana
Esperança	Pelé
Aleluia	Popular
Believer	Image Dragons
Trenzinho Caipira	Villa Lobos

**Tabela 1:** Repertório de Canto Coral construído no Estágio

Para cada um desses repertórios, pude vivenciar um desafio para mim, enquanto regente, professora de música e para eles, enquanto grupo. Cada música exigiu processos musicais ímpares e o desenvolvimento de habilidades que foram se consolidando na prática. Em todos os repertórios, iniciávamos cantando em uníssono, fazendo leituras das partes. Eu entregava a letra da música para as crianças e ia explorando cada frase musical e eles cantavam em seguida e com isso íamos fazendo a leitura das músicas.

Houveram músicas que foi possível realizar a leitura em um ensaio, em virtude da sua popularidade entre eles, como Saber quem eu sou, Oração, Noite feliz, entre outras, sendo populares como Believer, enfrentamos o desafio da língua, do ensino da pronúncia.

Em meus planejamentos, organizava os arranjos de acordo com complexidade musical que percebia na música ou pronúncia, assim como observava a performance deles para fazer a escolha dos arranjos. Na suíte dos pescadores, trabalhei os arranjos em cima de perguntas e respostas das frases musicais ou quando eram cantadas juntas, usadas palavras diferentes para representar melodias diferentes. Para finalizar, apresento as considerações finais.

### 3. Considerações finais

Como considerações finais, posso considerar que os objetivos traçados foram alcançados. Entre os desafios encontrados, posso elencar a dificuldade do ensino em outra língua, a construção de duas vozes, condução emocional do coro e a coexistência com a rotina escolar, assim como a minha construção como regente. Como superação, organizei vocalizes em inglês, vocalizes que fossem a duas vozes.

Outro desafio encontrado foi a condução do emocional das crianças frente a momentos de apresentação, as ansiedades e expectativas dos mesmos. Para tal, foram realizadas muitas conversas e simulações dos palcos com o público escolar, com as famílias, filmagens e exercícios de relaxamento.



Também posso considerar que conduzir a organização a logística do evento como: organização do teatro, uniformes, decoração, convites, marcação de palco, recepção foram momentos desafiadores que foram superados e somados para a minha construção acadêmica e enquanto professora de música ao perceber que com muito planejamento a apoio da equipe escolar pudemos obtiver sucesso.

Por fim, sugiro a continuidade de outros acadêmicos nesse espaço de canto coral nessa unidade escolar, haja vista que o projeto está em expansão e segue em continuidade em 2024, sendo um campo de estágio para aqueles que possuem desejo de se construir como professor de música nessa área. Tenho gratidão pelo processo, entendendo que ele importou muito mais que os resultados, pois foram esses momentos que construíram memórias, aprendizado musical para as crianças e para mim, finalizando essa etapa como uma vivencia positiva por esse processo.

## **Referências**

AMATO, Rita Fucci. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.

AULA, Sandra Regina; FARIA, MA de. Afetividade na aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 1, n. 1-2010, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*, v. 21, n. 80, 2009. *Goiânia*, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *Ensino de Música Na Escola Fundamental (o)*. Papirus Editora, 2007.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; DE SOUZA EGG, Marisleusa. Cantando na escola: caminhos e possibilidades para a educação vocal. *Revista NUPEART*, v. 19, n. 1, p. 34-56. 2018 Paulo: PAPIRUS. 2003.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*. 2. ed. ver. E ampliada. – São Paulo: Editora. UNESP, 2007

SIQUEIRA, Dóris Mendes Ramos. *A reflexão sobre as práticas docentes de professores de música na educação infantil de um município do interior paulista*. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ 2019



## Comunidade LGBTQIAPN+: o importante fator identitário no campo da música

Vinicius Pauluk Giaretta  
Universidade Estadual de Maringá  
vinigiaretta432@gmail.com

Alfeu Rodrigues de Araújo Filho  
Universidade Estadual de Maringá  
arafilho@uem.br

**Resumo:** Utilizando a abordagem qualitativa, tendo como base as referências bibliográficas em contínuo diálogo com a trajetória de desenvolvimento identitário musical do autor 1 e reflexões/narrativa do autor 2, a presente investigação apresentará uma introdução, ratificando a importância da referida investigação; um breve relato sobre a construção da sigla e do movimento na construção da comunidade LGBTQIAPN+, contextualizando o cenário para o referido leitor, assim como os estágios de formação musical do autor 1, com foco na construção de sua identidade musical, abordando importantes problemáticas como: *bullying* (ação destrutiva da sociedade contemporânea); homofobia (desequilíbrio social e impedimento à diversidade); refúgio e fuga (espaços de práticas); autorregulação (ação ativa do instrumentista); mutação (processo de evolução); formas de estudo (contexto pedagógico); ambiente acolhedor (diversidade); modalidades de ensino (presencial e à distância), entre outros. Todo esta argumentação tem como objetivo principal a importância da conquista identitária na consolidação de um indivíduo no corpo social.

**Palavras-chave:** Música, Comunidade LGBTQIAPN+, Identidade Musical, Mutação.

### 1. Introdução

Tornar os mecanismos metodológicos relacionados à ação de ensino/aprendizado mais humanizados, assim como fomentar o processo de inclusão de pessoas com suas pluralidades, ratifica a importância da pesquisa relacionada à comunidade LGBTQIAPN+. Tais conquistas partem do desenvolvimento social baseado no respeito às diferenças e à diversidade, teor que se mostra fundamental e necessário para a construção de uma sociedade justa, ratificando a relevância desta proposição.

A identidade abraça o conceito do desenvolvimento às práticas de um indivíduo de forma autêntica, assim como de suas performances em música de acordo com suas originalidades, incentivando os docentes a tornarem o local de ensino mais plural, auxiliando na permanência dos estudantes da comunidade LGBTQIAPN+ na universidade, evitando maus tratos, intolerância, agressões, entre outras ações carregadas de preconceito, comprometendo, de forma alarmante, a concretização de sua formação.

O site Politize! em 2018 aponta que LGBTQIA+fobia é a terceira maior causa de Bullying e que segundo uma pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, realizada em 2016, 73% dos estudantes LGBTQIA+ já relataram algum tipo de agressão verbal e 36% relataram agressões físicas. Dos estudantes que sofreram agressão verbal, 58,9% relataram já terem faltado aulas pelo menos uma vez por mês



devido à intolerância acerca de suas sexualidades. Essas questões impactam diretamente o desempenho e a permanência desses estudantes na escola, comprometendo – dentre muitas – a sua formação escolar (MIRANDA; FAÇANHA, 2021, p.3).

