Revista da Tulha

2020 · JUL-DEZ · VOLUME 6 · NÚMERO 2 · ISSN 2447-7117

Revista da Tulha

Revista acadêmica de música

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Prof. Dr. Vahan Agopyan
REITOR
Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes
VICE-REITOR

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Prof. Dr. Marcelo Mulato
DIRETOR
Prof. Dr. John Campbell McNamara
VICE-DIRETOR

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
CHEFE
Profª. Drª. Fátima Graça Monteiro Corvisier
VICE-CHEFE

NÚCLEO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA PERFORMANCE EM MÚSICA (NAP-CIPEM)

Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi
COORDENADOR

REVISTA DA TULHA

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
e Prof. Dr. Eliel Almeida Soares
EDITORES-GERENTES

Luís Alberto Garcia Cipriano
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE FINAL

LOGOTIPO: Ana Carla Vannucchi - "Arabesco" (2015)

IMAGEM DA CAPA: Cartaz do evento da p. 247 desta edição

REVISTA DA TULHA

Revista do Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música (NAP-CIPEM)
do Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Revista da Tulha
Ribeirão Preto, Volume 6, Número 2, 2020
ISSN 2447-7117 (versão *online*)

USP

FFCLRP
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Departamento de
MÚSICA
FFCLRP-USP

NAP CIPEM
NÚCLEO DE PESQUISA
CIÊNCIAS DA PERFORMANCE
MÚSICA FFCLRP USP

EDITORES-GERENTES
Eliel Almeida Soares e
Marcos Câmara de Castro

COMISSÃO EDITORIAL
Fátima Monteiro Corvisier (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), José Marcelino de Rezende Pinto (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Lívio Tragtenberg (Compositor, Editora Perspectiva), Lucas Eduardo da Silva Galon (Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo), Marcos Câmara de Castro (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Rubens Russomanno Ricciardi (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Rudolf Schalenmüller (Instituo de Ensino Brasil-Alemanha), Silvia Berg (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Sueli Mara Ferreira (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo) e Teise de Oliveira Guaranha Garcia (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo).

CONSELHO CIENTÍFICO
Acácio Tadeu Piedade (Universidade do Estado de Santa Catarina), Alexandre da Silva Costa (Universidade Federal Fluminense), Anaïs Fléchet (Université de Versailles Saint-Quentin-CHCSC), Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo (Universidade do Estado de Santa Catarina), Didier Francfort (Université de Lorraine-IHCBG), Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München), Georgina Born (University of Oxford), Guilherme Bernstein (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Isabel Nogueira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), John Rink (Cambridge Faculty of Music), Jorge Antunes (Universidade de Brasília), Lívio Tragtenberg (Compositor, Editora Perspectiva), Maria Alice Volpe (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Marisa Fonterrada (Universidade Estadual Paulista), Martha Tupinambá de Ulhôa (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Nicholas Cook (University of Cambridge), Paulo Costa Lima (Universidade Federal da Bahia), Pedro Paulo Funari (Universidade Estadual de Campinas),Pierre-Michel Menger (Collège de France), Sonia Regina Albano de Lima (Universidade Estadual Paulista) e Stephen Hartke (Oberlin College, EUA).

BIBLIOTECÁRIA
Teresinha das Graças Coletta (Universidade de São Paulo)

EDITORA ASSOCIADA
Profa. Dra. Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München)

EDITOR DE ALEMÃO
Profa. Dra. Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München)
Cônsul Honorário Rudolf Schalenmüller (IEBA)

EDITOR DE LAYOUT
Luís Alberto Garcia Cipriano

EQUIPE DE APOIO
André Estevão, Daniel Rolnik, José Gustavo Julião de Camargo, Lucinéia Martins Levandosqui, Luiz Aparecido dos Santos, Mara Elisa Ferreira Oliva, Sonia Regina de Oliveira e Waldyr Fervença.

FICHA CATALOGRÁFICA
Revista da Tulha / Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. v. 6, n. 2 (jul./dez. 2020), Ribeirão Preto, SP: o Departamento, 2020 — Semestral.
ISSN 2447-7117 (versão *online*)
1. Poética musical. 2. Práxis musical. 3. Teoria musical. II. Título.

Revista da Tulha, Bloco 29 Tulha, Departamento de Música
Rua Olivier Toni, s/n - Campus da Usp, Ribeirão Preto - SP, 14040-901
Telefones: +55 (16) 3315-9060 e +55 (16) 3315-3136

SUMÁRIO

7 EDITORIAL

11 O RITUAL DO CANDOMBLÉ REFLETIDO NA SALA DE ESPETÁCULO: TROCA DE IDEIAS SOBRE E COM O TEXTO O CARÁTER SOCIAL DA MÚSICA DE CRISTOPHER SMALL (1987)

35 A MODINHA COMO EXPRESSÃO NACIONAL DO SÉCULO XIX: DESMISTIFICANDO A AURA DE GÊNIO DO PADRE JOSÉ MAURÍCIO NUNES GARCIA

64 O ENSINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA POSSÍVEL RELAÇÃO COM A TEORIA DESENVOLVIMENTAL PROPOSTA POR L. VIGOTSKI

90 A ADOÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO E NO ESTUDO DAS CULTURAS ERUDITAS E POPULARES NO CONTEXTO BRASILEIRO

119 PRIMEIRO MOVIMENTO DO QUARTETO DE CORDAS N.3 DE HEITOR VILLA-LOBOS: UMA CORRESPONDÊNCIA DA FORMA SONATA CLÁSSICA NUMA CONJUNTURA ATONAL

152 AULAS ON-LINE DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: NOVO PARADIGMA EM TEMPOS DE PANDEMIA

172 DA "ARTE DA CRÍTICA" E DOS INJUSTOS COMENTÁRIOS A LERENO SELINUNTINO, O "PAPAGAIO BRASILEIRO": UM ESTUDO SOBRE A CRÍTICA A DOMINGOS CALDAS BARBOSA, EM PARALELO COM A CRÍTICA A MACHADO DE ASSIS E A CATULO

237 MENSAGEM À USP FILARMÔNICA

247 DOSSIÊ DO SEMINÁRIO A PESQUISA EM ARTES: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

EDITORIAL

O ano de 2020 mostrou-se difícil, complexo e com muitos desafios, porém, mesmo diante das adversidades, aprendemos a transpor esses obstáculos por meio da perseverança e esmero. A pandemia do COVID-19 trouxe uma nova realidade social e, ao mesmo tempo, pessoal: o desafio de viver em isolamento, no qual foi necessária uma modificação na nossa rotina diária. Assim, a comunicação digital começou a ter maior participação em nossas vidas, seja nas aulas virtuais, nas defesas de doutorado, mestrado, trabalho de conclusão de curso, nos concursos públicos para docente ou funcionários, nos congressos, nas apresentações musicais ou nos fóruns de editores de periódicos científicos.

A RT, nem distante nem indiferente, também passou por todas essas ocorrências e desafios. Devemos lembrar que a RT tem apenas cinco anos de existência e como revista do Núcleo de Pesquisa em Ciências da Perfórmance[1] em Música (NAP-CIPEM), do Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (DM-FFCLRP-USP), foi fundada não só com a missão de publicar trabalhos acadêmicos sobre poética musical (composição e perfórmance); práxis musical (educação e extensão universitária); e a teoria musical (estudos musicais, musicologia, etnomusicologia), numa abordagem transdisciplinar.

De igual forma, motivar e provocar os pesquisadores, músicos profissionais, estudantes e leitores, a participarem de algo que é caro para toda comunidade, seja ela acadêmica ou não: a liberdade de expor suas ideias com imparcialidade.

Tendo em vista essa missão, e com o objetivo de buscar sempre a excelência, por meio de um aperfeiçoamento editorial e de qualidade textual, a RT, mesmo nesse ano turbulento passou por uma restruturação, no qual foram alcançados alguns resultados positivos, dentre os quais podemos elencar:

1 Adotamos o termo *perfórmance* "abrasileirado"

1. A publicação de seu segundo número do sexto volume.

2. A indexação, além da base de dados e repositórios importantes tais como: *Base* (Alemanha), Capes Periódicos (Brasil), *Core* (Reino Unido/Inglaterra), *CrossRef* (Estados Unidos), *Diadorim* (Brasil), *DOAJ* (Suécia), *DRJI* (Índia), *ESJI* (Cazaquistão), Google Acadêmico (Brasil/Estados Unidos), *International Standard Serial Number* (França), *I2OR* (Índia), *JURN* (Inglaterra), *Latindex* (México), *LatinRev* (Argentina), Livre (Brasil), *PKP-INDEX* (Canadá), *REDIB* (Espanha), *ResearchBid* (Japão), Sumários (Brasil) e, por fim, o *WorldCat* (Estados Unidos).

3. A consolidação de sua comissão editorial e conselho científico.

4. Seu novo *qualis*, conforme pré-avaliação da CAPES de 2019, obteve a classificação B1.

Todavia, essas conquistas só fazem aumentar nossos desafios enquanto produtores do conhecimento. Desse modo, dentre as metas e objetivos da RT para os anos vindouros, podem ser ressaltadas:

1. Estratégias para capitar recursos ou auxílio financeiro para revista.

2. Buscar maior pontualidade nas publicações dos números e volumes.

3. Por meio das indexações e das submissões de propostas de outros países, buscar a internacionalização.

4. Lançar dossiês temáticos e multidisciplinares.

5. Trabalhar pela indexação no *Scopus* e na *Web of Science*.

6. Alcançar o *qualis* A.

É com satisfação que publicamos o segundo número do sexto volume que traz artigos, um dossiê e trabalhos em geral, somando nove textos com temas diversificados.

No primeiro artigo, o mestrando Vitor Israel Trindade de Souza (ECA-USP), verifica os pontos e contrapontos em que se encontram o Ritual do Candomblé e a Sala de Concerto. Partindo primeiramente da discussão de seus cânones, similaridades e diferenças tendo por embasamento autores como Christopher Small, Jorge Luís Ribeiro de Vasconcelos, Jorge Luís Sacramento de Almeida, além do próprio autor.

Em seguida, o doutorando Pedro Razzante Vaccari (IA-UNESP), destaca a modinha como expressão nacional do século XIX, por meio de uma analogia entre as figuras do gênio romântico, atormentado e incompreendido, numa espécie de mistificação histórica desde o século XVIII, por Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) e a transladação para os trópicos, personificada em José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), compositor negro da Corte de D. João VI (1767-1826) no Brasil.

O doutorando Cícero Rodarte Mião (IA-UNESP) e a Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima (IA-UNESP), no terceiro artigo, apresentam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil, com ênfase nas ideias do psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896-1934), bem como os conceitos de Zona de Desenvolvimento Iminente, Catarse e a Imitação no processo de aprendizagem. Além disso, verificam-se questões relativas à Educação Infantil e Educação Musical.

No quarto artigo, a Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima (IA-UNESP), analisa duas concepções de interdisciplinaridade: a concepção a-histórica e a concepção histórico-dialética, tanto nas ciências como na educação. Igualmente, são avaliados os currículos interdisciplinares com o intuito de minimizar a fragmentação epistemológica pós-cartesiana.

A doutoranda Regina Célia Rocha Felice Rocha (ECA-USP), no quinto artigo, apresenta por meio de uma análise, apontamentos sobre uma possível interpretação da forma sonata clássica, adaptada para um contexto atonal, no primeiro movimento do Quarteto de cordas n.º 3 de Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Ainda há de se ressaltar, que a autora em sua argumentação, utiliza a estrutura formal, bem como comparações com outros compositores, entre o século XVIII e século XX.

Já o artigo do Prof. Dr. Daniel Marcondes Gohn (DA-UFSCar), "Aulas *on-line* de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia", realça questões concernentes ao cenário da pandemia

de COVID-19, no início de 2020, período que ocasionou profundas transformações na sociedade e reconfigurações no campo da educação musical. Em outras palavras, com o advento desse contexto pandêmico, emergiram debates em vários âmbitos na internet, promovendo discussões no sentido de "lapidar" as aulas *on-line* de instrumentos musicais.

No sétimo texto, com o propósito de esclarecer os injustos comentários a Lereno Selinuntino, pseudônimo de Domingos Caldas Barbosa (1738/40-1800), o Prof. Dr. Paulo Eduardo de Barros Veiga (FFLCRP-USP), enfatiza por meio de um estudo sobre a crítica ao referido sacerdote, poeta e músico brasileiro, autor e divulgador de Lundus e Modinhas, em paralelo com a crítica a Machado de Assis (1839-1908) e a Gaius Valerius Catullus (84? - 54? a. C.), conhecido como Catulo.

Por sua vez, o texto intitulado "Mensagem à USP Filarmônica", o Prof. Dr. Alysson Leandro Mascaro (FD-USP), reflete sobre dois os campos necessários para um pensamento material, radical e consequente sobre a relação entre música e sociedade. Sendo o primeiro, o da determinação social da música e o segundo, o do papel político da música e também do músico.

Em conclusão aos nove textos deste volume, temos o dossiê sobre a "Pesquisa em Artes: uma discussão conceitual" — revisado e organizado pelo Prof. Dr. Paulo Eduardo de Barros Veiga (FFLCRP-USP) e com transcrição do texto realizada por Daniel Portioli Rolnik (FFCLRP-USP) — traz à baila uma série de debates e reflexões sobre a produção artística na universidade. Ainda há que se ressaltar a pertinência do professor-artista produzir mecanismos inventivos, com conjunturas filosóficas, científicas e artísticas, sob os diferentes modos de expressão.

Por fim, esperamos que este número esteja a contento para os apreciadores da revista. De igual forma, desejamos que no ano de 2021 tenhamos resultados tão bons quanto em 2020, seja em produção, seja em qualidade.

Prof. Dr. Eliel Almeida Soares
Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
Editores-gerentes

O RITUAL DO CANDOMBLÉ REFLETIDO NA SALA DE ESPETÁCULO: TROCA DE IDEIAS SOBRE E COM O TEXTO *O CARÁTER SOCIAL DA MÚSICA* DE CRISTOPHER SMALL (1987)

THE CANDOMBLÉ RITUAL REFLECTED IN THE CONCERT HALL: EXCHANGE OF IDEAS ABOUT AND WITH THE TEXT THE SOCIAL CHARACTER OF MUSIC, *BY CRISTOPHER SMALL (1987)*

Vitor da Trindade
Universidade de São Paulo
vitordatrindade@globo.com

Resumo

Este texto busca observar os pontos e contrapontos comuns que se encontram entre o Ritual do Candomblé e a Sala de Concerto. Discutindo seus cânones, similaridades e diferenças através da visão de Christopher Small (1987), que observa a Sala de Concerto como parte de um ritual que inclui o "musicar", ou *"musicking"*, e que traz além do ato da execução musical, todo um conjunto de etiquetas que acontecem nas duas agências, que incluem ações semelhantes e comportamentos de pessoas, desde o regente até o vendedor de ingressos. Por outro lado, as visões de Jorge Vasconcelos (2010), Sacramento de Almeida (2009) e Vitor da Trindade (2019), pesquisadores do Candomblé, com vivência no mundo dos Orixás como Ogan Omoloyê do Ilê Axé Jagun, vistos aqui como profissionais da música.

Palavras-chave: Orixá; Candomblé; Música brasileira; Afrobrasileiro; *Ogan*.

Abstract

The text wants to observe the common points between the Candomblé Ritual's and the Concert Room. Discussing their similarities, canons, and differences, trough the vision of Christopher Small (1987), whose observes the Concert Room as part of a ritual that includes the musicking, bringing besides the execution act, an important cast of persons, around this moment, including from the maestro to the person who sells the ticket. In another hand, observing from the point of view of Jorge Vasconcelos (2010), Sacramento de Almeida (2009) and Vitor da Trindade (2019), Candomblé researchers, whose are deeply inside on the Orixa's world, as Ogan Omoloyê, seen as professional musicians.

Keywords: Orixa; Candomble; Brasilian music; Afrobrasilian; Ogan.

Introdução

Este artigo propõe um comparativo a partir do texto *O Caráter Social da Música* de Christopher Small (1987), que aborda a música europeia e seus costumes a partir da Sala de Concerto, tendo como espelho o ritual praticado na Festa dos *Orixás*[1] do Candomblé. Small propõe as várias possibilidades do "musicar", ou *musicking*, que incluem não só os compositores, os músicos e sua música, mas toda uma sociedade envolvida com o momento do concerto, a orquestra, os empregados da Sala de Concerto e tudo o mais que envolve um espetáculo de música tradicional. Como define Small:

> Musicar é participar de qualquer forma, em uma performance musical, seja através da execução, da audição, do ensaio ou da prática, fornecendo material para a performance (o que é chamado de composição) ou dançando. Podemos, às vezes, até mesmo estender seu significado para o que a pessoa está fazendo, a que leva os ingressos na porta ou os homens fortes que trocam o piano e tambores ou os roadies que montam os instrumentos e executam as verificações de som ou os limpadores que limpam depois que todo mundo se foi (SMALL, 1987, p.13).