Esta marcha identitária proporciona melhorias no desempenho musical e também em outros âmbitos da trajetória de um indivíduo da referida comunidade, acarretando consequências positivas como: mais confiança, ações deliberativas e participação ativa no corpo social.

Saggese (2009) afirma que o indivíduo, ao revelar sua homossexualidade, questiona valores e crenças arraigados na sociedade. Segundo o autor, esse é um processo complexo, permeado de valores culturais, que envolve uma série de negociações de ordem simbólica e prática, realizadas no âmbito das relações interpessoais do sujeito (MURASAKI; GALHEIGO, 2016, p.67).

Enfatizando a relevância deste tema, a pesquisa realizada por Miranda e Façanha (2021) aponta resultados bem discrepantes, como: 72,2% das pessoas que não faziam parte da comunidade LGBTQIAPN+ não viram e nem cometeram atos de preconceito. Em contrapartida, 76,9% que faziam parte da referida comunidade, sofreram ou presenciaram este tipo de preconceito. Isto nos provoca uma importante reflexão: será que os indivíduos possuem autocrítica suficiente para perceber o que falam e como se comunicam? Isto não configura, levando em consideração a responsabilidade de utilização do termo conceitual, a cultura da homofobia?

Hennessy (2012) enfatiza que o processo de identidade sexual possui forte relação com a identidade musical. Os três participantes do seu trabalho demonstram, em suas falas, as diferenças de suas vivências. Quando se tem a sua própria identidade aceita, a sua identidade musical se aflora de maneira confiante e extrovertida, contribuindo na confiança tão valiosa para a execução de um instrumento musical: a performance.

A música é poderosa para os alunos por seu papel em seu senso de realização e em sua capacidade de experimentar e expressar emoções. Reciprocamente, músicos que abraçam suas identidades sexuais estão mais confiantes e dispostos a correr riscos (HENNESSY, 2012, p.79-80, tradução nossa).<sup>1</sup>

O processo metodológico deste trabalho utilizará a abordagem qualitativa, tendo como base as referências bibliográficas. O estudo qualitativo tem sua problemática fundamentada

---

<sup>1</sup> Music is powerful for students for its role in their sense of achievement and in its capacity to experience and express emotions. Reciprocally, musicians who embrace their sexual identities are more confident and willing to take risks (HENNESSY, 2012, p.79-80).



acerca de estruturas teóricas e interpretativas, envolvidas em dificuldades de cunho social que usufrui da contraposição de dados delatados por pessoas ou grupos (CRESWELL, 2014). Após a coleta de dados, se faz uma análise do material, trazendo conclusões a partir deles.

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2014, p.49).

## **2. LGBTQIAPN+: construção da sigla e do movimento**

O que se considera como marco originário, visando o ativismo em prol da comunidade LGBTQIAPN+, foi o evento conhecido como Rebelião de Stonewall ocorrido em meados de 1969 nos Estados Unidos. Tal ação configurou a manifestação da referida comunidade contra as invasões da força policial no bar Stonewall Inn, situado em Nova York.

Em suma, é possível sintetizar aquela noite como uma das maiores expressões de violência da multidão LGBTI+ em resposta à repressão policial. O que, sob um paradigma maquiaveliano, ajuda a compreender a efetividade dessa rebelião, uma vez que a força se constitui como elemento essencial na produção de mutações, na conquista frente a outros povos e no reequilíbrio face à desunião (LELIS, 2019, p.7).

Importante frisar que em 1995, ocorre, no cenário nacional, a fundação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), a primeira e maior rede de organizações LGBT brasileiras, reunindo cerca de 200 organizações espalhadas por todo o país. Isto retrata como o movimento LGBT se organiza no Brasil, sendo considerada a maior rede do tipo em toda a América Latina (ABGLT, 2022)

Dentro do processo histórico e formativo da comunidade LGBTQIAPN+, a sigla passou a ser construída e utilizada a partir da década de 90, através do termo originário composto por três letras: GLS. As letras referenciam gays, lésbicas e simpatizantes. Através do contínuo movimento ativista e das reais lutas a favor dos direitos e visibilidades desta comunidade, a sigla foi reconhecendo sua pluralidade acrescentando a letra “B” para os bissexuais e, posteriormente, a letra “T” para os transgêneros, configurando o “GLBT”. Vale salientar que “os ativistas protagonizam ações coletivas que vêm gerando conquistas para população LBGT, enriquecendo o próprio movimento e a vida em sociedade” (CÂMARA, 2015, p.374).



Entretanto, respeitando o cenário igualitário das mulheres no contexto político/social, as lésbicas contestaram estar atrás dos gays, mudando a ordem das letras e configurando a sigla “LGBT”. O caminho sempre foi construído para obter a pluralidade através do reconhecimento e pertencimento social e, por este motivo, novas letras foram adicionadas. Atualmente, a sigla LGBTQIAPN+ é utilizada para a representação de: Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros, Transsexuais e Travestis; Queer; Intersexuais; Andrógenos e Assexuais; Pansexuais e Não binários, assim como a simbologia “+” é utilizada para representar toda a pluralidade de pessoas. Os significados representam a orientação sexual e identidade de gênero de um indivíduo, ou seja, como se atrai, afetivo e sexualmente, e se identifica. Através da Portaria nº 74 de 28 de junho de 2023, o Conselho Federal de Psicologia estabelece o uso da sigla LGBTQIA+, porém a escolha pelo uso da sigla LGBTQIAPN+ veio pelo uso social, ratificando o que já foi explicitado: maior visibilidade à pluralidade de pessoas e identidades. É neste cenário que traremos reflexões a respeito do importante fator identitário no campo da música.

### 3. Trajetória Musical/Identidade: início, escolhas e conquistas

O autor 1 afirma que teve interesse pelo violino ainda criança e as dúvidas sobre sua sexualidade surgiram na pré-adolescência. Contudo, sentia vergonha de expor para as pessoas que tocava violino porque escutou, na escola que frequentava, falas que o deixaram constrangido como: “Você toca violino? Você é muito gay”<sup>2</sup>. Atualmente, tal atitude conhecida como *bullying* é muito devastadora para um indivíduo: “na literatura sobre o assunto, as referências a suicídios e a homicídios praticados por adolescentes, associados ao bullying mostram dramaticamente a dimensão que o problema pode assumir” (RISTUM, FERREIRA, 2010, p.111).

O estudo de instrumento lhe serviu como alicerce, uma válvula de escape do mundo real. Hansen (2016) em sua dissertação “Roles of Music Making in the Lives of Sexual and Gender Minority Youth”, através de entrevistas com sete participantes sobre o fazer musical na vida de jovens de minorias sexuais e de gênero, expõe:

O mais comum entre os participantes foi a noção de que seus diversos espaços de práticas musicais eram locais de refúgio, mentalmente, emocionalmente e fisicamente. (...) Apenas ter música como pausa no dia escolar foi suficiente para ajudá-los a esquecer desafios que enfrentaram fora da sala de ensaio (HANSEN, 2016, p. 103-104, tradução nossa)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Fala externa.

<sup>3</sup> Original: Most common among the participants was the notion that their various music-making spaces were places of refuge, mentally, emotionally, and physically. There were several factors that contributed to this



Conseqüentemente, esse tempo diário com o violino, além de proporcionar a evolução técnica instrumental, trouxe maturidade para que conseguisse lidar com várias situações da vida cotidiana como: o estudo regrado e diário ampliou, de forma considerável, sua disciplina; a vivência contribuiu para o seu autoconhecimento, assim como obteve maior organização e controle do tempo, monitorando e autorregulando suas ações.

Para Bandura (2008a: 15), a capacidade de autorregulação é uma das características fundamentais para o exercício da “agência humana”, considerando que ser agente é influenciar intencionalmente o próprio funcionamento, deliberando padrões pessoais de conduta, automonitorando e regulando o próprio comportamento diante de desafios específicos (como as tarefas de aprendizagem instrumental) (VELOSO; ARAUJO, 2019, p. 137).

Afirma que, através da obtenção de sua maturidade, não se importava mais com as provocações de chacota e gozações, pois seu universo interno estava resolvido. A partir desse ponto, seguiu para a construção de sua identidade musical, conectando aprendizados e conhecimento com foco no estudo do movimento, domínio técnico, assim como nas decisões interpretativas do texto musical, fortalecendo a reflexão, percepção e racionalidade.

O processo da identidade musical provoca ininterruptas mudanças e inovações, considerando que os achados são dinâmicos e subjetivos, utilizando uma diversidade de ferramentas para potencializar o estado de comunicação e criatividade. Tais características são construídas e moldadas a partir de vivências e experiências do indivíduo abraçado pelo conhecimento, gosto e opinião, como age e sente, configurando a marca de sua expressividade artística. Estas experiências são necessárias e importantes no âmbito performático e trazem uma carga de particularidades no processo e, conseqüentemente, no ato da performance.

Os performers também utilizam consciente e deliberadamente a expressão para, nas suas performances, atingirem resultados estilísticos de ordem pessoal. Isto, é claro, só se adquire com a prática e implica várias mudanças e inovações nas performances (CLARKE, 1999, p. 61).

É fato que o despertar da identidade musical está diretamente associado com a forma como se estuda e aprende um instrumento. A problemática pode ocorrer através da dupla ensino/aprendizado baseada nas sucessões de ensinamentos tradicionais e rígidos que podem impedir a conquista de descobertas individuais em função de estratégias generalizadas. Esta pedagogia instrumental, ainda presente em muitas instituições de ensino, mecaniza a ação e

---

phenomenon. One reason was that music making required a singularity of focus (...) Just having music as a break in their school day was enough to help them forget about challenges they faced outside the rehearsal room.



desapropria a capacidade de autonomia do indivíduo em pesquisar procedimentos que possam traduzir, com harmonia e consciência, suas reais necessidades fisiológicas (anatomia), perceptivas (fenômenos musicais) e cognitivas (texto musical).

Freire caracteriza esse modelo educacional como memorização mecânica dentro da “visão bancária” da educação, quando o professor leva aos alunos um conhecimento mastigado para que eles o absorvam sem a necessidade do questionamento. Neste, “não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2016, p. 104). Em resumo, o educador lança a informação para os alunos, estes copiam, seguindo um ciclo eterno de acumulação do saber sem significação (RIBEIRO, 2021, p. 23).

Outro importante componente, na geração de comportamentos identitários, refere-se ao ambiente ofertado pelas instituições de ensino, comprometendo a contínua busca pela justiça e equilíbrio social. Professores que permitem obter conhecimento sobre a temática relacionada à comunidade LGBTQIAPN+, proporcionam abertura e colaboram para que o quadro de discentes se sinta seguro, obtendo resultados positivos. Em contrapartida:

A ausência – ou discreta presença – de discussões sobre o tema na formação acadêmica em música parece sinalizar o “silêncio das instituições” sobre mulheres e grupos minoritários no ensino de música apontado por Siedlecki (2016, p. 149) (...) garante “um regime de privilégios” (Siedlecki, 2016, p. 149), evidenciando discursos hegemônicos e o conservadorismo de instituições que ainda não foram efetivamente impactadas nem pela produção acadêmica contemporânea da área nem pelas discussões ruidosas sobre gênero e sexualidade (MOTA; OLIVEIRA, 2021, p. 330).

O autor 1 relata que a fase inicial de seu estudo instrumental foi imatura, sem exatamente saber o que e como corrigir e construir. De certa forma, quantificou o estudo ao invés de qualificar. Mesmo procurando construir uma auto percepção de seus estudos diários, percebeu que continuava a utilizar o mesmo formato porque o medo impedia novas explorações técnico/musicais, retroalimentado ideias como: frustração de, ao experimentar diferentes dispositivos, não conquistasse ganhos reais, assim como, receio da reprovação de seus professores por adotar um formato novo de estudo, diferente do que era sugerido.

Vale salientar que um movimento denominado “Escola Nova”<sup>4</sup> abre novos espaços na pedagogia contemporânea do ensino musical, procurando equilíbrio de responsabilidades na

---

<sup>4</sup> No Brasil, um movimento significativo que contrapõe o modelo de ensino tradicional é o denominado Escola Nova, o qual argumenta que a forma mais eficaz do aluno aprender é contextualizando o conhecimento e associando-o à sua vivência, sendo o professor um facilitador da aprendizagem e mediador entre os educandos e os objetos de conhecimento (TENREIRO, 2019). Segundo Charlot (2020, p. 28), o resultado hoje não é somente o que importa, realizar a viagem para a construção do saber vale muito mais a pena. Professor e aluno “cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2016, p. 10 apud RIBEIRO, 2021, p.24).



dupla docente/discente na construção do conhecimento baseado na vivência e na experimentação.