Além desse autor, trago como referências para o trabalho o Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro (2019), que me inspirou a escrever este texto, através de nossas discussões em sala de aula, no curso de pós-graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em sua disciplina "Etnografia da Música Contemporânea". Além dele, trago Jorge Luis Vasconcelos (2010), que aborda a música no Candomblé, e Vitor da Trindade (2019) que pesquisa o *Ogan Alabê*[2], que é o músico que toca para os *Orixás*, além de outros autores como Pierre Verger (1993) Paulo Petronilio Correia (2009) e o *Babalorixá* Fernando de Oxaguian (2009).

---

1 Orixás são considerados forças da Natureza e formam o panteão de deuses africanos na liturgia do Candomblé.

2 Ogan Alabê é um dos cargos elegidos para as pessoas que não incorporam no Candomblé, ou como se diz, que não dão santo. O cargo de Ogan ocupa várias funções na religião, especificamente o Alabê é o responsável principalmente pelos tambores.

Não procuro analisar, mas estabelecer um diálogo entre essas culturas. O texto se configura como um debate entre uma vivência profunda do autor dentro do ritual do Candomblé, em contraponto com suas pouquíssimas visitas às Sala de Concerto. E devido a esse contato curto com a música conhecida como "erudita", apoio-me nas reflexões de SMALL (1987). Como por exemplo:

> Um concerto sinfônico, como um importante ritual da classe detentora do poder em nossa sociedade, mostra o ocidental moderno tão dependente, numa extensão que suprime qualquer consciência disso, de suas mitologias como qualquer membro de uma sociedade 'tradicional' (SMALL 1987 p. 3).

A metodologia utilizada neste trabalho se baseia no conceito da oralidade, com base nas referências de Galvão e Batista (2006).

> O modo de pensar oral seria também mais agregativo do que analítico. Essa característica é expressa, por exemplo, na grande carga de epítetos ("Odisseu, o astuto", por exemplo) e outras fórmulas (como provérbios e frases feitas) que caracterizam a expressão oral e que são rejeitadas pela "alta" literatura, por provocarem, em sua avaliação, redundância e monotonia na linguagem GALVÃO e BATISTA, 2006 p. 410).

Parto, então, de algumas reflexões iniciais, suscitadas por autores como Trindade (2019) e Almeida (2009). Segundo Trindade (2019) "o aprendizado tradicional para ser Ogan é primordialmente através da observação e da convivência cotidiana com os preceitos e rituais" (TRINDADE, 2019, p. 156). Sendo assim, os *Ogans Alabês*, os músicos do Candomblé, mesmo não seguindo uma leitura através das partituras escritas, seguem uma cartilha que se mantém desde os tempos que precedem a colonização do Brasil, uma cartilha baseada no ouvir de seus antecessores e antepassados, incluindo as formas e lógicas primordiais numa progressão aritmética invertida que nos levaria às civilizações africanas, antes dos primeiros encontros com a Europa. Quase da mesma forma, segundo SMALL (1987), o intérprete e o músico da Sala de Concerto mantem seu repertório através dos tempos, interpretando

as partituras escritas por seus antepassados, o mais fielmente possível. Segundo Small (1987), "as obras musicais são, na maior parte, obras de compositores já mortos há muito tempo, que através da escrita são capazes de controlar as ações dos músicos da orquestra em nosso tempo" (SMALL 1987 p. 8).

Almeida (2009) também afirma que no Candomblé, se seguem cantando as cantigas, cantadas em várias das línguas trazidas pelos escravizados e tocando os mesmos tambores tocados há milênios.

> Um dos principais meios de transmissão nessa religião é a inserção do fiel no mundo religioso; é através da convivência que se aprende muitas informações, inclusive o toque. Dito de modo direto e simples: o saber musical do Candomblé, o qual não é simples nem pouco, é totalmente aprendido a partir de uma organização, sistematização e uma estruturação, onde o aprendiz é observado diariamente e seu aprendizado avaliado ao longo dos anos, pelos mais experientes da comunidade, liderados pelo líder do terreiro (ALMEIDA, 2009, apud TRINDADE, 2019 p. 156).

O músico do Candomblé, então, para poder representar todo o texto – que deve ser apresentado através de seus tambores dentro do ritual –, reproduzirá no seu tambor, apesar da impressão de improvisação causada por esta melodia textual, uma linguagem que se repete desde os tempos pré-coloniais africanos. O músico ali se tornará um poliglota que falará aos vários orixás e suas linguagens presentes através dos toques e ritmos executados pelos atabaques, e a melhor forma de aprendizado deste conhecimento é através da observação, através da oralidade, obrigando o investimento de muitos anos para se obter conhecimento suficiente para conduzir o tambor que rege a orquestra dos *Orixás*.

> Para que seja possível formar estes profissionais, o melhor é iniciar-se quando criança, brincando de Ogan, como os meninos e meninas do Axé brincam de ser pai ou mãe de santo, de fazer oferendas, de dançar e cantar e, naturalmente, de tocar tambor (TRINDADE, 2019 p. 155).

Sendo assim, é possível perceber que, tanto na Sala de Concerto como nos *Ilês Axé*, nome que é dado na língua do "povo de santo" para as Casas de Candomblé, a música repete e ensina a história através de seus compositores e músicos. Entre os *Ogans, Babalorixás*[3] *e Yalorixás*[4], alguns alcançaram grande fama, às vezes internacional, como por exemplo, Pierre Verger (1993), Naná Vasconcelos, Mãe Beata de Yemanjá (1931-2017), Dona Olga do Alaketo (1925-2005), Mãe Menininha do Gantois (1894-1986) e outros que tornaram o Candomblé acessível a outras classes e etnias além da comunidade afrobrasileira, Por isso neste momento a sociedade brasileira discute tanto sobre nossa religião. Ela saiu do gueto e está em todos os lugares.

Como se pode ver através desses fatos e anotações, tanto no ritual religioso dos afrodescendentes, como no ritual que procede nas Salas de Concerto, vamos encontrar similaridades e disparidades, entendendo e classificando a importância dessa diversidade cultural na arte e em quase tudo o que representa a cultura brasileira.

Considerações iniciais

Sou músico profissional há 40 anos, graduado em música popular, mestrando em etnomusicologia cursando agora as primeiras disciplinas que propõem esta meta, e para meu primeiro semestre escolhi a disciplina ministrada pelo Professor Marcos Câmara de Castro. Ao mesmo tempo vivo cercado pelas aprendizagens trazidas pela minha religião, o Candomblé, a qual elegi como aliada dos ensinamentos da universidade para minha linha de pesquisa. Minha escolha de pesquisa e inserção na universidade dialoga com as proposições de Correia (2003).

> Recuperar esta voz afro na educação, é o único móbil para podermos olhar para o "Outro", e nos reconhecermos nele. Se a intolerância religiosa sempre existiu, intensificando uma certa "guerra santa", é preciso um momento e uma ocasião em que possamos buscar uma educação para a Paz e a Liberdade, que certamente só existirá, face a face a uma educação afro-dialógica (CORREIA, 2003, p. 21).

3 Babalorixá. Masculino. O Pai de Santo. Baba Olo Orixá. Aquele que cuida do Orixá.
4 Yalorixá. Feminino. A Mãe de Santo.

Em ambos os lugares, o Candomblé e na Universidade, tenho podido trafegar e dialogar, percebendo muitos pontos comuns entre um e outro, como por exemplo, a valorização do aprofundamento nas buscas do conhecimento, ou o questionamento da verdade absoluta, principalmente nos tempos de hoje onde as questões referentes às minorias como o direito das mulheres tocarem tambor no axé, ou as implicações referentes a sexualidade que se tornaram discussões complexas entre os Babalorixás e Yalorixás, que antes eram coisas que não se abriam para diálogo. Essas conexões, de certa forma, são operadas pelas várias facetas oferecidas em cada um dos axiomas relacionados aos diferentes aspectos de cada *Orixá,* no Candomblé e, pelo lado da Universidade, a discussão progressiva que alonga cada afirmação colocada na vida acadêmica em outra afirmação contrária, que é o fundamento da pesquisa científica: a dúvida. Provar ou não uma comida que é proibida por seu Orixá, ou vestir uma cor que seja quizila.[5]

Entre todas as leituras de meu primeiro ano como mestrando, a que mais gerou interrogações em meu trabalho como pesquisador foi a de Small. As ideias de *musicking,* o ato de fazer música em diferentes ações que podem passar despercebidas pelo ouvinte ou pelo executor, mas que fundamentam a existência do momento de apreciação de um concerto, realmente, me possibilitaram a reflexão de que a minha própria ideia sobre a palavra "música" ainda refletia muitas perguntas. A venda de ingresso, o ato de carregar os instrumentos, ou mesmo, a limpeza da sala de Concerto, são também parte do projeto do ouvir como informa Small:

> Tantas configurações diferentes, tantos tipos diferentes de ação, tantas maneiras diferentes de organizar sons em significados, todos eles trazem o nome de música. O que é essa coisa chamada música, na qual seres humanos do mundo todo encontram tanta satisfação, e investem tanto de suas vidas e recursos? (SMALL 1987).

Sendo assim, parte da minha reflexão pode ser descrita nos seguintes questionamentos: como funcionaria o Candomblé sem as

5 Quizilas são proibições comuns acerca dos preceitos ligados a cada Orixá.

cozinheiras, sem as pessoas que vão buscar as folhas, sem as outras que cuidam dos iniciandos em seus primeiros momentos de vida no *axé*?

Musicking? Musicar? Ritual? O Candomblé não se reduz, ao sacerdote, aos incorporados, aos *Ogans*. Quais são estas diferenças e semelhanças em torno do espaço da festa do Candomblé, que traz em sua música homenagem a um *Orixá*, que pode ter sido um antepassado ou mesmo um antigo herói? A música das Salas de Concerto, que através dos séculos vem trazendo os grandes heróis da cultura europeia, assim como o Candomblé, insistem sobre um repertório criado na antiguidade. Essas perguntas se estruturam também nas colocações de Small (1987).

> Com pouquíssimas exceções, o repertório praticamente congelado por volta do tempo da Primeira Guerra (um desastre cujo efeito catastrófico sobre o moral cultural da classe-média ocidental ainda permanece não totalmente avaliado), e o pouco que apareceu, desde que carregue o apelo para a audiência média de 'amantes da música' que a música anterior faz, carrega o rótulo pejorativo de "música moderna" e é visto com extrema desconfiança (SMALL, 1987, p. 9).

Segundo minha observação, ambos os espaços, a Sala de Concerto e o Ritual do Candomblé estão fundamentados na manutenção dos seus cânones e firmando suas tradições. Sendo assim, mais perguntas se interpõem: quais as semelhanças e diferenças possíveis no encontro de duas culturas que se consideram dicotômicas? Ou será que somos nós que as consideramos assim? Será possível responder a essas perguntas? Até que ponto?

Anteriormente a leitura de Small, eu costumava pensar no Festa no Candomblé, como uma inversão dos acontecimentos em uma Sala de Concerto. Porém, percebo que, felizmente, eu estava enganado em minha concepção. A diferença não é tão grande, muito menos oposta. Nas poucas vezes em que participei de um concerto, vi, como no Candomblé, as pessoas escolherem suas melhores roupas, de preferência seguindo a tradição, e discutimos a música, o comportamento e o conhecimento dos performers, tanto nos intervalos como no final. No desenhar das ordens hierárquicas, no formatar e organizar o espaço, em quase tudo,

encontramos mais semelhanças do que diferenças entre um ritual e outro. Vasconcelos (2010) aponta que:

> Na forma de organização sonora que perde a maior parte de seu sentido se extraída de seu contexto, a música do candomblé precisa ser entendida como um elemento ritual, com suas especificidades musicológicas, mas sempre ligadas às suas significações religiosas" (VASCONCELOS, 2010, p. 2).

Segundo minhas vivências e conhecimento adquiridos na tradição oral do Candomblé, a sua música, com suas canções e polirritmias, fazem sentido e são necessárias para que os orixás se movimentem, para que ocorra, através das sonoridades e vibrações, a incorporação[6] daquelas pessoas preparadas para isso. Ou seja, dificilmente o Candomblé funciona sem música ou a Orquestra dos Orixás funciona sem a base ritualística.

Diálogo

Como músico do Candomblé, pratico as tradições de matrizes africanas, para as quais dedico meu estudo e pesquisa. Na filosofia do Candomblé os deuses são fundamentados na mitologia compartilhada entre os fiéis, que advém de vários pontos da cidade ou do bairro em que este *Ilê* se encontra. Os bairros mais abastados trazem um tipo de gente diferente dos menos, o Candomblé pode estar nos dois grupos. A diversidade apresentada nos rituais religiosos de hoje apresenta diferentemente de seu início vários grupos étnicos, no começo e até muito pouco tempo, pouco se via pessoas não negras frequentando os Ilês. Hoje encontramos na religião desde os descendentes de asiáticos, de europeus, e estadonidenses, até pessoas que tem língua mãe diferente da do brasileiro, como a marroquina Gisele Cossard Binon (1903-2016), conhecida como Omidarewá, e que foi como Verger importante sacerdote e referência do culto afrobrasileiro.

6 Incorporação se refere ao ato de "receber o santo", ou seja, a força da natureza conhecida como Orixá toma para si o corpo do fiel.

Nos bairros mais ricos, os Candomblés são mais distantes dos dogmas propostos pela religião, são mais intelectualizados e mais organizados logisticamente, e esta filosofia para a pessoa que vêm do bairro rico traz algumas perguntas que são difíceis de serem respondidas, Por que fazerem o Dobalê? (Seriam remanescências da escravidão?), ou da mesma forma, por que beijarem a mão dos mais velhos se não somos mais crianças? (Isto não é um pensamento cristão).

Nos bairros mais pobres as pessoas são mais arraigadas aos tradicionalismos, naturalmente menos luxuosas nas vestimentas, e em compensação, mais preocupadas em preservarem as regras religiosas. Para as casas mais pobres os conceitos de modernidade, as indagações acerca da tradição além de não serem discutidos, geralmente não são benvindas. A liturgia segue para o "Povo de Santo" à partir da oralidade, como seria a Bíblia Sagrada para os cristãos. Os mais velhos fundamentam o conhecimento. Quanto mais tempo no Candomblé, mais se conhece sua história e mais se luta para a preservação do que foi legado pelos antepassados.

O Candomblé, quando deixou de ser proibido pela polícia, recebeu muito mais pessoas não negras em seus templos. Porém, esse fato é facilmente explicável, devido a própria origem da Religião dos Orixás, que em sua formação inicial já trazia várias línguas em seu panteão de deuses e deusas. Como os fiéis que frequentam o ritual, os Orixás que estão no Brasil não vêm de um só pais, ou de uma só língua africana. Suas raízes e seus idiomas se espalham pelo continente, só se encontrando a partir da diáspora africana nas Américas. *Omulu*[7], o orixá da saúde é *gêge*, cultuado no Benin. *Yansan*[8], a deusa do feminismo ativista, é *Ketu* e cultuada na Nigéria. Gege e Ketu são nações do candomblé que para nos dos dias de hoje não podemos tratar como referência geográfica. São formas de localizar o escravizado a partir do colonizador. Para o Povo de Santo define nação é uma localidade religiosa e no tempo das colônias se referia a origem do escravizado. Geográficamente estes povos se localizavam entre, os atuais Benin, Togo, Nigéria e Gana. Também podemos somar a estes os povos que se localizavam na região de Moçambique e Angola, chamado pelos escravizadores de povos bantos que também são formadores do Candomblé. A religiosidade e o ritual do Candomblé como religião, em

7 Orixá da saúde.
8 Orixá guerreira

que se encontram todos estes povos, só existe a partir da colonização do Brasil. Como nos informa Melo:

> Mesmo sendo considerado como um dos mecanismos de dizimação cultural, o Navio Negreiro proporcionou de certa maneira o encontro de diversos povos e o início de uma troca de conhecimentos e práticas culturais geradas provavelmente pelas condições do tráfico e pela necessidade de compreensão acerca do que seria seu destino (MELO 2012 p. 23 *apud* FELINTO, 2012, p. 23).

Dentro dessa discussão, Fernando de Oxaguian (2016) determina e demonstra que o ritual do Candomblé traz um conjunto de vários países africanos com seus múltiplos idiomas para um mesmo espaço físico, aqui colocando a palavra países num conceito que dividia os vários grupos étnicos africanos. Cada língua um país, todos estando no mesmo continente. Se pensarmos a palavra país somente a partir das divisões apresentadas pela colonização europeia estaremos sendo preconceituosos quanto às possibilidades civis de cada gente. A música apresentada no Candomblé comemora a história sagrada dessas muitas culturas vividas pelos vários grupos que vieram do continente africano e que ali estão, compartilhando com outros grupos étnicos essa mesma música, grupos que passaram a existir a partir do convívio dos adeptos da religião afrodescendente com os povos que se construíram na formação cultural e étnica brasileira.