Segundo Charlot (2020, p. 28), o resultado hoje não é somente o que importa. Realizar a viagem para a construção do saber vale muito mais a pena. Professor e aluno “cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento” (FREIRE, 2016, p. 10 apud RIBEIRO, 2021, p. 24).

Afirma que sua escolha formativa foi participar do estudo presencial e, com a Pandemia COVID 19, o ensino emergencial representou algo contrário à sua opção de modalidade de ensino, prejudicando a funcionalidade do aprendizado e, conseqüentemente, a motivação. Neste período, a cobrança pela perfeição ampliou o estado de mecanicidade, distanciando a música e o instrumento de sua identidade. Tal modalidade não condizia com a sua própria imagem, gerando alto grau de desmotivação e exaustão. Necessitou de remédios ansiolíticos, diminuindo drasticamente o ritmo de estudo devido a grande pressão que vivenciou.

A educação a distância passou de opção a obrigação, o que sem dúvida irá relevar muitas ressalvas dos descontentes. Conforme alertado por Litto (2010), a EAD não é para todos, pois indivíduos “que não estejam prontos para estudar com bastante independência, autonomia e pró-atividade, que não estejam maduros o suficiente para ter bons hábitos de trabalho (...) dificilmente terão uma boa experiência” (LITTO, 2010, p.58). Também os indivíduos motivados e maduros poderão sofrer com entraves diversos, a exemplo de limitações com tecnologias, falta de equipamentos apropriados e dificuldades com as metodologias de ensino (GOHN, 2020, p. 166-167).

É fato que o conjunto destas experiências auxiliou na obtenção do autoconhecimento e das escolhas conscientes, descobrindo suas particularidades e demandas técnicas e musicais. Todo este processo auxilia na construção da autonomia, importante recurso na área das práticas interpretativas, uma vez que a ação de ensino, neste campo de conhecimento, ocorre no período da aula semanal (docente e discente), porém, o processo, aprendizado, ocorre na experiência diária, configurando que a atividade prática exige a prática. Duarte (2016) ratifica a importância da autonomia, tendo como suporte o desenvolvimento da autoeficácia.

Os alunos com forte sentido de autoeficácia são empenhados e têm como principal preocupação ultrapassar dificuldades na realização de tarefas, independentemente do esforço que elas exigem. (...) As crenças de autoeficácia estão diretamente relacionadas com a adoção de posturas incrementais ou de entidade que se complementam entre si. Ambas dizem respeito ao autoconceito que cada pessoa tem de si e ao acreditar ser capaz ou não de realizar (DUARTE, 2016, p. 17-18).



Ao realinhar o estudo do instrumento com espírito crítico, utilizando ferramentas metodológicas com apropriação e significado, modificou seu comportamento, dinamizando a prática e qualificando o tempo que são imprescindíveis para a construção da motivação.

A motivação funciona como um estímulo que leva as pessoas a tomar determinadas atitudes e comportamentos, de modo a atingir os objetivos pretendidos. Ela pode ser intrínseca e, neste caso, esta depende de uma força interior que varia de indivíduo para indivíduo ou extrínseca e neste caso condicionada pelo ambiente em que se vive (DUARTE, 2006, p. 12).

O caminho de descoberta da identidade musical não é estático, mas, dinâmico, visto que, a cada momento, estamos vivenciando uma diversidade de eventos que ocorrem durante nossas vidas, influenciando diretamente em como somos e agimos, configurando o processo de evolução. Neste contexto, importante salientar que no ambiente educacional:

Cabe aos professores rastrear os alunos que adotam estas posturas fixas, modificar a sua auto percepção e fazê-los acreditar nas suas capacidades e na possibilidade da sua evolução. Conseguir que os alunos desenvolvam crenças positivas acerca das suas capacidades é gerar comportamentos autoconfiantes e prontos para os desafios da aprendizagem (DUARTE, 2006, p. 16).

No campo das práticas interpretativas o comportamento pedagógico generalizado pode provocar subtração em função da falta de identidade, uma vez que o objetivo do docente é construir um caminho metodológico que responda à demanda específica do indivíduo que está sob sua orientação.

Ratificando que a identidade musical está diretamente relacionada com a forma como aprendemos música, se ocorrer à possibilidade de procurarmos nossas particularidades, o resultado sonoro carregará valores, habilidades, gostos musicais e conhecimentos identitários.

As identidades musicais são forjadas a partir de uma combinação de gostos musicais, valores, habilidades e conhecimentos; e das práticas musicais nas quais um indivíduo ou um grupo se envolve, incluindo não apenas práticas de produção, como tocar um instrumento ou cantar canções de recreio, por exemplo, mas também práticas de recepção, como ouvir ou dançar uma música. (...) Nessa medida, as identidades musicais estão ligadas não apenas à natureza dos gostos, valores, habilidades, saberes e práticas que as compõem, mas a um aspecto mais subjacente: o das maneiras particulares pelas quais esses gostos, valores, habilidades e conhecimentos são adquiridos, ou as formas particulares em que essas práticas acontecem (GREEN, 2001, p. 12, tradução nossa)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Original: Musical identities are forged from a combination of musical tastes, values, skills and knowledge; and from the musical practices in which an individual or group engages, including not only production practices such as playing an instrument or singing playground chants, for example, but also reception practices such as listening or dancing to music. (...) To this extent, musical identities are connected not only to the nature of the tastes, values, skills, knowledge and practices which make



## Considerações Finais

O conjunto de dados e reflexões, apresentados neste trabalho, reafirma a relevância da temática LGBTQIAPN+ em pesquisas no meio musical. É notório que a presença desta comunidade no corpo social, muitas vezes, tradicional e conservador, dificulta a permanência de muitos estudantes no seu processo formativo, assim como, no desenvolvimento do principal referencial de um indivíduo: a característica de sua identidade.

O tabu é existente mesmo nos tempos atuais. Desta forma, o contínuo diálogo de trajetória musical do autor 1 com as referências bibliográficas, oferece, durante o desenvolvimento desta investigação, a possibilidade de acompanhar o processo de evolução, ampliando o campo de visão baseado nos conflitos e nas possíveis conquistas aqui documentadas, assim como nas relações entre a sexualidade e o universo musical, ratificando o campo perceptivo de ambas as identidades.

Outro fator, que merece destaque, refere-se às dificuldades reais no processo de ensino/aprendizado; no corpo social e suas generalizações; no bullying diariamente presente quanto às diversidades; no comportamento conservador de colegas, familiares e professores, dificultando questionamentos e reflexões que permitam ambientes mais plurais, subtraindo e criando impedimentos na trajetória de um músico LGBTQIAPN+ no que diz respeito ao processo de autoconhecimento e, conseqüentemente, na construção da sua identidade.

É neste cenário que convidamos os leitores, professores, familiares, instituições de ensino, entre outros, a promover reflexões que ampliem o campo de visão, diminua a desigualdade, respeite a natureza de cada pessoa, construa uma sociedade mais plural e humanista, criem e recriem procedimentos de ensino/aprendizado dinâmicos, correspondendo ao contínuo processo de evolução e mutação, configurando um corpo social mais flexível, plural e, conseqüentemente, mais identitário.

## Referências

CÂMARA, Cristina. Um olhar sobre a história do ativismo LGBT no Rio de Janeiro. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, n.9, p.373-376, 2015.

CLARKE, Eric. Processos cognitivos da performance. **Revista Música**, Psicologia e Educação, nº1, Porto, p.61-77, 1999.

---

them up, but to a further, underlying aspect: that of the particular ways in which those tastes, values, skills and knowledge are acquired, or the particular ways in which those practices come about.



CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Edit: Penso, Porto Alegre, p.48-66, 2014.

DUARTE, Maria de Fátima Dias. Motivar e Desenvolver Competências de Autonomia como Meios Facilitadores do Estudo Musical Individual. **Dissertação (mestrado)** Universidade Fernando Pessoa, Porto, p.12-19, 2016.

GOHN, Daniel Marcondes. Aulas On-Line de Instrumentos Musicais: Novo Paradigma em Tempos De Pandemia. **Revista Tulha**, v.6, n.2, Ribeirão Preto, p.152-171, 2020.

GREEN, Lucy. **Musical identities, learning and education**: Some cross-cultural issues. In Vergleich in der musikpädagogischen Forschung, Edit: Die Blaue Eule, Essen, p. 11-34, 2011.

HANSEN, Erin M. Roles of Music Making in the Lives of Sexual and Gender Minority Youth. **Tese (doutorado)** - Doctor of Philosophy (Music Education), University of Michigan, Michigan, 2016.

HENNESSY, Anna Elizabeth Matijasic. LGBTQ music majors' experiences of social climates and developing identities in music education settings. **Dissertação (mestrado)** - The Graduate School, JMU Scholarly Commons, James Madison University, p.72-81, 2012.

AGBLT, História. Disponível em: <https://www.abgl.org/historia> . 2022, Acesso em 16 de junho de 2024

LELIS, Rafael Carrano. Transviado também faz revolução! Um olhar maquiaveliano sobre a Revolta de Stonewall. **Revista de Ciências do Estado**. Belo Horizonte: v. 4, n. 2, e15170. ISSN: 2525-8036, p. 01-07, 2019.

MIRANDA, Bruno Felipe Sousa; FAÇANHA, Tainá. "... Eu acho que ele é gay. Isso é uma bichona. Ele é viado!": uma análise da inclusão LGBTQIA+ no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará. **XXV Congresso Nacional da ABEM**, v. 4, GTE18, novembro, 2021.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; OLIVEIRA, Mário André Wanderley. Gênero e sexualidade na formação e atuação em música: um estudo com duas professoras universitárias de música. **Revista da Abem**, v. 29, p. 317-336, 2021.

MURASAKI, Aryel Ken; GALHEIGO, Sandra Maria. Juventude, homossexualidade e diversidade: um estudo sobre o processo de sair do armário usando mapas corporais. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 24, n. 1, p. 53-68, 2016.

RIBEIRO, Saory Raquel Nascimento Santana. Atividades Lúdicas No Processo do Ensino de Violino e Viola: material de apoio às práticas pedagógicas para professores suzuki. **Dissertação (mestrado)** - Programa de Pós-Graduação Profissional em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador p.21-24, 2021.

RISTUM Marilena; FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa. Bullying escolar e cyberbullying. In: **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Edit: Fiocruz, Rio de Janeiro, p. 95-119, 2010.



VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação, **Opus**, Belo Horizonte (online), v. 25, n. 3, p. 133-157, 2019.



## **Atuação profissional em música: um estudo a partir da narrativa de uma violinista-professora**

*Eliel Neris Joaquim*  
*Universidade Estadual de Maringá*  
*pg404108@uem.br*

*Vania Malagutti Fialho*  
*Universidade Estadual de Maringá*  
*vamsfialho@uem.br*

**Resumo:** Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que visa compreender o perfil profissional de dois violinistas e professores de violino, atuantes no estado do Paraná, que se mantêm ativos e atualizados em suas frentes de atuações e estudos. A fundamentação teórica é ancorada na ideia de que o professor precisa estar em constante crescimento para que possa estar se abastecendo do que deseja ensinar. Metodologicamente a pesquisa está sendo realizada na abordagem qualitativa e tem como principal fonte de dados a entrevista narrativa. Para este texto trago dados parciais da atuação de um dos colaboradores, apresentando aspectos de sua contínua formação e de sua atuação profissional. Os relatos trazidos indicam que as ações dos professores entrevistados são intencionais e que há uma constante reflexão que os tornam conscientes de suas decisões.

**Palavras-chave:** Atuação Profissional; Formação Contínua; Qualidade de Vida.

### **Introdução**

Este texto é um recorte de dados parciais de uma pesquisa que tem como eixo a atuação profissional de dois músicos-professores, que atuam como professores e performances. O objetivo é compreender a dinâmica das diferentes funções profissionais exercidas, visando entender como gestam suas carreiras e em quais aspectos elas se complementam ou se distanciam. A investigação de profissionais da música com dupla função, bastante diferentes na prática e frequentemente vistas como opostas, tem como ponto de partida a hipótese de que a busca pelo aprimoramento de ambas as atividades simultaneamente faz com que elas se complementam dando mais sentido uma à outra.



No campo da música diversas pesquisas se relacionam com o tema em questão, dentre elas Ludovico (2007); Chagas Neto (2014); Vieira (2017); Weber (2017); Pimentel (2015 e 2019). Estas investigações indicam a complexidade da atuação profissional em música, as múltiplas funções que muitos músicos assumem, a instabilidade em diversos aspectos (inclusive o profissional) e a entrada precoce no mercado de trabalho, entre outras questões abordadas.