> Primeiro, tentaram fazer uma fusão de várias mitologias, dogmas e liturgias africanas. Este culto, no Brasil, teria que ser similar ao culto praticado na África, em que o principal quesito para se ingressar em seus mistérios seria a iniciação. Enquanto na África a iniciação é feita muitas vezes em plena floresta, no Brasil foi estabelecida uma mini África, ou seja, a casa de culto teria todos os orixás africanos juntos.[9]

9 Informação extraída do blog do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades),
, disponibilizada em 2016.

Todos no ritual estão cantando os heróis africanos civilizadores e seus deuses representativos. Caucasianos, asiáticos, negros, todos juntos, a partir da formação do Candomblé no Brasil. A música do Candomblé representando a tradição do afrodescendente e contando a história deste povo. E ali, no ritual outros povos compartilhando os *Orixás*. Povos que a partir da formação do nosso país, vindos da Europa, das outras Américas e da Ásia se encontraram no Candomblé. Os *Orixás* no ritual de Candomblé, representam algumas das muitas línguas africanas, dos muitos povos espalhados pelo continente e que a partir do advento do navio negreiro que povoou as américas com a diáspora africana, criou uma religião que encontrava várias formas de culto aos *Orixás* africanos, reunindo-os num só lugar, uma pequena África no Brasil, amálgama de muitos grupos étnicos, que suportaram de forma quase integral a história de seus antepassados através da cultura oral.

Small (1987) responde, então, à pergunta que ele mesmo se faz: "O que é um ritual?"

> Considero-o como um ato que dramatiza e encena a mitologia compartilhada de uma cultura ou de um grupo social, é a mitologia que unifica e, para seus membros, justifica tal cultura ou grupo. Segundo Mircea Eliade, ela celebra a 'história sagrada' da cultura – sua criação, o surgimento de heróis civilizadores, suas 'atividades demiúrgicas' e por fim seu desaparecimento (SMALL, 1987).

Small (1987) situa uma Sala de Concerto de forma ao proceder do ritual. Segundo minhas observações, a Sala de Concerto revela um desenho semelhante à Festa de Orixá, que acontece várias vezes a cada ano, representando não só um, mas os vários grupos sociais trazidos e aprisionados ao Brasil em contingentes gigantescos, através de suas mitologias que celebravam seus heróis civilizadores, como por exemplo, nas histórias contadas nos terreiros sobre *Xangô*[10],o grande guerreiro rei de *Oyó*[11], ou *Oxossi*[12], que enfrentou o pássaro gigante e o matou com uma só flecha[13].

10 Orixá da Justiça.
11 Cidade sagrada da Nigéria onde Xangô foi rei.
12 Orixá da caça, da fartura.
13 Para saber mais sobre as Lendas dos Orixás, sugiro a leitura de PRANDI, Reginaldo. Contos e lendas afro-brasileiros - a criação do mundo. São Paulo, Cia. Das Letras, 2007.

Ambos se transformaram em deuses, se tornaram Orixás. O culto a estes Orixás é como um grande concerto, onde a audiência, sendo iniciada ou não, participa vivamente e segue preceitos de ética e organização, nem tanto distantes aos da sala de concerto.

A música está em muitos rituais de muitas etnias diferentes. Ela pode ter função organizadora ou desorganizadora dentro do contexto social, criando caos ou tranquilidade para seus grupos. Ela precisa seguir um ritual que depende de algo da tradição. Tradição essa que, pode ter sido desenvolvida pelo primeiro ser humano que percutiu duas pedras, ou por aquele que percebeu musicalidade no som do vento. Musicalidade foi interpretada pelos tambores, flautas, pela orquestra, no ritual. A pergunta seria, então, quando a música que se tornou ritual se separou do Ser Humano e se transformou em arte? E como me disse alguém que não me lembro, isso já seria outra história. Um outro artigo. Mas fica a pergunta pra quem quiser responder.

Podemos traçar algumas possibilidades para a inserção da música na vida humana: hinos como canções de guerra, desde que impelem os antagonistas à morte, e da mesma forma acontecendo nos jogos de futebol, festejando ou agredindo o adversário; a música usada para o refinar dos jantares, para o sepultamento dos mortos; a música dos bailes da periferia brasileira e a música cantada nas passeatas em tempos de protesto contra os chefes de governo. Dessa forma é possível perguntar: A música é o mesmo que mercado? O mesmo que canção? É um verbo? Um substantivo? O que é a música? Quem era então o dono deste valor que deveria ser protegido e poupado como joias, ou outro objeto de troca comercial? Haveria que mantê-la num cofre e fazer dela, lucro? Pinto (2001) considera que *"na realidade música raras vezes apenas é uma organização sonora no decorrer de limitado espaço de tempo*". É som e movimento num sentido lato (seja este ligado à produção musical ou então à dança) e está quase sempre em estreita conexão com outras formas de cultura" (PINTO, 2001, p.2).

Considero então que a música se tornou um poder terrestre sobre várias perspectivas, tanto religiosas como políticas, um ritual que fez com que a audição acabasse ficando em um segundo, ou até mesmo, em terceiro plano, principalmente nos dias atuais. Acredito que não exista um caráter que diferencia, em termos de nivelamento intelectual, diferentes culturas. Segundo Castro (2019), "é preciso reconhecer que a

música de Concerto é um ritual como qualquer outra".[14] Reconhecendo isso, convido os leitores para que sigamos no diálogo, que traz como salas de rituais e de música, tanto a Sala de Concerto, quanto o Salão de Festas para os *Orixás* do Candomblé.

O local

Acredito que as sociedades precisam se colocar em espaços delimitadores, o que se chama, algumas vezes, de "inteligência cultural", para se situarem em seus viveres particulares. Pessoas de diferentes culturas podem agir desta forma criando seus guetos e nomeando-os conforme seu critério e julgamento. Todo evento cultural que não pertença a este grupo, seja lá qual grupo for, é considerado "cultura inferior". Para criar estas fronteiras, geralmente usam-se se usam, principalmente, os lugares que não devem ser acessíveis a outrem. A elite se protege dentro de restaurantes caros, bairros chiques superprotegidos, onde se acredita que as pessoas pobres não vão fazer parte por razões econômicas. Protegidos pela polícia e pelas leis vigentes, organizam barreiras invisíveis onde espaços que deveriam ser comuns para todos, como igrejas ou supermercados, provocam incidentes complicados quando recebem pessoas que não são do grupo comum ao lugar.

Um estabelecimento em um bairro de alta classe, ou mesmo classe média, define a partir da aparência do cidadão se ele deve ou não estar naqueles lugares. Em 2020 um homem foi assassinado em um Supermercado Carrefour por questões raciais. Por outro lado, os pobres se fecham em comunidades protegidas pela fama do crime ou da violência. A favela, a comunidade, muito mais é conhecida pela sua porcentagem ínfima de criminosos do que seu enorme grupo de pessoas trabalhadoras e honestas, que tóem que ser muito mais solidárias em suas vizinhanças do que a classe média ou rica que mal vê seus vizinhos. Quem chega de fora no baile da comunidade ou na roda de samba sem ter sido convidado pode receber uma "meia dúzia de tapas". Uma forma de dizer que esta pessoa não é benvindo a não ser que conheça as etiquetas locais.

14 Informação fornecida por Marcos Câmara de Castro, durante a disciplina Etnologia da Música Contemporânea, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo em 2019.

Na sala de Concerto, o espaço segue a expectativa de atender todos os padrões necessários para se ouvir o que se considera "boa música". O espaço desejável seria o máximo possível isolado acusticamente, de modo que a conexão do auditório com o mundo exterior seja cortada, enquanto a conexão visual será reduzida ao mínimo. Essa configuração seria, também, a ideal para o terreno do *Ilê Axé*, porém, quase sempre é impossível, pois esses espaços, geralmente, não possuem nenhuma proteção acústica, e se instalam em meio a moradias urbanas, quase sempre em "litígio cordial" com os vizinhos.

Entre as classes sociais altas é comum os eventos musicais disporem de um local em uma sala construída especialmente, ou adaptada para isso, geralmente por um custo considerável, para a *performance* e a escuta musical. Algumas vezes esse espaço é uma igreja ou uma grande sala (espaços construídos com propósitos ritualísticos, religiosos ou seculares), ou algum outro grande espaço no qual acontecerá o evento. Esses espaços são templos dedicados a um grupo de pessoas, que criam para si regras de etiqueta comum, como o momento de tossir e de aplaudir, a hora do intervalo, de beber e trocar as primeiras impressões. Também é criada toda uma produção visual externa. As vestimentas tradicionais europeias, a postura empedernida da plateia, o falar baixo durante o intervalo.

> Para o intervalo é necessária alguma espécie de antessala para a audiência, onde a socialização (impossível durante a performance) e o consumo de bebidas possam ter lugar antes e no intervalo da performance (SMALL, 1987, p. 4)

Sempre em diálogo com as considerações de Small, também no Candomblé o intervalo é o momento da socialização, da festa propriamente dita, onde comemos, bebemos e também é onde se desenvolvem ideias para a manutenção de outros próximos eventos. Nos Candomblés, assim como nas escolas de samba e outros espaços ligados a cultura negra, essa situação se repete. Nesses momentos é o lugar de criar-se espaço para virem à tona as necessidades daquela sociedade, falar da casa de alguém que precisa ser construída através de mutirão, um telhado que precisa ser feito e vai ter samba e feijoada pra compensar, bem como suas reivindicações para a melhoria de suas vidas, reclamar da falta de saneamento básico, ou reivindicar a construção de uma creche. Ou simplesmente organizar um grupo de

estudos para um curso de faculdade ou marcar hora para aquela lição de casa em grupo.

Nas Salas de Concerto, no espaço da *performance,* não é considerado desejável oferecer muito interesse visual (antigamente os construtores pareciam não ter tais inibições – talvez uma evidência adicional da mudança da função de um concerto), pois seria indesejável distrair a atenção do assunto principal do evento. Esse ponto, também dialoga com as proposições do Candomblé, onde o arranjo básico do espaço possui conexões um com o outro. Em ambos os casos, revelam, antes que uma palavra tenha sido pronunciada ou uma nota tocada, a natureza da comunicação que deverá ali ter lugar. Porém, ao contrário da Sala de Concerto, no Candomblé decora-se o espaço com as cores pertencentes ao Orixá da festa, e se expõe nas paredes e tetos da sala os símbolos representativos, ou, dito de outra forma, as "ferramentas"[15] do Orixá homenageado. O "Povo de Santo"[16] em algumas casas de Candomblé utiliza sua vestimenta de tradição, mesclando vestimentas típicas dos povos africanos e utilizando cumprimentos e saudações dessas mesmas tradições. Conforme o desenho da sua vestimenta, a amarração de seu turbante, os panos usados às costas, ou ainda o calçamento de seus pés, se conhece a sua "idade no santo" (experiência e conhecimento sobre a religião). Essas características definem que é quem naquele espaço, separa do iniciante ou do visitante as figuras emblemáticas e as hierarquias de poder.

Na Sala de Concerto, a organização é construída a partir da cobrança do ingresso. Senta-se mais ou menos distante do palco conforme o valor do ingresso. Segundo Small (1987),

> É também necessário haver um lugar na entrada onde os bilhetes são comprados e vendidos desde que, como veremos, é importante assegurar que apenas aqueles com direito a assistir o façam, e a troca de dinheiro é o símbolo dessa outorga (SMALL, 1987 p.4).

15 Ferramentas dos Orixás são peças carregadas nas vestimentas destes orixás e que representam seu elemento. Como por exemplo Ogum o Orixá do Ferro que tem entre suas ferramentas material de cultivo, bigornas, etc.
16 Povo de santo se refere a todos os que circulam a Religião do Candomblé.

A venda de bilhetes dentro da construção da Sala de Concerto organiza, desde a entrada, as classes sociais e hierárquicas que vão definir os grupos, separadamente, no momento de audição. Ela define os lugares de honra, a importância do indivíduo entre seu grupo e aponta, possivelmente, seu porte financeiro na sociedade. O que me leva a questionar a hierarquia e a separação social nesses espaços.

Hierarquia e divisões sociais

Acredito que na Sala de Concerto é relativamente fácil separar as elites da população comum, através do capital adquirido como balança social. Mas essa não é a única divisão proposta. Aqueles que não pertencem ao grupo, mesmo obtendo capital suficiente para ocupar lugares na camada existente, pode ser recusado, caso não prescreva as qualidades necessárias às etiquetas propostas pelo grupo. E dentro desse grupo, há ainda outro grupo menor que realiza tarefas como a limpeza, organização e manutenção do espaço, tornando possível a realização dos concertos.

> Deste modo, há um proletariado embutido na sala de concerto, cujo objetivo é manter o lugar funcionando facilmente sem qualquer aparência de esforço: bilheteiros, recebedores de bilhetes, orientadores, vendedores de programas, eletricistas, técnicos de áudio, afinadores de piano, homens musculosos para carregar o piano e arrumar as cadeiras para a orquestra, pessoal de bar e restaurante, e lógico os faxineiros, aqueles ubíquos porém sempre invisíveis. Nibelungos do estado industrial moderno, sem os seus serviços escandalosamente mal pagos, não apenas nas salas de concertos e teatros, mas também aeroportos, escritórios e instituições educacionais rapidamente entupiriam em seus próprios detritos– todos trabalhando o mais discretamente possível para criar a ilusão de um mundo mágico alheio à realidade do dia-a-dia e onde ninguém precisa trabalhar (SMALL 1987, p.10).

É o mundo invisível, onde as pessoas que frequentam as salas, tem palavras organizadas de gentileza, mas o contato visual com aquelas é extremamente raro, mesmo porque aqueles outros, que portam uniformes, que se misturaram à arquitetura do local, realmente estão invisíveis. Se observarmos atentamente essas pessoas, estão sempre

usando maquiagem, bem penteadas, de barba e cabelos bem feitos, às vezes, dentro de seus próprios padrões de beleza, às vezes, seguindo a hegemonia estética de seus patrões. Geralmente é pequeno o número de afrodescendentes que, quando aparecem, estão de certa forma "desenhados" para parecerem "não negros".

A maioria dos negros mais retintos, ou que pareçam menos com as pessoas brancas, aparecem depois que as pessoas que vieram ouvir e assistir ao Concerto já foram embora. São os seguranças e faxineiros, as pessoas de salário mais baixo e que moram mais distante das Salas de Concerto e mais perto dos Candomblés. Dentre os que estão assistindo ao concerto, o pensamento é: fazer parte daquela outra gente que não os vê. Em raros casos suas cabeças se levantam, possibilitando olhares cruzados, as cobranças e os serviços são oferecidos de cabeça baixa. O invisível é realmente invisível, mesmo que de sua parte exista um enorme esforço para serem notados.

Esses "invisíveis" têm também seus rituais próprios e suas "Salas de Concerto". Os bailes de periferia, por exemplo, onde eles tentam repetir os mesmos processos das Salas de Concerto e encontrarem outros "invisíveis", que se cumprimentam e lidam com suas etiquetas sociais, servidos por outros "invisíveis", que procedem da mesma forma. Os "invisíveis dos invisíveis", que tem o mesmo comportamento do "invisível" da sala de concerto, todos formando um círculo estranho, mas que mantém a aura de sonho, do não trabalho, do momento de lazer.

As religiões afro-brasileiras trazem também suas regras hierárquicas, mesmo buscando estar sempre de portas abertas a todos os grupos sociais. Os cargos mais altos da hierarquia são obtidos por tempo de trabalho e conhecimento dos fundamentos da religião, independente das questões raciais ou financeiras, assim como da faixa etária. Por exemplo, uma criança de 10 anos que nasceu no Candomblé tem cargo superior a alguém mais velho que tenha chegado depois. Claro que existem também as pessoas que são convidadas às altas patentes, representadas pelas cadeiras expostas ao lado do *Babalorixá* ou *Yalorixá*. São visitantes ilustres de outros *Ilês*, que vestem suas "melhores elegâncias", baseadas nos *Bubus* e *Abadás*[17] africanos. Roupas que representam, através de colares e adornos de cabeça, os Orixás daqueles indivíduos. São também pessoas que podem ser benfeitoras

17 Vestimentas tradicionais africanas.

financeiras, ou protetoras sociais. Ou ainda outros que conseguem permissões em contato com o governo vigente, referente as proibições ou proteções relativas às intolerâncias que comumente acontecem contra a religião.

Em alguns Candomblés, esses recebem até mesmo uma patente, como um cargo específico, e não necessariamente precisam cumprir as obrigações religiosas, transformando-se ao mesmo tempo em protegido e protetor daquele lugar. Cargos por exemplo como o de *Ogan*, que são destinados aos fiéis que não incorporam as entidades divinas, são oferecidos a autoridades masculinas.