Para esta pesquisa tomo como referência teórica dois vieses, os conceitos relativos à necessidade de o professor cuidar de sua carreira para que tenha equilíbrio e crescimento profissional defendidos por Higgins (2011) e Bowman (2012), como o autocultivo profissional, e, a qualidade de vida (Ruidiaz-Gómez e Cacante-Caballero, 2021).

Chris Higgins (2011) defende que o equilíbrio da prática profissional precisa ser alimentado constantemente pelo conhecimento e pelo constante aprimoramento profissional. Para o autor, a profissão não se sustenta se ficar em uma única via, como por exemplo, a de ensinar, ou em outras palavras, “somente ajudando” o outro, pois aí se configura em uma *profissão de ajuda*:

Entender o ensino como uma *profissão de ajuda*<sup>1</sup> negligencia aspectos que são crucialmente importantes para a viabilidade, vitalidade e sustentabilidade [do professor]: negligência bens internos que são importantes à prática do ensino. Estes bens incluem recursos que o ensino oferece para o autocultivo e o autocrescimento, e são benefícios que se acumulam aos professores profissionais praticantes: o que os mantém crescendo e prosperando e que os impulsionam para frente, em vez de deixá-los esgotados, sem nada mais para dar ou pouco a oferecer.<sup>2</sup>(Higgins, 2011, p. 4, tradução minha)

A proposta de Higgins (2011) é reafirmada por Bowman (2012) a respeito de manter-se em desenvolvimento contínuo e apresentando propostas transversais com outras áreas do conhecimento. Bowman afirma que onde o serviço aos outros implica autonegligência, uma tarefa profissional como a de ensinar, pode deteriorar-se “em mero trabalho, um trabalho a ser feito”. Isto é, torna-se “apenas um papel regido por deveres e obrigações em vez de ser atraído pela busca satisfatória de empreendimentos

---

<sup>1</sup>Meu destaque.

<sup>2</sup>**Texto Original:** [...] the view of teaching as a helping profession neglects things that are crucially important to its viability, vitality, and sustainability: it neglects important goods that are *internal* to the practice of teaching. These include the resources teaching offers for self-cultivation and self-growth, the benefits that accrue to teachers as professional practitioners: the things that keep them growing and thriving, the things that propel them forward rather than leaving them used up, with nothing more to give or little worth giving.



que servem tanto ao aluno quanto ao crescimento do professor” (Bowman, 2012, p. 7). As proposições destes autores estão diretamente ligadas ao conceito de qualidade de vida, que abrange “o bem-estar, a satisfação dos indivíduos, sua capacidade física, psicológica e social” (Ruidiaz-Gómez e Cacante-Caballero, 2021, p. 87).

Nesta direção, busco compreender como que funções distintas podem contribuir para que haja um autocultivo profissional, em que os músicos-professores se alimentem e se mantenham em constante crescimento profissional, apesar das múltiplas demandas.

Os músicos-professores investigados nesta pesquisa são:

- *Ricardo Molter*, professor do Conservatório Municipal de Música de Ponta Grossa – PR, e *spalla* da Orquestra Sinfônica do Paraná;
- *Simone Ritzmann Savytzky*, proprietária de uma escola de música onde atua como professora de violino e é conhecida por difundir a abordagem de Schinichi Suzuki, além de ser violinista da Orquestra Sinfônica do Paraná.

A escolha por estes profissionais se deveu ao fato de eles atenderem a alguns critérios estabelecidos, tais como estarem atuando há pelo menos cinco anos com dedicação exclusiva às atividades musicais, tanto como docentes quanto como performances.

A pesquisa se sustenta na abordagem qualitativa (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009) e a técnica usada para construção de dados é a entrevista narrativa (CRESWELL, 2014). A entrevista narrativa se dá pela não interferência do pesquisador durante o relato; apenas apresentando uma questão que estimule uma narração. Os dados da pesquisa foram construídos entre os meses de janeiro a novembro de 2023 e estão neste momento sendo analisados. Para este texto abordo pontualmente aspectos da carreira de Simone Savytzky, abordando como ela gere sua prática profissional em diferentes frentes de atuação.

### **Formação acadêmica e profissional**

A prática musical sempre fez parte da rotina familiar de Simone. Sua avó tocava piano, sua mãe era professora de violino. Ela e seus irmãos tiveram acesso desde muito cedo dentro do ambiente familiar, o que contribuiu significativamente para o seu desenvolvimento como artista. Ela cursou, no início da década de 1980, o bacharelado



em violino na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, em Curitiba, com o professor Paulo Bosísio<sup>3</sup> que havia voltado da Suíça. Tempos depois ela teve a oportunidade de fazer um curso com um professor americano, conheceu a proposta de ensino de violino de Shinichi Suzuki, e recebeu o convite para seguir seus estudos na pós-graduação nos Estados Unidos.

Bem nessa época veio [ à Curitiba] um professor John Kendall, que é o pai de *todos* nós, porque foi graças a ele ter ido para o Japão, conheceu o Dr. Suzuki, e depois voltou para os Estados Unidos e começou a difundir o método Suzuki em todos os países. E ele veio fazer um curso aqui em Curitiba na Universidade Federal do Paraná [...] Ele já tinha gostado de mim. Disse: “nossa você podia estudar comigo, você tem jeito com as crianças, funciona muito bem”. (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 23/01/2023)

O convite reverberou na vida de Simone e ela decidiu investir em um mestrado nos Estados Unidos, que contribuiu em sua formação acadêmica e no modelo de ser professor, uma vez que sua experiência de estudante e sua relação com seu orientador desencadeou perspectivas de modos de atuação. Ou seja, um modelo de como ser professor, além de oportunidades para ampliação e aprofundamento formativo. Como exemplo, ela conta sobre uma ação do seu orientador:

Eles [professor e sua esposa] me chamaram para jantar e eles me perguntaram o que eu ia fazer no verão. Eu disse: “vou continuar fazendo algumas matérias, mas vou ficar aqui; não vou voltar para o Brasil”. E ela disse assim: “então nós temos um presente pra você que tá debaixo do prato”. Eu falei: “mas o que que é?” Ela disse assim: “veja”! Ela disse assim: “aqui ó, você...para poder participar do curso do método Suzuki em Ithaca<sup>4</sup>. Um presente do Mr. Kendall e da Mrs. Kendall”. (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 23/01/2023)

Simone relata que este curso de especialização no Íthaca College<sup>5</sup> redirecionou seu planejamento de vida, oportunizando uma formação de professora de violino. “Foi aí que fiz especialização no Método Suzuki. Eu sempre digo que foram meus anos dourados. O que o método Suzuki me abriu portas!”. (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 23/01/2023). Simone é uma das referências nesta abordagem no Brasil e especialmente em Curitiba.