> Era o advogado que defendia diante do público bem pensante, embora dentro de uma ótica evolucionista, a dignidade da cultura negra. Por esta razão sempre foi bem recebido com estimas e honrarias pelo povo de Candomblé e terminou consagrado Ogà confirmado para Oxalá no Terreiro do Gantois (SILVEIRA, 1988, p. 182, *apud* BRAGA, 2009, p. 58).

As pessoas com menos tempo na religião, portanto, menos elevadas na hierarquia, precisam prostrar-se e falar de cabeça baixa aos altos escalões. Porém, essa postura dura por um tempo determinado, e ao contrário da invisibilidade, significa que a pessoa deseja mostrar que segue com afinco suas obrigações e ensinamentos da etiqueta e dos preceitos tradicionais, do qual todos os convivas mais velhos possuem a obrigação de saber. O não conhecimento, ou não procedimento dessas regras pode acarretar vários tipos de repreensão, publicamente ou nas rodas formadas nos intervalos ou ao final das festas.

Ilê Axé e Sala de Concerto

O comportamento alegre e festivo do Candomblé, que pede aplausos à entrada e saída do incorporado, que pede gritos e saudações em voz alta para os mesmos, que propõe que a cantiga seja ouvida e cantada por todos os convivas, com muita força e volume, contrapõe-se com a vivência nas Salas de Concerto. Segundo Small (1987):

> Apesar de a música que interpretam seja altamente dramática, não é considerado de bom tom demonstrar ou exteriorizar sinais de emoção; o maestro ou instrumentista que demonstra empatia gestual com a música é frequentemente julgado como um charlatão" (SMALL, 1987, p. 7).

Ao contrário nas religiões afro-brasileiras, é fundamental mostrar emoção, e da mesma forma, na música que vem dessa tradição, como o samba, o funk, e outras manifestações afro-brasileiras, dançar, sorrir, fazer contato com o público é regra para obtenção de sucesso. No Candomblé o intérprete, geralmente, um *Ogan, Yalorixá* ou *Babalorixá*, ao contrário da música de concerto, deve ser uma personalidade especial e "descolada", que transita por toda a casa, cumprimenta os visitantes e a plateia, dá discursos, e até resolve coisas como um carro estacionado no vizinho. Resumidamente; o *Ogan* é um Mestre de Cerimônias.

No Candomblé, as cantigas são de autor desconhecido, muitas vezes, as pessoas que as cantam não sabem o significado exato das letras. Isto também acontece no samba de roda, que vem depois do ritual, e que é um ritual dentro do ritual, trazendo letras em português com as cantigas que, na sua maioria, são de compositores desconhecidos e são repetidos com variações conforme a região em que o *Ilê* se localiza. Nas óperas, por exemplo, nem todas as pessoas têm o domínio do significado da obra ou de suas partes, uma vez que são encenadas em outras línguas. O que define mais uma localidade em que a Música de Concerto e a do Candomblé se encontram.

Na Sala de Concerto, o repertório foi criado, em sua maioria, por compositores reconhecidos e que há muitos séculos tem seguido um repertório hegemônico e canonizado pelos dominadores desse mercado. Criando gênios intocáveis, que foram e serão referências musicais das gerações de compositores e músicos que vieram e virão depois deles. A postura do público seguirá esse pensamento, num ritual de sisudez e manutenção das etiquetas, que são relíquias trazidas das culturas italiana, francesa e alemã. Os termos e palavras acompanham o texto das canções, que são imperativas nessas línguas. A mesma ideia de manter a tradição, de prosseguir o ritual, porém, com posturas diferentes. Small considera que "rituais e mitologias são tão dados da experiência humana quanto comer, e têm uma parte tão importante na vida de ocidentais modernos quanto nas vidas de povos 'primitivos', mesmo que não o percebamos como tal" (SMALL, 1987).

Conclusão

> O ritual de um pode ser a excomunhão de outro, um fato atestado pelos homens de Cromwell, quando pegaram a todos de surpresa, ao quebrar os vitrais medievais de uma igreja após outra, tanto quanto o fracasso, depois de gerações de classes de 'apreciação musical' nas escolas inglesas, em atrair mais do que uma pequena proporção de alunos para a música clássica; a menos que compreendamos a natureza essencialmente ritual de toda nossa música de concerto não começaremos a entender as forças que a fazem ser como é (SMALL, 1987).

Para concluir, acredito que o encontro desses rituais, o ritual do Candomblé e o da Sala de Concerto, demonstra que, dentro de suas diversidades culturais, o ser humano se repete muitas vezes. O ritual, um desses encontros, define as ações do *Homo Sapiens* em quase todos os atos de sua vida, desde a descoberta do fogo até a hora da morte. E, obviamente, isso não poderia acontecer de forma diferente no que se refere a arte.

O Candomblé se inicia sempre da mesma forma. Toca-se um ritmo de entrada dos convivas, forma-se o círculo dos fiéis da casa, apresenta-se o *Xirê*, que saúda os Orixás, tem-se o primeiro intervalo, entram novamente os convivas com a participação dos incorporados, segundo intervalo, apresentação do Orixá ao público, dança deste Orixá, fechamento da festa, repete-se o ritmo da entrada e a festa acaba para a ceia final onde todos são convidados.

Sobre a Sala de Concerto, Small diz que "como uma refeição, um concerto tende a começar com o que Douglas chama de prato menos importante – uma abertura, talvez, ou alguma outra obra relativamente leve – seguida por um item importante – uma sinfonia talvez, ou um concerto" (SMALL, 1987). Depois acontece o intervalo, onde as pessoas se encontram e trocam suas ideias sobre o momento e voltam para o final. No fechamento normalmente entre amigos saem para algum restaurante ou pizzaria, ou mesmo um *night club* para suas ceias. Roeder (2014), nos apresenta uma visão a partir de Sexto Empírico, contextualizando que:

> Os espartanos fazem guerra ao som do Aulus e da Lira. É prova do que foi dito um pouco antes, mas não de que a música é útil para a vida. Do mesmo modo que os que carregam fardos ou remam ou cumprem tarefas 'cantam lamentos'" (ROEDER, 2014 p.101).

Acredito que ela se refere às muitas representações do que é ritual, do que é música, e para que, ou para quem a música funciona, e de que forma. Os hinos e a música da morte, os réquiens e a música para outra vida, o *Axexê*[18] no Candomblé. A música como arte, a música como alimentadora de energia vital, a música como força de trabalho, a música do ambiente sexual, a música de vender cerveja, de vender carros, a música para ouvir e se deleitar acompanhada de uma bebida na solidão de cada um. Tantas músicas são possíveis e sempre seguidas de um ritual que precede o concerto, que precede o *show*, que precede a audição de seu disco preferido. Preliminares, tantas e tão diversas, dependendo de cada povo, de cada cultura, de cada pessoa.

Small (1987), pergunta ao longo de todo o seu texto, o que é essa coisa chamada música, se é harmonia, melodia, teoria, ritmo, tudo junto ou nada disso. Acredito que, de qualquer forma, a música conduz tantas ações ligadas ao ser humano, que a sua importância e relevância, em termos de definição, é totalmente desnecessária.

18 Ritual organizado a partir do falecimento de algum fiel no Candomblé.

Referências

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento de. *Ensino/Aprendizagem dos Alabês*: Uma Experiência nos Terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodô Bogum Malê Rundó. Tese de Doutorado, Salvador, UFBA, 2009. Disponível em < https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9093> Acesso em 05/01/2021.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Oralidade e Escrita:* Uma Revisão. In Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006, pp. 403-432. Disponível em < https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9093>. Acesso em 05/01/2021.

BRAGA, Julio. *A Cadeira de Ogã e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora Palas, 2009.

CORREIA, Paulo Petronilio. *Agô Orixá:* Gestão de uma Jornada Afro Estética Trágica. O relato de um aprendizado e de uma formação pedagógica vivida no Candomblé. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Disponível em < https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56435> Acesso em 05/01/2021.

FELINTO, Renata – *Culturas Africanas e afro-Brasileiras em Sala de Aula:* Saberes para os Professores Fazeres para os Alunos. São Paulo: Editora Fino Traço, 2012.

ROEDER, Sarah. *O Contra os Músicos de Sexto Empírico*: Introdução, Tradução e Comentários. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em < https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36882> Acesso em 05/01/2021.

SMALL, Christopher. "The Social Character of Music: Performance as ritual: sketch for na enquiry into the true nature of a symphony concert". In *Lost in Music. Culture, Style and the Musical Event.* Edited by Avron Levine White. Routledge & Kegan Paul, London and New York: 1987, pp. 6-32**.** Tradução Marcos Câmara de Castro, 2019.

SOUZA, V. I. T. de. O rap da Felicidade e o rap do Silva: Música de protesto? Revista da Tulha, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 167-193, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.159982. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/159982> Acesso em 05/01/2021.

TRINDADE, Vitor da. *Oganilu, O Caminho do Alabê*. São Paulo, Edição do Autor, 2019.

VASCONCELOS, Jorge Luis. *Candomblé Música Baixada Santista*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 2010. Disponível em < https://core.ac.uk/download/pdf/296858015.pdf> Acesso em 05/01/2021.

VERGER, Pierre. *Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo*. São Paulo: Corrupio Prod. Cult. 1993.

Sobre o autor

Vitor Israel Trindade de Souza (Vitor da Trindade) nasceu em 1956. Artista desde os 12 anos de idade é herdeiro cultural da Família Solano Trindade, que desde a década de 50 se empenha na manutenção e divulgação da cultura afro-brasileira. Atuou como músico da noite paulistana e arte educador com várias ong e entidades governamentais. Vitor é bacharel em Música Popular pela Faculdade Instituto Tecnológico de Osasco e mestrando em etnomusicologia pelo departamento de música da ECA-USP. Estudou percussão afro-cubana com Dinho Gonçalves na FAP-ARTE, violão e canto popular com Laura Campaner e Consiglia Latorre na ULM-Tom Jobim. Foi professor na Musikschule Schoneberg, em Berlim na Alemanha, e é professor convidado na Landesmusikakademie, Berlin, desde 1998. Tem sete discos próprios gravados, 4 no Brasil, 1 na França e 2 na Alemanha. Já apresentou seu trabalho como professor e artista na Europa, Ásia, África e Américas do Sul e Central.

Recebido em 30/07/2020

Aprovado em 05/01/2021

A MODINHA COMO EXPRESSÃO NACIONAL DO SÉCULO XIX: DESMISTIFICANDO A AURA DE GÊNIO DO PADRE JOSÉ MAURÍCIO NUNES GARCIA

THE "MODINHA" AS AN EXPRESSION OF THE XIXth CENTURY. DEMYSTIFYING THE PRIEST GARCIA'S GENIUS AURA

Pedro Razzante Vaccari[1]
Universidade Estadual Paulista
pedrovaccari@hotmail.com

Resumo

A figura do gênio romântico, atormentado e incompreendido, que morre na miséria, tem acompanhado o fluxo de mistificação histórica desde o século XVIII, na figura de Mozart. Transladado para os trópicos, esse personagem foi personificado em José Maurício Nunes Garcia, compositor negro da Corte de D. João VI no Brasil, que teria Marcos Portugal como rival e antípoda – o Salieri de Portugal/Brasil. Por meio de uma pesquisa que analisou todos os Jornais de Modinha publicados em Lisboa de 1792 a 1796, e as Modinhas Imperiais que vieram a prelo pelas mãos de Mário de Andrade em 1930, pudemos perceber, entretanto, que o gênero modinha, cultivado por José Maurício em pelo menos quatro peças sobreviventes, possui elos motívicos que podem caracterizá-lo como pertencente a uma nacionalização incipiente da música brasileira. A partir dessa premissa foi possível traçar um perfil do Padre que desmistifica a aura do gênio, já que suas modinhas, em específico "Marília, si me não amas…", trazem elementos que remontam à tradição popular oral brasileira. A Modinha, gênero que ressoaria em suas próprias missas para constituir uma brasilidade em música, não seria antes um gênero aglutinador de influências folclóricas e populares urbanas, e o fato de José Maurício compor nesse estilo não o aproximaria das correntes tradicionais de retórica neo-trovadoresca?

Palavras-chave: Modinha; gênio romântico; Padre José Maurício Nunes Garcia; popular-tradicional.

---

1 Universidade Estadual Paulista – Unesp. https://orcid.org/0000-0002-2492-9362.

Abstract

The establishment of the romantic genius, full of anguish and misunderstood, who dies in misery, has followed the flow of historical mystification since the 18th century, in the figure of Mozart. Transferred to the tropics, this character was personified in Father José Maurício Nunes Garcia, black composer of the Court of D. João VI in Brazil, who would have Marcos Portugal as his rival and antipode – the true Salieri of Portugal / Brazil. Through our research, that analyzed all the Modinha Newspapers published in Lisbon from 1792 to 1796, and the Imperial Modinhas that were published by Mário de Andrade in 1930, one can see, furthermore, that the genre modinha, cultivated by José Maurício in at least four surviving pieces, has motivic links that can characterize him as belonging to an incipient nationalization of Brazilian music. Based on this argument, it was possible to draw a profile of the Father that demystifies the aura of genius, since his modinhas, specifically "Marília, si me não amas…", bring characters that remind us the popular Brazilian oral tradition. Modinha, a song that would resonate in its own masses to constitute a Brazilianness in music, would not be a genre that brings together urban folk and popular influences, and the fact that José Maurício composed in this style would not bring him closer to the traditional currents of neo-troubadour rhetoric?

Keywords: Modinha; romantic genius; Padre José Maurício Nunes Garcia; traditional popular.

1. Introdução

O culto ao chamado "gênio romântico" nas Artes foi um impulso tomado a partir do Iluminismo, com a ascensão da burguesia e consequente decadência da Aristocracia e da Monarquia, na Europa Ocidental dos séculos XVII e XVIII. Amparados pelo embasamento científico empírico e com o baluarte da razão, os então denominados iluministas eram intelectuais a serviço da propagação dos ideais que levariam à Revolução Francesa (1789-99), que destituiria a Monarquia Absolutista da França – carregando, em seguida, diversas outras monarquias absolutistas europeias. O pensamento iluminista, ilustrado e racional que dominou esses teóricos setecentistas e oitocentistas, no entanto, não considerava a totalidade dos fenômenos culturais, interpretando muitas vezes a cultura e a própria arte como tendências ou movimentos isolados e individuais. Como salienta Márcio Suzuki:

> Privados da perspectiva do todo e, por isso, condenados a um pensamento especializado e maquinal, é assim que os pensadores iluministas concebem o coroamento daquilo que chamam de cultura, como se a formação da humanidade significasse hipertrofia da racionalidade e incremento das habilidades mecânicas (SUZUKI, 1998, p.63).

Essa contextualização permitiria que fosse traçado o perfil do gênio romântico nas Artes – solitário e psicologicamente conturbado, condenado e vitimizado pela elite econômica e intelectual de seu país. A figura do gênio incompreendido talvez nunca tenha tomado proporções como com o que vimos com a mítica imagem disseminada do compositor alemão Ludwig Van Beethoven (1770-1827). Isolado do meio em que nasceu, da sociedade e de sua própria cultura, o gênio era alçado ao patamar invicto de glória inatingível que nada devia ao seu povo ou à sua nação.

Atrelada inicialmente ao estigma do gênio romântico, a cultura foi, aos poucos, transmudando-se com o passar dos séculos, e a perspectiva solitária do artista genial foi cedendo à valorização de outros protótipos culturais, e mesmo a produção romântica do século XIX passou a ser inserida dentro de seu contexto sócio-histórico, antropológico e cultural.

> Desde formas avançadas de nacionalismo e de concepções românticas de gênio criativo, até os estudos sobre as relações intrínsecas nos séculos XX e XXI, entre a cultura de massas, a economia e a política, as definições de cultura têm se ampliado significativamente (GLASER, 2011, p.23-4).