## Atuação Profissional

---

<sup>3</sup>Paulo Bosísio: violinista e pedagogo brasileiro. Professor adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup>Ithaca College: colégio privado no estado de Nova Iorque - EUA

<sup>5</sup>



A atuação de Simone como professora e como performer foi se efetivando paralelamente à sua formação. Trabalhar e estudar ao mesmo tempo já fazia parte da sua rotina mesmo antes do período de graduação: “comecei a trabalhar muito cedo. Com 16 anos eu já tocava na orquestra da universidade. Já comecei dar aula... Eu sempre trabalhei desde os meus 16 anos” (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 23/01/2023). Ela continua:

Sempre trabalhei. Trabalhava na camerata Antiqua de Curitiba. Por anos trabalhei na orquestra de Câmara de Blumenau. E fora os outros cursos que eu dava. Dava aula em Joinville, dava aula em Blumenau, era a cada quinze dias. Eu ia no sábado e voltava. Ia para Tatuí, também dar aula. Eu usava os horários, quando não tinha concerto eu remanejava e ia dar aula nesses lugares que me chamavam.(SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 23/01/2023)

Pimentel (2019) discorre sobre a formação e inserção precoce dos músicos no mercado de trabalho; esse fato pode gerar também uma profissionalização precoce, ou seja, muitos músicos começam a atuar profissionalmente antes de concluírem a sua formação profissional (PIMENTEL, 2019, p. 31).

Simone também atuou como *spalla* da Orquestra Sinfônica do Paraná, sua rotina de vida era toda organizada conforme as exigências do cargo. Nas palavras dela:

Você tem que estar preparado tecnicamente sempre estudando. Então isso tudo exige como uma atleta, você tem que treinar. Você tem que respeitar que você tem um cargo que você vai ter um solo e que você não pode ficar fazendo isso. (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 20/11/2023)

Atualmente, mesmo podendo já estar aposentada da orquestra por tempo de serviço, ela decidiu continuar trabalhando porque acredita que essa função faz parte da sua vida.

Hoje eu não quero mais porque eu acho que a gente tem que dar autoridade para outras pessoas e também tem aquele estresse. Isso também consome a tua saúde, e eu queria ter um pouco mais de... Não que você não vai estudar, mas é diferente né. Mas é... Continuo tocando na orquestra sinfônica do Paraná. (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 23/01/2023)

Permanecer ativa na orquestra, mesmo com condições de se aposentar, é para Simone uma forma de se manter em movimento. De certa forma, a sua vida profissional sempre esteve muito próxima da sua vida pessoal. Em muitos momentos elas se entrelaçam e uma complementa a outra. A rotina de compromissos da orquestra é um incentivo para que ela continue se desafiando a continuar estudando, a continuar a se desenvolver. “Então, é tudo isso... Você tem que se superando, né?” (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 23/01/2023).



Além de instrumentista de orquestra, Simone atua há mais de trinta anos na Associação da Educação do Talento Musical do Paraná<sup>6</sup> como professora de violino, juntamente com suas irmãs e mãe. Juntamente com uma equipe de professores e alunos formam a Orquestra Suzuki Curitiba.

Nesse sentido, ela conta também que a forma de dar aula também tem apresentado desafios os quais exigem um tempo maior de planejamento de atividades e desenvolvimento de estratégias de ensino. A necessidade de adaptação é constante para atender as especificidades do perfil de cada aluno. Segundo ela:

Você precisa se adaptar! Eu não dou aula mais exatamente; não tem como você dar aula como a trinta, quarenta anos atrás. As coisas estão muito rápidas hoje. As crianças não têm paciência. Às vezes você vê pelo vídeo de um celular, não demora nem um minuto e as pessoas não tem paciência nem de ouvir. A gente tem que usar de brincadeiras e foco, mas continuar exigindo da mesma maneira. Como eu falei pra você, eu tenho uma gama de alunos de quatro anos até oitenta e cinco, então eu não posso dar aula igual para uma pessoa de oitenta e cinco e uma pessoa de quatro anos. (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 20/11/2023)

Essa busca constante por atualização, segundo Simone, pode ser adquirida através do estudo, das apresentações e leituras de material de apoio: “é a prática diária e continuar sempre se apresentando, lendo, se atualizando”. (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 20/11/2023). Essa busca por movimento, essa ação de não se acomodar, estar sempre à procura de algo melhor, apesar de exigir tempo e energia da sua vida pessoal, gera nela a convicção de ser a melhor forma de atuar.

Apesar de ter se tornado uma referência da abordagem Suzuki em Curitiba e região juntamente com a sua família, Simone afirma que hoje ela usa um pouco de cada abordagem que ela teve contato ao longo da sua formação através dos seus professores. Embora as bases da sua abordagem pedagógica estejam ainda fortemente alicerçadas na filosofia Suzuki, ela considera que cada professor traz consigo ensinamentos próprios; a maneira particular de cada pessoa compreender e aplicar conceitos metodológicos dos quais ela também considera importantes. Ela diz:

Eu acho que a gente, na verdade, aprende com tantos professores; ideias e conhecimentos, que a gente acaba usando um pouco de cada um deles. A nossa bagagem genética dos professores, né? Obvio, eu uso muito da metodologia do Método Suzuki, porque é a maneira como você tem que tratar as pessoas. Viver de uma maneira mais positiva, compreender, né? Mas eu me vejo usando

---

<sup>6</sup><https://www.orquestrasuzukicuritiba.com/familia-suzuki>



coisas do Paulo Bosisio, John Kendall, com professores dos EUA, com professores da Yale, enfim. (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 20/11/2023)

Durante as entrevistas, sempre que Simone fazia menção a algum dos seus professores, ela demonstrava um profundo respeito e admiração. Como professora, ela compreende que para ela estar ali naquele local atuando, muitas outras pessoas estiveram fazendo o mesmo com ela; compreende a responsabilidade de carregar consigo as experiências dos seus professores e da mesma forma as experiências que ela como aluna vivenciou. Ela afirma: “Eu acho que a gente carrega dentro da gente e eu acho isso muito importante; porque quando eu falo: ‘meu professor falava sempre isso, aquilo e tal’, é uma maneira da gente honrar todos aqueles que nos ensinaram”. (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 20/11/2023)