Essas definições e as metodologias para se estudar a cultura ganharam nova problemática a partir do final do século XIX, quando começaram a despontar pesquisas que buscavam unir a Etnologia e a Musicologia. Particularmente na Alemanha e nos EUA, esses incipientes estudos – nas décadas de 1880 e 1890, segundo Alan Merriam (1964), pareciam ter encontrado uma fusão satisfatória entre as duas áreas do conhecimento. A Etnomusicologia, com a Antropologia enquanto método, objetivava transferir o foco das investigações musicológicas, da música como fenômeno isolado para o estudo do som musical em sua forma holística – como produto da humanidade em primeiro lugar. Sobre a Etnomusicologia, escrevia Alan Merriam:

> Esta natureza híbrida da área é marcada por sua literatura, onde enquanto alguns acadêmicos escrevem tecnicamente sobre a estrutura do som musical como um sistema em si mesmo, outros (etnomusicólogos) escolhem tratar a música como uma parte funcional da cultura humana e como uma parte integrante de um todo maior (MERRIAM, 1964, p.3). [2]

Esse ponto de vista passou a ser abordado em diferentes pesquisas etnomusicólogicas. Concebida inicialmente como uma área que estudaria a música periférica, a não-ocidental, a folclórica e a popular urbana e rural, gradualmente começou a ser empregada para toda e qualquer investigação sobre a música inserida em seu contexto social, político, cultural e histórico, conforme John Blacking (1973) em *How musical is man.*

No Brasil viria a surgir, ainda que de forma incipiente, no pensamento de Mário de Andrade (1893-1945), um dos principais articuladores

2 "This dual nature of the field is marked by its literature, for where one scholar writes technically upon the structure of music sound as a system in itself, another chooses to treat music as a functioning part of human culture and as an integral part of a wider whole" (tradução minha).

do Movimento Modernista. Em *Ensaio sobre a música* brasileira, de 1928, por exemplo, defendia o valor de uma arte coletiva, oposta ao diletantismo obscurantista que verificara na música de concerto de então. Segundo o autor, "os efeitos do individualismo artístico no geral são destrutivos" (ANDRADE, 2006 [1928], p.15). Ainda que em seguida Andrade se posicione a favor da formação de espécies de gênios brasileiros, aqui já se verifica uma tendência a procurar a música coletiva, estruturada em conjunto, a música oral, passada de gerações a gerações, em detrimento da imagem consagrada do gênio romanesco atormentado.

As correntes ulteriores da Musicologia trariam luz ao aspecto metodológico da área: tomavam-se emprestados à Antropologia os métodos, entre eles a própria pesquisa de campo. Através dela seria possível anotar, transcrever a música e travar contato com as culturas pesquisadas, método que é comumente empregado na Antropologia (OLIVEIRA PINTO, 2001, p.250).

Esse enfoque, portanto, trouxe à Etnomusicologia a prática empírica da pesquisa de campo, e ao investigar as culturas locais, periféricas, folclóricas e populares tradicionais, foi, aos poucos, formando os materiais que concernem ao estabelecimento de um vasto campo de dados armazenado – cantigas, lendas, modinhas, fados, xaxados, xotes, aboios, cocos, emboladas, maxixes e o próprio samba. Esse amplo espectro cultural provou que a arte não é premissa exclusiva do gênio, todavia uma soma secular de diversos estilos amalgamados, anonimamente, que redundaram na arquitetura musical conforme se vê na atualidade.

No Brasil, particularmente, esboçou-se um cenário em que, além de a cultura do gênio na arte ter norteado os discursos promulgados por uma elite internacionalizada, havia (e ainda há) a questão dos conflitos raciais que permearam e potencializaram a luta de classes dentro da sociedade. Após a Abolição, principalmente, em 1888, quando viu-se o enorme contingente de negros alforriados formar uma massa abissal de desempregados, agravada pela importação de mão de obra europeia, é que a desigualdade racial se tornou mais que evidente, coloca Marc Hertzman (2013).

Paralelamente ao desejo nacionalista de erigir gênios como símbolos do poderio pátrio, forjou-se uma espécie de embranquecimento gradual populacional – de que já tratei em meus artigos anteriores (VACCARI, 2018, VACCARI, 2019, VACCARI, 2020a).

O gênio deveria, portanto, além de ser incompreendido, ter morrido na miséria e solitário, preferencialmente branco, ou, no mínimo, pardo, mestiço ou, como se dizia à época, "mulato". É quando chegamos, efetivamente, na figura do Padre José Maurício Nunes Garcia, compositor negro da Corte de D. João VI a partir de 1808, no Brasil então habitado pela realeza lusitana.

Como argumenta Antônio Campos, a respeito da idealização promulgada pelos historiadores e críticos de música sobre personalidades artísticas do século XIX:

> A biografia de artistas sob o romantismo segue um roteiro pré-estabelecido e bastante disseminado: o biografado-herói, a quem é concedido o dom da genialidade, é posto em confronto com o rival-vilão, que movido pela inveja, emprega o seu tempo com ardis para embargar-lhe o reconhecimento artístico. Em consequência dessas ações, dificuldades materiais atingem o herói, que eventualmente morre em estado de miséria. Apesar de trágico, o desfecho da trama satisfaz o senso de justiça do leitor: o vilão amarga o sofrimento com o desdém do público e o gradual esquecimento do seu trabalho, e o gênio é eternizado pela própria obra. (CAMPOS, 2016, s/n)

Aqui, proponho, portanto, uma reflexão acerca da suposta genialidade de José Maurício, alardeada por teóricos da Musicologia desde Manuel Araújo Porto Alegre. Essa genialidade não teria sido, também, fruto de seu meio – no caso a cidade do Rio de Janeiro dos séculos XVIII e XIX – e não foi bastante propulsionada pela vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808?

A genialidade, como em Beethoven e outros exemplos clássicos, não traduz, na verdade, uma cooperação coletiva secular de determinada sociedade, cuja cultura finda por aglutinar-se em uma prática musical que um compositor como José Maurício Nunes Garcia provavelmente souber aproveitar – mas por isso não está localizado solitariamente dentro dela?

A seguir começo a arguição a respeito das perguntas acima propostas e o desenvolvimento e síntese de suas possíveis respostas.

2. José Maurício e sua época: o meio social e racial carioca dos séculos XVIII e XIX

O cenário é o Rio de Janeiro em fins do século XVIII e princípios do século XIX. A escravidão, longe de se extinguir, está em franca ascensão – segundo um documento de época, a então capital do Brasil importava de 20 a 30.000 africanos por ano, sendo todos vendidos na própria cidade e arredores dela (SCHLICHTHORST, 1943 [1824-26], p.129).

Ao contrário da boa relação entre português e negro escravizado que se tencionou forjar, desde o transporte da África para a América do Sul mostrava-se, senão um descuido, um quadro grave de degeneração humana:

> Por mais cuidado que se tenha no tratamento dos negros durante a travessia do oceano, êles chegam ao Rio de Janeiro aparentemente em petição de miséria, todos magros e quasi sem excepção acometidos duma espécie de sarna, que lhes cobre a pele com escamas branquicentas e torna sua côr preta e lustrosa, em cinzenta suja (SCHLICHTHORST, 1943 [1824-26], p.130).

Desse meio onde a escravidão tomava ainda a maioria dos homens, e onde o tráfico negreiro da África ainda tardaria a cessar sua mercantil atividade transoceânica – o tráfico seria, efetivamente, proibido, a partir de 1850 somente (SANTOS, 2018).

A estratificação social do Rio de Janeiro de então era em sua totalidade alicerçada nas relações escravagistas – quem era proprietário de escravos é quem regia os meandros e trâmites de toda a estrutura socioeconômica, e os demais ou eram negros alforriados, ou escravizados, ou homens livres. Esta última casta era extremamente incipiente e subdesenvolvida, e seria alçada ao lugar de pequena burguesia a partir de meados do século XIX, e, principalmente, a partir da Abolição da Escravidão, em 1888 (SOARES, 2007, p.85).

Conforme narra Sérgio Buarque de Holanda, o Rio de Janeiro ainda no século XVIII, segundo uma carta do conde de Cunha, primeiro

vice-rei do Brasil, ao rei de Portugal, teria sido "[...] só habitado de oficiais mecânicos, pescadores, marinheiros, mulatos, pretos boçais e nus, e alguns homens de negócio, dos quais muito poucos podem ter esse nome, sem haver quem pudesse servir de vereador (HOLANDA, 2016 [1936], p.108).

Recém-alforriado, ou já nascido livre, o negro situava-se então em um estrato social à parte. Rejeitado pelos comerciantes brancos que, mesmo a partir da proibição do tráfico, recusavam-se a admitir um empregado que teria tido qualquer relação com a escravidão – mesmo que fosse por longínqua ascendência, e alijado de sua própria raça por aqueles que se auto denominavam "pardos" ou "mulatos", ou seja, mais próximos do caucasiano, teve que, como eles, disfarçar sua negritude ou escondê-la. Segundo Ana Flávia Magalhães Pinto:

> Num cenário em que aumentava o número de pretos e pardos livres e libertos, os significados atribuídos aos traços físicos dos indivíduos tinham tanta importância que uma saída emergencial seria tentar dissimular o óbvio, ou pelo menos agir como que suavizando a importância dos significados atribuídos à cor da pele e a outros traços fenotípicos. A tensão vivida nesse jogo de "me veja mas não me enxergue" me parece, justamente, a chave para entender as múltiplas tentativas de saída individual empreendidas pelas pessoas aqui observadas (MAGALHÃES PINTO, 2018, p.148).

Referindo-se a Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), provavelmente o maior escritor em prosa do Brasil, Luís Gama (1830-1882), escritor e patrono da Abolição da Escravatura Brasileira, e José do Patrocínio (1853-1905), também abolicionista, jornalista e escritor, a autora almeja traçar o perfil dessas personalidades como que destoantes da ignomínia a que eram lançados, praticamente, todos os negros libertos no seio de uma sociedade que contava apenas com duas castas sociais: proprietários de escravizados e escravizados.

A essa mesma ordem de personalidade teria pertencido o Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830). Mesmo que os musicólogos tenham descrito sua trajetória de gênio de maneira exagerada, há de se convir que representou, sem dúvida, um marco na Música Brasileira

sem precedentes até então. Luiz Heitor, por exemplo, em *Música e músicos do Brasil* (1950) tece comentários sobre o compositor que ostentam, quiçá, laivos de embranquecimento estrutural como o seguinte: "José Maurício ainda continua na sombra" (HEITOR, 1950, p.101).

A associação do Padre com a sombra e a obscuridade são recorrentes na Musicologia Brasileira, conforme demonstrei em Vaccari (2020). Ao dotá-lo de características físicas ou psicológicas que remetem ao escuro ou ao negro – sempre com um tom pejorativo negativo – parecem querer ocultar a negritude de José Maurício. O mesmo acontece na seguinte passagem, em que Heitor argumenta serem necessários esforços de "[...] clara e admirável energia essa instrução dada a um menino pobre e de côr, precisamos lançar os olhos sôbre o meio em que vivem nossos personagens" (HEITOR, 1950, p.110).

A clareza atrelada à instrução e à energia, contrapõe-se ao menino "pobre e de cor". No entanto Heitor, em certos fragmentos, parece retratar fielmente a Corte Portuguesa instalada no Brasil a partir de 1808, seu desgosto por tudo que é brasileiro (HEITOR, 1950, p.118).

Nesse ambiente hostil ao que seria nacional, com o acréscimo de ser ele mesmo um negro, ou seja, ter raízes ancestrais em outro continente, José Maurício talvez tenha abarcado as contradições mais inerentes ao que significa ser brasileiro: receber o opróbrio do desprezo estrangeiro, sentindo-se como que "desterrado em sua própria terra" (HOLANDA, 2016 [1936], p.35).

Antes de ter, portanto, seu lugar assegurado como um dos grandes compositores brasileiros, o Padre José Maurício representaria, de acordo com este raciocínio, o perfeito símbolo do seu estrato social: procurando validar-se e afirmar-se através de sua individualidade, por ter sido hostilizado pelo seu meio, teria reunido em si qualidades de seus ascendentes diretos e indiretos. Possui, desse modo, um significado social genuinamente grande, que transborda a aura da mitologia de gênio que morreu na miséria – não seria ele, na verdade, fruto de uma sociedade extremamente dividida, a quem exerceu profunda resistência, e representante autêntico de uma minoria na Corte lisboeta infiltrada no Rio de Janeiro?

3. O Padre José Maurício e sua simbologia: a brasilidade da *Modinha*

A sua tão promulgada genialidade teria consistido, porém, em um incrível talento para consubstanciar estilos e, em todos eles, na missa e na música para cravo, imprimir um caráter brasileiro inconfundível – por meio do gênero da *Modinha*. Na obra *Música do Brasil*, de 1967, Eurico Nogueira França já daria a pista do que significaria o estilo modinheiro do Padre:

> [...] com todos os seus resquícios, não raro, de linha melódica de ópera italiana, a dar um certo sobressalto profano às árias sacras, a música de José Maurício tende, às vêzes, a se naturalizar por um caminho inesperado: o da modinha: certas inflexões, certo dengo, certa ternura nossa a impregnam, a modificam, a transfiguram, e antecipam a transformação modinheira que a expressividade melódica italiana veio sofrer no Brasil (FRANÇA, 1967, p.56).

A derivação antropológica e cultural que redundou na modinha, estilo híbrido lusitano e dos trópicos – conforme já argumentei em meu artigo (VACCARI, 2019), deixa entrever que o gênero possui um singular poder de síntese musical, traduzida na sua própria história.

Tendo o dom de aglutinar estilos, escolas e castas sociais distintas, reinaria com exclusividade na época do Brasil Colônia. A modinha era a favorita tanto do menestrel urbano, do negro que fazia serenata acompanhado ao violão ou viola de arame – instrumento do Padre José Maurício Nunes Garcia – como dos salões dos senhores de escravizados, onde a senhora branca dedilhava ao piano as modinhas então em voga. Prática herdada de Portugal, onde constantemente vemos descrito, num romance ou folhetim do século XIX, o momento em que a jovem sinhá se põe a cantar uma canção de caráter modinheiro, como a passagem a seguir, de *O primo Basílio*, do escritor português Eça de Queiroz (1845-1900).

Luísa, lisboeta da ascendente burguesia, passa o dia a ler folhetins, romances e novelas de cunho romântico. Quando seu marido Jorge necessita viajar a trabalho, exaspera-se na solidão da alcova de mulher rica e bem tratada, e o acaso traz à capital seu primo Basílio, que

morava há anos em Paris e a seduz com seus trejeitos e ares de janota. A trama termina em tragédia já que suas cartas com o primo amante são descobertas e sequestradas pela empregada, Juliana, o primo nega a lhe dar auxílio e foge para a França, e na volta do marido Luísa morre numa febre psicossomática.

No trecho a seguir, ainda no princípio do romance, Basílio canta uma modinha para Luísa e outros personagens:

> Basílio riu. Uma vez que tinha sucesso, então ia dizer-lhes uma modinha brasileira da Bahia. Sentou-se ao piano, e depois de ter preludiado uma melodia muito balançada de um embalado tropical, cantou: *Sou negrinha, mas meu peito/ sente mais que um peito branco. [...]* Era a história de uma "negrinha" nascida na roça, e que contava, com lirismos de almanaque, a sua paixão por um feitor branco (QUEIROZ, 1912 [1878], p.126).

Neste excerto vemos pronunciadas as características principais da modinha da época: hibridez, não apenas no quesito de estilo – uma modinha proveniente da Bahia, no Brasil, cantada em um lar de Lisboa – mas também racial. Apesar de, ao menos aparentemente, insinuar uma suposta democracia racial, que só existira nos contos de ficção, a passagem traduz uma história bastante comum no século do Romantismo: modinhas trazidas de classes sociais mais baixas executadas nos salões e salas de jantar burgueses.

A questão racial mencionada acima é a mesma que permeia a trajetória do Padre José Maurício Nunes Garcia – Cleofe Person de Mattos afirma que a ascendência do músico era formada por eventuais relações entre brancos e negras escravas ou alforriadas. Seus pais, Vitória Maria da Cruz, e Apolinário Nunes Garcia, são descritos, na sua certidão de casamento de 1762, ambos como pardos forros (MATTOS, 1997, p.17-8).

Os avós do Padre estão denominados, no mesmo documento, na parte paterna "Anna Correa do Desterro Crioula da Guiné e de Pai incognito", e na materna "Joana Glz, crioulla e de pay incognito" (fonte primária *apud* MATTOS, 1997, p.17-8).

Dessa forma ambos os avôs incógnitos podem ter sido, ocasionalmente, brancos. A discussão colocada aqui e em outros artigos meus (VACCARI, 2020a, VACCARI, 2020b), é que tendo em sua linha genealógica elementos brancos ou não, ele deve ser considerado negro. A suposta parcela branca não deve alienar seus traços e sua ancestralidade africana, mesmo porque o estereótipo do "mulato" – "cor de mula" – já há muito não tem sido utilizado cientificamente, e o termo "pardo" por vezes pode soar de forma eufemística. Em a *História do negro no Brasil,* argumenta-se que os termos "[...] moreno, escuro, cafuzo ou qualquer outro efemismo [é] usado para dissimular a cor" (BRASIL, 2004, p.386).

A própria origem da Modinha, entretanto, embora ainda desperte controvérsias, é, fundamentalmente, negra. Em *A modinha e o lundu: dois clássicos nos trópicos*, Edilson de Lima pontua que:

> A modinha e o lundu são dois gêneros musicais que têm acompanhado a história da música luso-brasileira, já há mais de dois séculos. Gêneros abordados por músicos de renome, tais como Marcos Portugal (1762-1830), Antonio Leal Moreira (1758-1819), José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) [...] tornaram-se veículos da expressividade da época, difundindo-se rapidamente em todas as classes sociais, sem distinção, antes mesmo do alvorecer do século XIX (LIMA, 2010, p.10).

De fato, se remontarmos ao despontar da modinha, geralmente chegaremos ao nome do músico negro brasileiro Domingos Caldas Barbosa (1740-1800) – senão responsável pelo efetivo nascimento do gênero, de cunho popular-tradicional, pelo menos o grande difusor da modinha em Portugal. O seu maior biógrafo, José Ramos Tinhorão, no entanto, não exime-se de alcunhá-lo eufemisticamente como "pardo" (TINHORÃO, 2004, p.11).

A imagem que acompanha o livro, que o musicólogo supõe ser a única disponível de Caldas Barbosa, mostra antes mais um retrato embranquecido, onde não vemos nem ao menos um traço sequer de negritude.

Fig. 1. Domingos Caldas Barbosa: embranquecido? Fonte: Tinhorão (2004, p.10)

O primeiro volume do *Jornal de Modinhas com acompanhamento de cravo,* publicado, inicialmente, em 1792 em Lisboa – o último seria em 1796, cuja inscrição na capa versa que: "No primeiro dia e Quinze de cada Mez, sahirá huma Modinha nova" (ALBUQUERQUE, 1996, p.1), traz no cerne a síntese do que seria a modinha à época. Nele vemos 24 modinhas, portuguesas e brasileiras, onde há que se estabelecer um critério padrão de composição: quanto ao texto todas empregam poemas de amor/desilusão ou abandono do (a) bem amado (a).

Quanto à música, vemos a abundância do uso de figuras quiálteras, principalmente tercinas, no acompanhamento do cravo da mão direita, enquanto a esquerda executa um baixo quase sempre em cadência I – V- I ou I – IV – V – I.

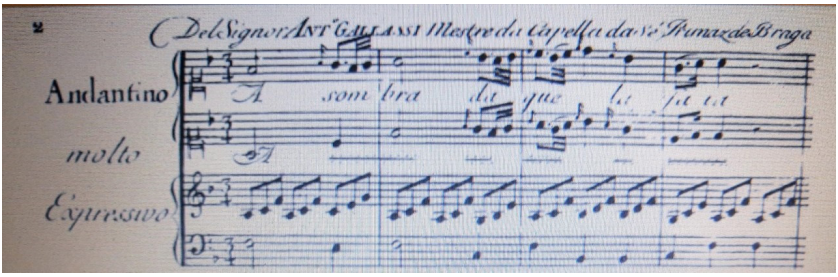


Fig. 2. Modinha "À sombra daquela faia", de Antônio Galassi (1750-1795), Mestre de Capela da Sé de Braga, Portugal. Fonte: Albuquerque (1996, p.34)

Há uma certa tendência à preferência pela tonalidade de Sol Maior e Fá Maior. O estilo desta modinha portuguesa é similar ao de muitas outras, mesmo brasileiras: além do acompanhamento, a ornamentação excessiva das vozes em dueto — repare as apojiaturas e os melismas.

Francisco Domingos Milcent (1765-1797), foi o editor do *Jornal de Modinhas*, que, aparentemente, findou devido a sua morte. Uma edição póstuma de 1820 reunia todos os volumes com todas as modinhas publicadas. Dali pode-se auferir que:

— As tonalidades favoritas são: Sol Maior (13 modinhas), Fá Maior (6 modinhas), Mi bemol Maior e Si bemol Maior (12, sendo 6 de cada), Lá menor (3), Dó Maior (3),Lá Maior (2), entre outras que não contaram mais que uma das 7 modinhas restantes cada;

— Quanto às fórmulas de compasso temos o seguinte: 2/4 (17), 6/8 (10),3/4 (9), 2/2 (6), 3/8 (4).

O estilo dessas modinhas é caracteristicamente bem virtuoso no que compete às vozes solistas, e o acompanhamento ao cravo sempre homofônico, pouco imitativo, utilizando a figuração tercinada comum ao Baixo de Alberti, nome que deriva do italiano Domenico Alberti (1710-1740), e que consiste em tocar as notas do acorde uma a uma, frequentemente com a repetição de algumas delas.

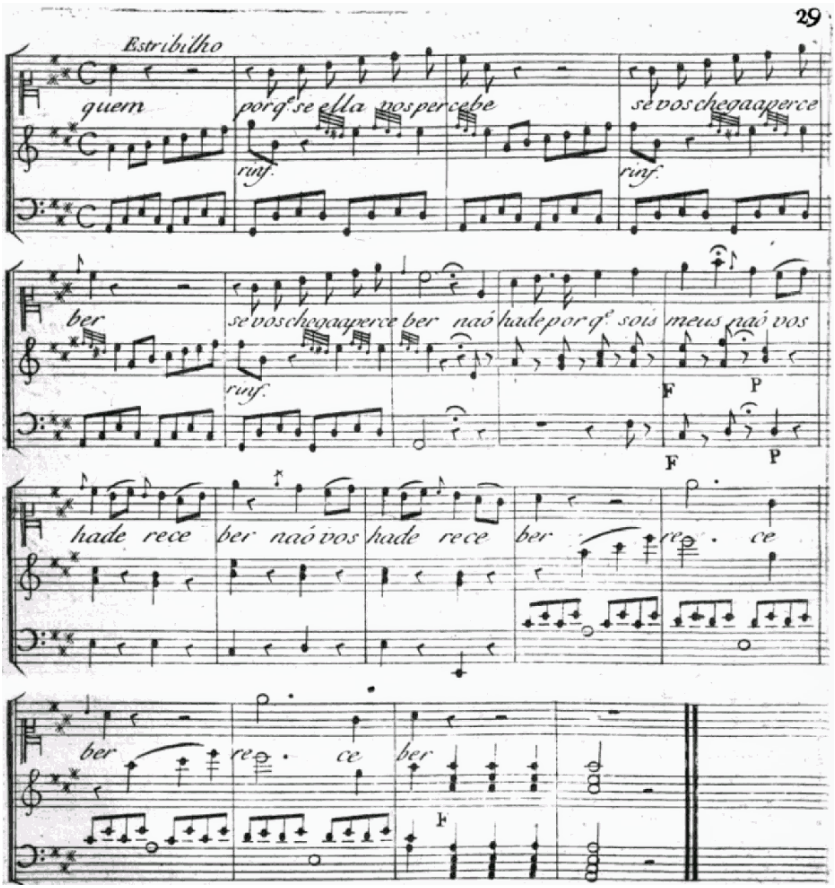


Fig. 3. Modinha "Cuidados tristes" de Marcos Antônio – pseudônimo de Marcos Portugal (1762-1830) – uso do "Baixo de Alberti". Fonte: Milcent (1820, p.29)

Contemporâneo de José Maurício, Marcos Portugal veio ao Brasil em 1811, sendo empossado Mestre da Capela Real assim que chegou. Segundo André Cardoso, "sua nomeação causou considerável decréscimo na atuação de padre José Maurício como mestre-de-capela" (CARDOSO, 2008, p.98).

Para Cardoso, o rei provavelmente preferia as peças do português, porque representariam melhor o jeito de se compor na Europa à época. No entanto, ao analisarmos esta modinha acima, vemos exatamente um protótipo modinheiro de seu tempo: exceto a tonalidade, das mais incomuns no gênero – a primeira parte em Lá Menor, a segunda modulando para Lá Maior – a figuração rítmica do acompanhamento está quase todo composto por "Baixo de Alberti", alternado com uma escrita acordal homofônica. A escrita vocal, recheada de notas longas sustentadas e apojiaturas, nos lembra o intrincado virtuosismo dos castrati italianos.

Mário de Andrade, em seu volume *Modinhas imperiais* (1930), no entanto procura desmistificar a procedência burguesa do gênero, atribuindo-lhe feições populares e "vagos apêlos raciais" (ANDRADE, 1980 [1930], p.5), e pontua o caráter tradicional da modinha, segundo ele com "versos a maioria das vezes anónimos, e, si de autores com nome impresso, tão polpudos de mediocridade que mais os valorisaria o mistério do anonimato" (ANDRADE, 1980 [1930], p.6).

Parece desejar atestar, dessa forma, o poder sintético da modinha em traduzir elementos populares, de modo a unificá-los em um conteúdo artístico próprio. Dado seu grande anonimato, teria uma força de tradição oral que poucos gêneros nacionais tiveram no Brasil Colônia – lembrando que a Modinha e o Lundu são considerados os gêneros precursores da música nacional, afirma Paulo Castagna em Stroeter e Mori (2020).

Ao colorir a música sacra com acentos de modinha (ANDRADE, 1980 [1930]), José Maurício teria condensado a música brasileira e a europeia, misturando matizes que redundariam em obras com simbolismo nacional inconfundível, coloca o autor.

O que definiria essa simbologia seria, por exemplo, vários elementos utilizados pelo compositor em suas modinhas. Das que ficaram à posteridade, a saber, "Beijo a mão que me condena", "Marília si me não amas, não me diga a verdade", "No momento da partida", e "Estas lágrimas sentidas", temos as seguintes tonalidades, respectivamente: Fá Maior, Ré Menor, Si bemol Maior e Lá Menor. Ou seja, são tonalidades entre as mais utilizadas da compilação do *Jornal de Modinhas* – vide página 12 – mesmo Lá Menor, que aparece somente em três delas, no entanto aparece uma vez nas *Modinhas Imperiais* de Mário de Andrade,

e Ré Menor, que é a tonalidade de apenas uma delas, neste último é a tonalidade de três delas (ANDRADE, 1980 [1930]).

A título de comparação, peguemos um exemplo de modinha popular-tradicional abordado por Ermelinda Paz:

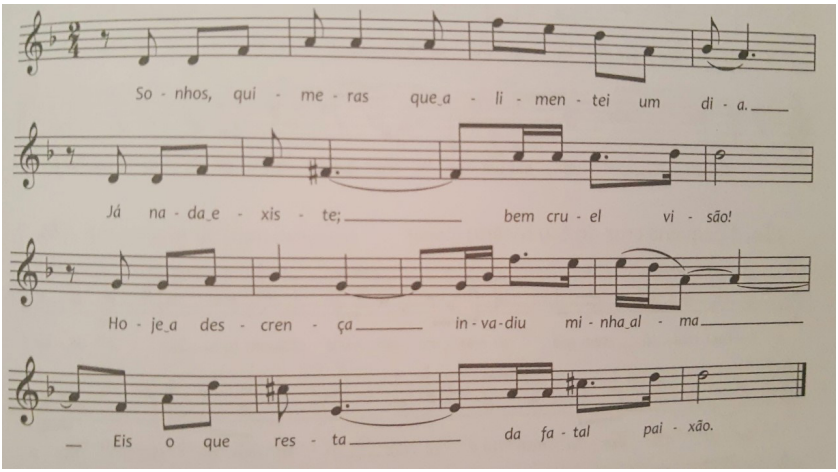


Fig. 4. Modinha "Sonhos, quimeras". Material folclórico. Fonte: Paz (2010, p.109)

Aqui a tonalidade de Ré Menor, a mesma empregada por José Maurício em "Marilia si me não amas...", aparece com uma pequena passagem por Ré Maior – compasso 6 – e a nota sensível, no caso Dó #, surge como afirmadora da tonalidade.

Repare que a mesma tonalidade e desenho melódico similar são encontrados na modinha "Escuta, formosa Marcia...", recolhida por Mário de Andrade:

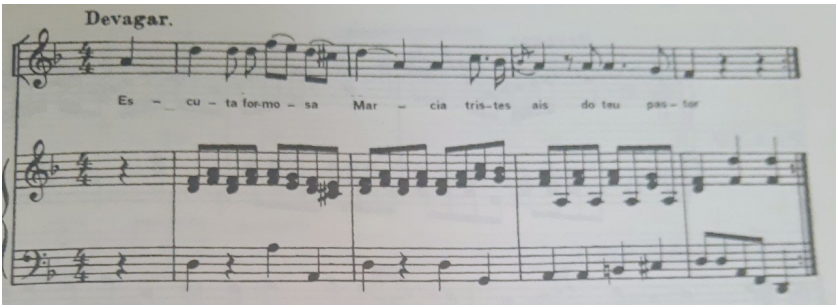


Fig. 5. Modinha "Escuta, formosa Marcia…". Fonte: Andrade (1980 [1930], p.21)

A melodia de ambas as modinhas tem a nota Fá natural como ponto culminante, além de utilizarem a mesma tessitura vocal – Ré3 a Fá4. Isto denota que esse arquétipo melódico parecia ser uma constante na construção estrutural modinheira do século XIX. A mesma semelhança pode ser vista na modinha "Marília, si me não amas…", de José Maurício:

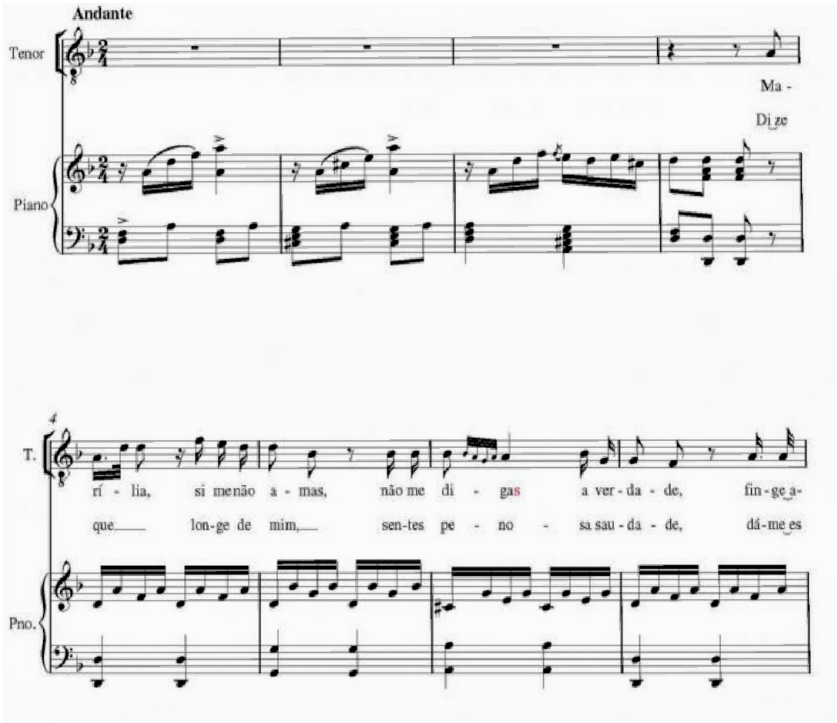


Fig. 6. Modinha "Marília si me não me amas, não me diga a verdade", de José Maurício Nunes Garcia. Fonte: Campos (2017, p.1)

O protótipo melódico é similar ao das duas anteriores: a polarização da nota Fá Natural como ponto estratégico, que constitui o elo entre as três modinhas, torna o desenho parecido. Ao cantarolar os três exemplos se tem uma visão mais ampla de como essa sonoridade é parecida.

O acompanhamento, como as modinhas presentes no Jornal de Lisboa, reflete a tendência em escrever em cadências IV – V – I – Compassos 6, 7 e 8. A mão direita, por sua vez, após um curto tema imitativo de introdução, obedece o padrão consagrado de composição sobre o Baixo de Alberti – nos mesmos compassos.

A similitude melódica destas modinhas, nos assume auferir que, provavelmente, havia muitas outras escritas da mesma forma. No próprio *Jornal de modinhas,* o único espécime escrito na tonalidade de Ré Menor, também possui a mesma tessitura vocal, com enfoque no Fá Natural agudo da voz superior:

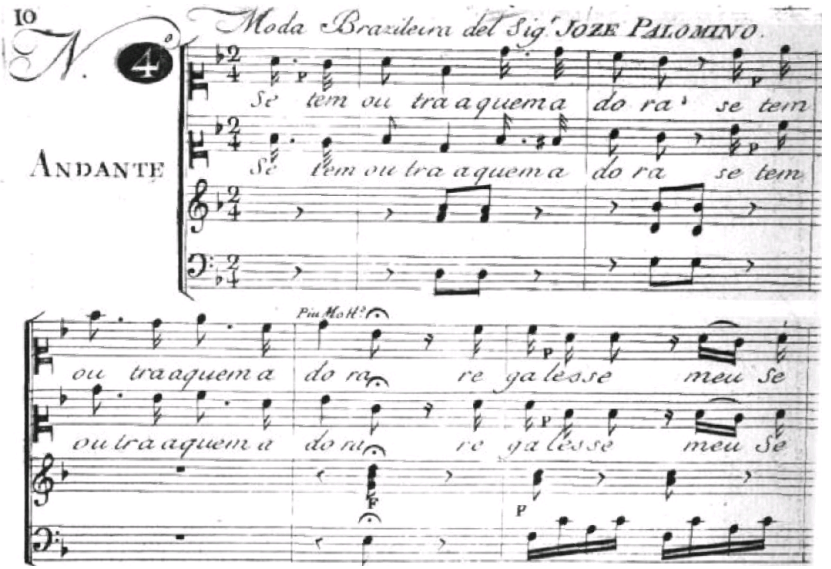


Fig. 7. Moda "Se tem outra a quem adora", de José Palomino (1755-1810), compositor espanhol que residiu algum tempo em Lisboa. Fonte: Milcent (1820, p.10).

A frase que começa com "se tem outra", na voz de soprano foi escrita nas notas Ré, Mi e Fá, que caracteriza, além da modinha mauriciana, várias outras da mesma época, como pudemos perceber. A Seção B principia e utiliza como estrutura básica também o Baixo de Alberti – a partir do compasso 5.

Observe como os exemplos acima expostos trabalham com o mesmo motivo – ainda que com ritmos distintos, em torno de Ré, Mi e Fá Natural – o que pode enfatizar que era uma prática comum da modinha popular que ressoou nos salões burgueses da mesma forma.

Delineia-se o arcabouço da história do padre negro compositor apoiando-se na teoria de "Eurocentrismo", ou Hegemonia da Europa no mundo do Século XIX, particularmente nas Américas e no Brasil. Utilizou-se, para esse fim, a obra do historiador Sergio Buarque de Holanda que, em *Raízes do Brasil* (HOLANDA, 2016), de 1936, define a terra brasileira como uma terra de desterrados – no sentido de que é um país com clima tropical e multiétnico que adotou formas de cultura, de civilização importados de uma nação completamente díspar, com hábitos estranhos aos nossos e desprovidos de significação para o nosso povo e nossa cultura. Essa complexa e destoante hibridação nos trópicos redundou na sensação de que os brasileiros, ainda hoje, sentem-se, no próprio solo nacional, como que estrangeiros.

4. Conclusões e considerações finais

Através dos exemplos acima e da comparação pudemos ver que a Modinha possui pequenos motivos que se repetem ao longo de sua história. Esses motivos se constituem fatores unificadores de sua linguagem musical e retórica, como forma de atingir determinados objetivos dramáticos da partitura, no caso a expressão do afã e da intemperança do amante romântico.

Com isso espero ter ajudado a compreender que a noção de gênio está, também, atrelada à contextualização sócio-histórica de sua procedência e ambientação cultural – ela não é, conforme viu-se acima, uma prática isolada de seu contexto original. O fetiche do gênio incompreendido que morre na miséria, que começa na História da Música Ocidental com a releitura da biografia de Mozart (1756-1791), adquiriu contornos semelhantes no Brasil com o "Mozart dos trópicos", José Maurício Nunes Garcia (1767-1830).

A discussão acerca de sua procedência humilde, levantada desde Manuel Araújo de Porto Alegre no século XIX, até Cleofe Person de Mattos, nos dá a medida em que uma aura de quase divindade foi atribuída ao compositor, potencializada por essa origem, e pelos entraves raciais que a vida e a Corte Portuguesa o fizeram passar. Sua história, entretanto, vista por esse prisma etnomusicológico pode nos alicerçar a construir um imaginário livre de preconceitos, onde a Antropologia e a História nos façam entrever o todo, o ser humano e suas realizações em conjunto, pelas superações coletivas e um destino em comum.

É mister colocar que, mesmo aparentemente apartado de sua ex-colônia, a partir da independência de Portugal, em 1822, o Brasil continuou sofrendo a esmagadora influência hegemônica europeia, menos ibérica que francesa e inglesa, em termos econômicos e culturais. Na música, no entanto, a predominância alternava-se ora pelos germânicos, ora pelos italianos, e a confluência dos dois foi o que, culturalmente, estruturou toda a obra de José Maurício Nunes Garcia (MATTOS, 1997).

Contraditando, portanto, o mito de "democracia racial" propagado pelo sociólogo Gilberto Freyre (FREYRE, 2016), propõe-se uma visão em que o Brasil multirracial é, na verdade, um país sectário em que, embora predominante, a raça negra ainda sofre as agruras da desigualdade e da miséria humana. A hegemonia europeia no Brasil do

Século XIX deu-se devido a diversos fatores, entre eles o cientificismo que afirmava ser o branco superior no quesito intelectual – conceito que determinou e perpetuou o racismo como algo plenamente natural e até desejável – e o nacionalismo que procurou assentar essas teorias na prática (HAZAN, 2009). Além da hegemonia europeia em relação ao Brasil, havia, ainda, a grande divisão interna do país que se dava em duas grandes castas: a dos senhores e a dos escravos. Entre elas circulavam alguns tipos que, com raras exceções, conseguiam mobilidade social ascendente – mas, quase impossível um escravo liberto um dia chegar a vestir roupas de algodão.

A pertença à classe proprietária pressupunha, além do elemento racial, o partilhar de um conjunto de valores, estilos e comportamentos moldados à concepção europeia de progresso e civilização. É dentro desse quadro que, durante a maior parte do século XIX, as óperas francesas e italianas, mas sobretudo essas últimas, foram consumidas obsessivamente pelas elites que, assim, se diferenciavam culturalmente das ralés livre e escrava que formavam a maioria da população (HAZAN, 2009, p.25).

Portanto, mais do que hegemonia europeia, e aliada a ela, sofria a nação brasileira de uma preponderante elite financeira que se identificava antes com a elite e cultura europeias. Ditando as regras do que deveria ser a Arte e a Cultura em geral, essa elite dominou, durante longos séculos, o pensamento nacional no que tange aos (bons) costumes, à literatura, à música, ao teatro, à dança, à política e à imprensa. No seio dessa sociedade, ainda escravagista, anacrônica e colonial, nasceu José Maurício, na capital do Império, negro e neto de escravizadas. Ambos, portanto, dependiam da esfera da Igreja Católica para se consolidarem, o que a coloca como praticamente o único meio de um negro liberto ascender socialmente no Império. Sob o prisma da simbologia histórica, é provável que homens como José Maurício tenham representado não apenas uma promoção social pessoal, porém também de toda a sua família – que teria investido, de certa forma, e contribuído para a sua ordenação como padre (OLIVEIRA, 2008). Esse processo, destarte, constituiria uma alegoria representativa – no campo do macrocosmo – de diversas famílias que teriam se empenhado em promover tal mobilidade social, formando, na sociedade como um todo, uma pressão que pode ter redundado na Abolição.

O chamado "defeito de cor", desse modo, não foi um impedimento à sua ordenação, sendo ele, inclusive, tratado até de forma meritocrática por alguns autores antigos como Visconde de Taunay. Para alguns biógrafos, inclusive Person de Mattos (1997), o fato de José Maurício ser negro exerce um certo fascínio – sendo objeto quase fetichista de veneração musicológica por sua procedência pobre e sua cor. O mito feito e refeito, através dos séculos, de um compositor negro humilde que "não pedia nada" e era completamente subordinado aos seus superiores, remonta à ideia binária histórica de que o negro deveria ser ou extremamente obediente ou insubordinado (HOLANDA, 2016). O historiador Sérgio Buarque de Holanda, no entanto, parece, de certa forma tecer um preconceito ao estigmatizar o negro como indolente e causador principal da famigerada "preguiça dos trópicos". Ele chega ao ponto de afirmar que "a própria criação do mundo teria sido entendida por eles como uma espécie de abandono, um languescimento de Deus". (HOLANDA, 2016, p.72). Como avaliar, entrementes, qual povo mais propício ao ócio, já que é o lusitano colonizador também conhecidamente desfrutador da modorra?

O efeito desejado por uma anulação do "defeito" parece ter sido a perpetuação do rígido catolicismo ibérico, instaurado em solo brasileiro, ainda não sem uma violenta resistência que quase lhe logrou os objetivos. Mas é claro, como poderia o europeísmo transplantado adaptar-se à monocultura escravagista em que se davam senão relações contrárias, completamente estranhas às empreendidas em Europa? (RIBEIRO, 2015 [1995])

Person de Mattos (1997), a mais importante biógrafa do padre, não consegue especificar, mesmo após profunda pesquisa em fontes primárias e documentação, a ascendência branca de José Maurício. Isso nos coloca novamente a pergunta já observada em meu artigo (AUTOR, 2018): não seria ele um negro que, por diversas razões históricas, e devido ao próprio "defeito", fora embranquecido pelos autores romanescos de folhetim, do Século XIX e XX?

É mister notar que, qualquer leigo que ouvir a música de José Maurício, há de considerá-la plenamente europeia, particularmente germânica e italiana – esta em menos proporção, aquela em mais. Assim se dá, paulatinamente, a estruturação de sua obra: em sua primeira fase, que compreende o período do final do Século XVIII até a data de 1808, ela é basicamente setecentista, ou seja, influenciada pelos estilos

francês e italiano dos anos 1700. A partir de 1808, data da chegada do Rei Dom João VI ao Brasil, que se instalará com sua corte na capital Rio de Janeiro, o padre viu-se compelido a assumir outro estilo composicional. Da simplicidade harmônica e singela estruturação de sua fase anterior brotaram novos matizes, oriundos, em grande parte, da ópera italiana, porém ao novo jeito de fazer musical se amalgamaram antigas práticas europeias, como a polifonia e a fuga. Dessa forma, juntamente ao recitativo e as árias de grande virtuosidade vocal, permaneceram em sua obra a ornamentação exagerada do Barroco, constituindo José Maurício um compositor que pode abarcar, em uma mesma peça, elementos barrocos, do Rococó, do Classicismo e da ópera do Pré-Romantismo e do Romantismo Rossiniano. Ele é, por consequência, um dos compositores brasileiros, junto a Carlos Gomes, que mais sentiu a hegemonia musical europeia em suas peças. Não há sequer uma característica em seu estilo que possa qualificá-lo de legitimamente brasileiro, a despeito do que muitos musicólogos já afirmaram sobre ele – suas peças são, sim, extremamente europeizadas, e ainda que possuam certas idiossincrasias, podem ser consideradas verdadeiras imitações literais dos compositores italianos e germânicos – vide o seu Réquiem de 1816, quase todo inspirado no Réquiem de Mozart de 1791 que chega a ser praticamente um plágio.

No entanto, seu valor histórico é inegável – pela primeira vez desde a colonização deu-se a ascensão de um compositor brasileiro, cuja maestria podia ser equiparada a de um europeu como o português Marcos Portugal. A hegemonia do germanismo foi estruturada pela sua admiração pelos gênios austríacos Haydn e Mozart, e não haveria de ser diferente – um compositor negro, neto de escravos, nascido em solo brasileiro, jamais poderia ter sido um Heitor Villa-Lobos (1887-1959), compositor brasileiro nacionalista, da mesma forma que o mulato Carlos Gomes (1836-1896) tem uma obra quase toda sob a influência hegemônica do Italianismo operístico do Século XIX.

Na historiografia musical brasileira, poucos são os que conferem ao compositor José Maurício o lugar que lhe seria devido – ou o idolatram ou o menosprezam. Seus primeiros biógrafos, Manuel de Araújo Porto Alegre (1806-1879), o Visconde de Taunay (1843-1899) e Luiz Heitor (1905-1992), trazem arraigada uma noção deveras romântica do padre, compositor a seu ver mulato que, devido a sua cor e origem humildes haveria sofrido cruéis privações sociais e as teria aceitado beneplacitamente.

Mesmo a biógrafa mais completa de José Maurício, no entanto, Cleofe Person de Mattos (1913-2002), embora seja a maior fonte sobre o padre que conhecemos, carece de renovações críticas contemporâneas. Falta-lhe a imparcialidade de poder julgar a obra do compositor sob a ótica de um cientista, e não apenas de um admirador contumaz.

Nenhum dos autores acima tratou da premissa de que José Maurício foi um compositor que atuou sob a égide hegemônica avassaladora do europeísmo de seu tempo – principalmente germanismo e italianismo – que foi determinante para a estruturação de toda a sua obra. Talvez somente Mário de Andrade (1893-1945) tenha compreendido o padre em sua totalidade – nem coitado nem gênio e, embora tenha sido o maior compositor colonial brasileiro, não ultrapassou os italianos de seu tempo, o que, "universalmente, era pouco" (ANDRADE, 2006, p. 131).

O clareamento de José Maurício, perpetrado e induzido por historiadores e musicólogos provenientes da incipiente academia brasileira, nos séculos XIX e XX, não deixou, no entanto, de vicejar, fortemente, até a contemporaneidade. Em um texto relativamente recente para uma história de mais de 250 anos, Ricardo Bernardes afirma, contundentemente, ter sido o pai do Padre "[...] (segundo registros) de raça branca [...]" (BERNARDES, 2001, p.42). Porém a questão que se pondera é que registros são esses, que o autor não cita, ou seria mera conjetura para cristalizar a etnia mestiça de José Maurício? Na mesma publicação há a assertiva de que "o tempo de José Maurício à frente da Real Capela é claramente um período de transição estilística entre suas duas práticas" (BERNARDES, 2001, p.42). Chama a atenção tal assertiva, em vista de que ela aparece em destaque na página do artigo, abaixo de uma foto em que o Padre aparece visivelmente clareado. As tais fontes a que Bernardes se refere seriam quais exatamente, já que a própria Cleofe Person de Mattos, em sua biografia, pontua que Apolinário Nunes Garcia, pai do Padre, teria sido, segundo a sua certidão do casamento, um "pardo forro"? (MATTOS, 1997, p.17).

Essa aparente tentativa de clareamento, seja ela consciente ou não, denota uma certa dificuldade da musicologia brasileira com as figuras negras – vide o caso de Carlos Gomes, quase sempre lembrado como compositor mulato, mas que também teria sido embranquecido pelas fotos da historiografia. Essas personagens que antecederam o Modernismo em música se ressentiram, quase sem exceção, dessa tendência histórica de clareamento que, parece estar inserida num contexto maior

– o contexto de europeísmo ou hegemonia caucasiana do explorador que remonta aos séculos de invasão colonizadora. Longe de ser menos potencializada por meio dos anos, é ela quem domina, ainda, parte da historiografia brasileira – uma historiografia positivista, anacrônica, que apenas estuda figuras musicais nacionais do século XIX, e com um crivo essencialmente descritivo, não se aprofundando em questões antropológicas ou sociais.

Há uma corrente, no entanto, que desde o princípio do século XXI se antepõe à visão romantizada dos ícones brasileiros da música do século XIX. Espero ter contribuído para que a visão antropológica do Padre prevaleça ante o preconceito e as visões pseudocientíficas ainda presentes em nossos dias.

Referências

ALBUQUERQUE, M. J. D. Jornal *de Modinhas:* Ano I. Lisboa, Instituto da Bilbioteca Nacional e do Livro, 1996 [1792].

ANDRADE, M. d*e. Ensaio sobre a música brasileira***.** Belo Horizonte, Itatiaia, 2006 [1928].

_____. *Modinhas Imperiais.* Belo Horizonte, Itatiaia, 1980 [1930].

BERNARDES, R. *Corte de D. João VI:* obras profanas. São Paulo, Funarte, 2001.

BLACKING, J. *How musical is man?* Washington, Washington Press, 1973.

CAMPOS, A. Marcos Portugal x Padre José Maurício: a morte em extrema miséria. Acesso: 02/08/2020 https://movimento.com/marcos-portugal-x-padre-jose-mauricio-morte-em-extrema-miseria/ ,2016.

CAMPOS, A. *Marília si me não amas, não me diga a verdade.* Rio de Janeiro, Música Brasilis, 2017.

CARDOSO, A. *A música na Corte de D. João VI.* São Paulo, Martins Fontes, 2008.

FRANÇA, E. N. *Música do Brasil:* Fatos, figuras e obras. Rio de Janeiro. Instituto Nacional do Livro, 1967.

FREYRE, G. *Casa-Grande e senzala.* 84a edição. São Paulo, Global, 2016. [1933]

GLASER, A. L. *Raymond Williams:* materialismo cultural. São Paulo, Biblioteca24horas, 2011.

HAZAN, M. C. "Raça, Nação e José Maurício Nunes Garcia". Resonancias: Revista de investigación musical, vol. 13, n. 24, pp. 23-40, 2009.

HEITOR, L. *Música e músicos do Brasil.* Rio de Janeiro, Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1950.

HERTZMAN, M. A. *Making Samba:* a new history of race and music in Brazil. Nova Iorque, Duke University, 2013.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil.* 27a edição. São Paulo, Companhia das Letras, 2016 [1936].

MAGALHÃES PINTO, A. F. *Escritos de liberdade:* literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista. Campinas, Editora Unicamp, 2018.

MILCENT, F. D. Jornal *de Modinhas com acompanhamento de cravo pelos milhores autores* (edição em livro). Lisboa, Real Fábrica e Armazém de Música, 1820.

MATTOS, C. P. de. *José Maurício Nunes Garcia:* Biografia. Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, 1997.

MERRIAM, A. P. *The Anthropology of Music.* Michigan, Northwestern University, 1964.

OLIVEIRA, A. J. M. de. "Suplicando a "dispensa do defeito da cor": clero secular e estratégias de mobilidade social no Bispado do Rio de

Janeiro – século XVIII". ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH RIO, n. 13, pp. 1-8, 2008.

OLIVEIRA PINTO, T. de. "Questões de antropologia sonora". Revista de Antropologia, v. 44, n. 1, pp. 221-86, 2001.

PAZ, E. *500 canções brasileiras*. Brasília, MusiMed, 2010.

QUEIROZ, E. de. *O primo Bazilio: episodio domestico*. Porto, Lello Irmãos, 1912 [1878].

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro:* a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, Global, 2015 [1995].

SANTOS, I. L. dos. *História da África e do Brasil afrodescendente*. Rio de Janeiro, Pallas, 2018.

SCHLICHTHORST, C. *O Rio de Janeiro como é*. Rio de Janeiro. Editora Zélio Valverde, 1943 [1824-26].

SOARES, L. C. *O "povo de cam" na capital do Brasil:* a escravidão urbana no Rio de Janeiro do Século XIX. Rio de Janeiro, 7Letras, 2007.

STROETER, G., MORI, E. (org.). Uma *árvore da Música Brasileira*. São Paulo, Sesc Edições, 2020.

SUZUKI, M. *O gênio romântico:* crítica e história da filosofia em Friedrich Schlegel. São Paulo, Editora Iluminuras, 1998.

TINHORÃO, J. R. Domingos *Caldas Barbosa:* o poeta da viola, da modinha e do lundu. São Paulo, Editora 34, 2004.

VACCARI, P. R. Padre José Maurício Nunes Garcia e o mulatismo musical: embranquecimento histórico? Revista Música da USP, São Paulo, v. 18, n. 1, pp. 170-85, 2018.

_____. O Padre José Maurício Nunes Garcia: um embranquecimento historiográfico. Revista Música em Contexto, Brasília, v. 13, n. 2, pp. 54-70, 2019.

_____. "Mulatismo musical" e sua simbologia: uma revisão historiográfica do Padre José Maurício a partir da etnomusicologia. Revista Internacional em Língua Portuguesa, Lisboa, v. 1, n. 37, pp. 47-72, 2020a.

_____. O Padre José Maurício Nunes Garcia e os "inventores do Brasil": a perspectiva sobre o negro dos anos 1930 e o nacionalismo em Arte. Revista Ictus, Salvador, v. 14, n. 1, pp. 81-98, 2020b.

Sobre o autor

Pedro Vaccari é bacharel em Canto pela Unesp, onde também concluiu seu Mestrado em Performance, sob orientação de Martha Herr. Na Alemanha estudou com o tenor Gerd Türk, e no Brasil com Neyde Thomas e o tenor Fernando Portari. Cantou em Masterclass para Kiri te Kanawa, para o tenor Luiz Tenaglia e diversas outras Masterclasses, como da Universidade de Atlanta (EUA). Recentemente teve aulas na Itália com o tenor Nicola Pamio. Sob a direção de Mauro Wrona cantou diversas pocket óperas, foi bolsista do CNPq por três vezes consecutivas, e atualmente é doutorando pela Unesp, sob a orientação de Dorotea Kerr. Foi selecionado para a Bachakademie em Stuttgart na Alemanha, e desde 2008 integra o Coral Paulistano do Teatro Municipal de São Paulo. Também poeta, publicou poemas pela editora portuguesa Chiado e pela brasileira Vivara, e sua antologia poética foi indicada para publicação. Semifinalista do Concurso Os Três Tenores promovido pela Rede Record, também foi classificado para o Programa Prelúdio, da TV Cultura, onde cantou a primeira audição nacional da ópera L´esule di Roma de Donizetti. Especialista em Música brasileira, gravou CD com peças de Ronaldo Miranda, orientado pelo próprio compositor, e desenvolve pesquisa etnomusicológica sobre o Padre José Maurício Nunes Garcia. Foi banca do Congresso de Iniciação Científica da Unesp em 2012, e teve artigos publicados pela Anppom, Unirio, etc. Estudou piano com Claudio Tegg.

Recebido em 02/09/2020

Aprovado em 12/10/2020

O ENSINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA POSSÍVEL RELAÇÃO COM A TEORIA DESENVOLVIMENTAL PROPOSTA POR L. VIGOTSKI

MUSICAL TEACHING IN CHILDHOOD EDUCATION AND ITS POSSIBLE RELATIONSHIP WITH THE DEVELOPMENTAL THEORY PROPOSED BY L. VIGOTSKI

Cícero Rodarte Mião
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
cicerorodarte@gmail.com

Sonia Regina Albano de Lima
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
soniaalbano@uol.com.br

Resumo

O texto a seguir pontua a importância do ensino musical durante a Educação Infantil propagada nos ordenamentos pedagógicos voltados para essa faixa etária, mais intensamente esboçado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Também se preocupou em apontar como a Teoria Desenvolvimental de Vigotski pode fundamentar parte das ações, práticas e atividades ali presentes, subsidiando uma proposta de ensino artístico que toma para si aspectos voltados para a valorização histórico social deste ensino. A partir desse relato fica notório a necessidade de implantarmos um ensino musical que se estenderá desde a fase infantil até a educação básica.

Palavras-chave: ensino musical; teoria desenvolvimental de Vigotski; valorização das artes para o desenvolvimento humano integral; o ensino musical enquanto processo histórico-social.

Abstract

The following text points out the importance of musical education during Early Childhood Education propagated in the pedagogical ordering geared towards this age group, more intensely outlined in the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018). He was also concerned with pointing out how Vigotski's Developmental Theory can substantiate part of the actions, practices and activities present there, subsidizing an artistic teaching proposal that takes aspects towards the social and historical valorization of this teaching. From this report, the need to implement a musical education that extends from childhood to basic education becomes clear.

Keywords: musical education; Vygotsky's developmental theory; valuing the arts for integral human development; musical education as a historical-social process.

A BNCC ENQUANTO DOCUMENTO PEDAGÓGICO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO BÁSICA

Este artigo tem como objetivo primeiro demonstrar a importância do ensino musical para o desenvolvimento integral de crianças, seja ele psíquico, corporal, cognitivo, estético ou sociológico. Para fundamentarmos nossa proposta recorrermos aos textos de Lev Vigotski[1], que abordam os conceitos de *Zona de Desenvolvimento Iminente*, *Catarse* e a *Imitação* (VIGOTSKI, 2009).

Sem a pretensão de realizarmos uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil (BRASIL, BNCC, 2018), este ordenamento será contemplado em nosso texto por se tratar de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico

1 Optou-se por utilizar a transliteração do nome Lev Vygotsky como L. Vigotski, por ser essa a forma utilizada na obra base que fundamentou nosso texto, a saber, "A construção do pensamento e linguagem" – versão integral do texto original — traduzido diretamente do russo por Paulo Bezerra. Porém, sabemos que a forma mais utilizada na escrita do nome desse autor é Vygotsky, devido às traduções feitas do inglês para o português. Vale apontar que as versões em língua inglesa foram as que sofreram maiores cortes, além de serem as primeiras que chegaram ao Brasil com maior disseminação. In: PRESTES, 2010, p. 90.

e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento de conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil, no período de 2014 a 2024.

O PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005/14, artigo 1º, quando definiu as 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas em sua vigência, que não serão aqui relatadas por fugirem um pouco do nosso foco de análise. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto pelo Plano, cabendo aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no documento (BRASIL, Lei n. 13.0005/14, art. 1º)[2].

Dito isso, não iremos estabelecer uma relação direta das ideias de L Vigotski com a BNCC, mas verificarmos como este documento trata a educação infantil para posteriormente verificarmos o quanto a teoria desenvolvimental de Vigotski, de forma subjetiva, pode estar presente em algumas ideias presentes neste ordenamento.

Conforme expresso, a Base Nacional Comum Curricular visa a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e para que essa proposta se realize, estabelece 10 (dez) competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e se aplicam para as três etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (BRASIL, BNCC, INTRODUÇÃO, 2018). Duas dessas competências são destinadas diretamente ao ensino das artes e são elas que diretamente nos interessa:

2 Acesso em 19 de dezembro de 2020 – http://pne.mec.gov.br/instancia-permanente-de-negociacao-e-cooperacao#footer.

> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, BNCC, INTRODUÇÃO, 2018).

No que se reporta a Educação Infantil, tema central do nosso artigo, há que se considerar que após a promulgação da LDB nº 9394/96, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com a antecipação de acesso ao ensino fundamental para crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade, em decorrência da Emenda Constitucional n. 59/09[3], a educação infantil nas creches e pré-escolas passou a atender crianças na faixa etária de (0) zero a (5) cinco anos e onze meses. As creches abrigariam bebês de (0) zero a (1) um ano e (6) seis meses, e crianças de (1) um ano e (7) sete meses a (3) três anos e (11) onze meses; já a pré-escola abrigaria crianças pequenas de (4) quatro anos a (5) cinco anos e (11) onze meses.

O ensino infantil ali propagado, teve como objetivo garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerados essenciais para sua formação integral. Nesse sentido foram instituídos os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil: *o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o se expressar e o se conhecer.* Para atender esses direitos a BNCC estabeleceu 5 (cinco) campos de experiência: 1- o eu, o outro e o nós; 2- corpo, gestos e movimentos; 3- traços, sons, cores e formas; 4- escuta, fala, pensamento e imaginação; 5- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que se destinam aos três grupos etários acima relatados (BRASIL, BNCC, 2018, pp. 40-43).

Nesse contexto, foi instituído no ordenamento que as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade,

3 A Emenda Constitucional n. 59/09 estendeu a obrigatoriedade do ensino gratuito para criança de 4 anos.

e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, especialmente quando se tratar da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Conforme expresso no ordenamento, nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, BNCC, 2018, p. 37).

Portanto, a redação articulada neste ordenamento, tenta promover um diálogo profundo entre a família deste público infantil e a escola, o que segundo o relatado, poderá garantir o processo desenvolvimental da criança por meio de atividades pautadas na ludicidade, desafios e brincadeiras que possibilitarão o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização da criança (BRASIL, BNCC, 2018).

Nesse sentido, busca-se uma experiência significativa neste aprendizado, um contexto que possibilite a criança relacionar o que ela aprende com a sua vida e o seu cotidiano. Na BNCC a construção do significado de si, do outro e do mundo, deve ocorrer na criança de forma natural, tornando-se um componente potencializador não só para a resolução de seus problemas como também dos objetivos socioculturais a serem conquistados.

Sob essa ótica, a BNCC busca orientar instituições e educadores a estruturar um processo de experiências que favoreça todas as questões fundamentais para um desenvolvimento infantil que dialogue com o contexto no qual a criança está inserida. Conforme expresso: "parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 39).

É importante apontar que o documento não traz atividades e ações prontas, bulas a serem adotadas, isso fica a cargo da escola. Ele

também não trata de conteúdos específicos para a Educação Infantil, ele aponta campos de experiências que o educando deve vivenciar ao longo deste período. Essa estrutura, ao mesmo tempo que apresenta afirmações genéricas, por outro lado possibilita que a escola desenvolva sua prática pedagógica de maneira autônoma, aproximando-se mais da demanda social na qual ela está inserida. Isso se mostra um fator favorável para a implementação da educação musical como uma ação ativa e regular na Educação Infantil, bastante exemplificada nos textos da coletânea intitulada Ensino Musical Brasileiro: Múltiplos olhares (LIMA, 2020).

Assim exposto, justificam-se os estudos que buscam compreender e relacionar a música no desenvolvimento infantil, diante das possibilidades que a BNCC oferece. Nesse sentido, entendemos que a arte e mais especificamente — a música, manifesta-se como um fenômeno histórico cultural inerente ao desenvolvimento humano.

Com os cinco campos de experiência elencados, a BNCC busca dialogar com o cotidiano da criança sob uma perspectiva sociológica. O intuito é formar um cidadão com as habilidades necessárias para conhecer a si mesmo e interagir com o meio. As organizações que os campos de experiência promovem, são consideradas fundamentais no processo devenvolvimental, na estruturação da *psiquê*, na criação de significados e na base cognitiva na qual se assenta a conceitualização espontânea e científica.

Os campos de experiência apontados no documento possuem características e objetivos próprios para a educação infantil e podem encontrar embasamento teórico nas ideias veiculadas por L. Vigotski.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE E DO ENSINO DAS ARTES SEGUNDO RELATOS DE L. VIGOTSKI

É pertinente relatarmos a importância que Vigotski atribuiu ao ensino da Arte como meio de organização e desenvolvimento da *psiquê* humana. A Arte para ele, é um produto histórico-social, uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica social de sentimentos, na qual o homem organiza seu mundo psíquico:

> [a] arte é o social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e a sua essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência da multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

O sentido da Arte e da educação estética para este autor manifesta-se no homem, do social para o individual, do externo para o interno, do externo/social para o interno/individual; por isso, o efeito da Arte nos indivíduos é sempre um efeito social. A relação que o homem estabelece com a Arte é um tanto complexa. Com ela os homens podem reconstruir a vida e trazer para o mundo um enfoque mais emocional e dialético:

> Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social — precisamente o campo do seu sentimento. E, embora todos os campos do psiquismo tenham como subjacentes as mesmas causas que o geraram, operando, porém, através de diversos *Verhaltensweisen* psíquicos, acabam dando vida a diversas formas ideológicas (VIGOTSKI, 2001, p. 12).

A Arte para este autor tem a função de equilibrar o universo interior do homem — uma necessidade imprescindível para o seu psiquismo, o que contradiz veementemente a concepção de que ela é apenas um ornamento na vida social do indivíduo (VIGOTSKI, 2001, pp. 328-9).

O prazer dos sentidos que a Arte pode gerar é motivo suficiente para que ela seja integrada ao currículo escolar. Ela não se configura tão somente como uma vivência estética; ela se perpetua como uma experiência cognitiva e emotiva intensa, que Vigotski chama de Catarse: "[...] as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos" (VIGOTSKI, 2001, p. 112).

Esse sentimento profundo, teria um efeito transformador e purificador no psiquismo e, consequentemente, transformador dos sentimentos e pensamentos dos indivíduos.

Vigotski (2001) admite que a verdadeira experiência estética de fruição da arte — a *Catarse Estética* — promove uma vivência integral no homem, uma vivência que inclui a transformação das emoções, sentimentos e pensamentos, cuja elaboração intelectual, cognitiva e afetiva conduz a criações da imaginação e da fantasia. Esse seria, então, o aspecto peculiar da Arte — uma técnica social do sentimento, que tem o poder de transformar e purificar positivamente o psiquismo humano por meio de uma experiência integradora das emoções com o intelecto, do afeto com a cognição, do homem com o meio.

Sob o ponto de vista biológico, Vigotski acredita que a *Catarse Estética* seria capaz de promover as descargas de energia psicofísica necessárias para manter o equilíbrio do psiquismo, uma vez que o homem teria muito mais possibilidades de vida do que aquelas que ele realmente consegue realizar em seu cotidiano. Dessa forma, o ser humano precisa da arte:

> Dessa analogia, esboça-se o mecanismo dos processos psicológicos correspondentes à obra de arte, e ainda se estabelece que o caráter de símbolo ou imagem da palavra equipara-se à sua poeticidade e, deste modo, o fundamento da emoção artística passa a ter caráter de imagem, cuja natureza geral é constituída pelas **propriedades comuns do processo intelectual cognitivo** (VIGOTSKI, 2001, p. 34, negrito nosso).

Vigotski considera a vivência artística um meio de o homem se transformar positivamente, de transcender a si mesmo, reorganizar sua estrutura psicológica e ressignificar o seu contexto em um processo dialético. Para ele a fruição artística é um ato criador, uma vez que exige do psiquismo humano um alto grau de elaboração emocional e cognitiva:

> Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o

> autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifesta em sua plenitude (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

Por considerar a emoção artística imprescindível para o psiquismo humano, além de fonte de desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo, social, dentre outros, Vigotski (2001) acredita que as artes devem integrar a educação regular, a fim de que o indivíduo possa desenvolver e manifestar atos criativos. Conforme ele expressa: "[...] qualquer ato artístico incorpora forçosamente, como condição obrigatória, os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc" (VIGOTSKI, 2001, p. 325). Nessa perspectiva, ele ainda destaca que:

> Para formular integralmente o ponto de vista dessa teoria sobre o procedimento de compreensão artística, cabe indicar que toda obra de arte, desse ponto de vista, pode ser aplicada como predicado à fenômenos novos ainda não aplicados ou ideias para aperceber-se deles, da mesma forma que a imagem na palavra ajuda que nos percebamos do novo significado. O que não estamos em condição de compreender diretamente, podemos compreender por via indireta, através da alegoria, e toda ação psicológica da obra de arte pode ser integralmente resumida ao