### **Ritmo de vida para além da música**

Embora a carreira de um profissional da música seja intensa, Simone é enfática em compartilhar sua vida para além das atividades de professora e performer:

Então tem a prática da orquestra, todos os afazeres domésticos, você tem que cozinhar, enfim, cuidar da família, marido, tudo! E tem os alunos que eu me dedico a eles. E tem o horário de estudo. Mas, adoro filmes, adoro viajar, adoro cozinhar, criar pratos. (...) Já fiz curso de boulangerie<sup>7</sup>, de pâtisserie<sup>8</sup>. Adoro fazer pães, doces assim... Eu acho que isso faz bem (...) Gosto muito da natureza (...) Fazer caminhadas! (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 23/01/2023)

O gosto por viagens levou Simone a viajar sozinha com uma mochila por alguns países da Europa, em meados da década de oitenta. Ela afirma: “Eu sempre gosto de guardar um dinheiro para poder fazer uma viagem nas férias, porque eu acho isso muito importante. Eu acho que viajar e conhecer novos lugares enriquece você como pessoa” (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 20/11/2023).

Apesar do fato de que para Simone, trabalhar com música sempre foi algo que proporciona bem-estar; ela entende também que em breve irá repensar essa sua postura. Outras pessoas com a mesma idade (amigas) já possuem uma rotina bem diferente da dela com menos compromissos e mais lazer. Ela afirma que ainda tem muito a

---

<sup>7</sup>*Boulangerie* é o conceito de padaria com foco nos pães artesanais como os de fermentação natural e longa.

<sup>8</sup>*Pâtisserie* é um ramo da gastronomia francesa especializado em doces e bolos.



contribuir, gosta muito do que faz, mas compreende que em cada fase da vida os valores mudam.

Contudo, embora trabalhe bastante, Simone afirma que toma algumas medidas para manutenção da sua saúde física. Além de permanecer ativamente na orquestra, segundo ela por prazer, outras atividades também fazem parte da sua rotina para também proporcionar bem-estar. “Eu faço caminhadas, cuido da alimentação, eu gosto de ler, de assistir filme, que aí me areja a cabeça também. Mas principalmente a caminhada, a caminhada me ajuda bastante” (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 20/11/2023).

Para Simone a família é um valor, ela preserva tempo para falar e estar com seus familiares. Conta que com suas irmãs e com sua mãe a frequência de encontros se torna maior devido ao fato de trabalharem na mesma profissão, e cultiva também estar também com a família do esposo. Em suas palavras: “eu acho que a família é o alicerce, então é muito importante. Eu acho que sempre tem um horário que você pode deixar reservado. Quando você começa a não preservar isso é sinal que tem alguma coisa que está errada” (SIMONE SAVYTZKY, entrevista em 22/11/2023).

Para Simone, estar envolvida com outras atividades fora do campo da música traz outros elementos e informações que ela considera serem importantes para seu desenvolvimento e equilíbrio físico, social, profissional, espiritual e também emocional. Segundo ela: viajar, cozinhar, cuidar da família não são apenas obrigações, mas atividades que fazem parte do sistema que sustentam a qualidade de vida como um todo.

### **Considerações finais**

Simone Savytzky é uma profissional que atua a mais de trinta anos como instrumentista e professora de violino; a forma como conduz sua profissão de maneira equilibrada com sua vida, tem sido o fator que garantiu a preservação e sustentabilidade ao longo desses anos de trabalho.

A busca de Simone por estar em constante desenvolvimento é um reflexo da sua vida pessoal onde há um movimento constante em lidar com coisas novas. Segundo ela, ter muita energia para continuar contribuindo – mesmo já podendo estar aposentada – é a forma que a faz sentir desafiada, motivada e aprendendo. Segundo Bowman (2012) “o profissional da música que atua nesta ou naquela frente necessita estar em constante



atualização de conteúdos, novas ideias, experimentando novas metodologias” (BOWMAN, 2012, p. 9). Os resultados desse estilo de vida fizeram com que em quase quatro décadas, Simone pudesse construir uma carreira sólida e ser respeitada por seus colegas de profissão, mantendo uma qualidade de vida.

## Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWMAN, Wayne. Action, Criticism, and Theory for Music Education. Mayday Group. Action for Change in Music Education. *Practices, Virtue Ethics, and Music Education*. ISSN 1545-4517 Vol. 11, No. 2 September 2012.

CHAGAS NETO, Antônio. *Tornar-se professor particular de violino: uma pesquisa biográfica*. Dissertação (Mestrado) 2014

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.

HIGGINS, Chris. 2011. *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Wiley Blackwell. 2012. The impossible profession. In W. Bowman and A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, 213–30. New York: Oxford University Press.

LUDOVICO, Thais. *O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica*. Dissertação (Mestrado). 2007

MORATO, Cíntia. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese (Doutorado) 2009

PIMENTEL, Maria. *Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais*. Revista ABEM V. 23, n. 35 - 2015

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. *Inserção Profissional de Egressos dos Cursos Técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: Inter-relações da formação e do trabalho/emprego*. João Pessoa, 2019. Tese de Doutorado

RUIDIAZ-GOMES, Keydis Sulay; CACANTE-CABALLERO, Jasmin Viviana. *Desenvolvimento histórico do conceito de Qualidade de Vida: uma revisão da literatura*. Rev. cienc. cuidad. 2021; 18(3):86-99. <https://doi.org/10.22463/17949831.2539>

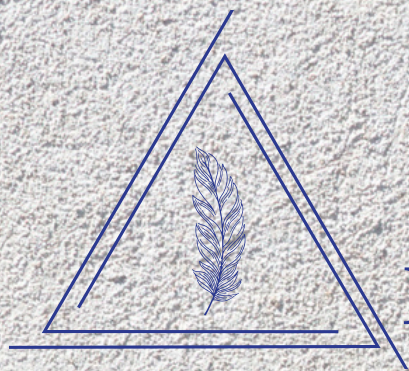
SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. p. 33-44.



VIEIRA, Alexandre. *Trajetórias profissionais formativas em música: um estudo com estudantes do curso técnico em instrumento musical do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza*. Tese (Doutorado). 2017

WEBER, Vanessa. GARBOSA, Luciane. *Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino*. Revista ABEM V. 25, n. 39 - 2017





# I Congresso de Performance Musical da UEM

CPM-UEM 2024

# A Performance Musical em conexão com a contemporaneidade.

ISBN: 978-65-01-03309-9



9 786501 033099

REALIZAÇÃO:



APOIO:

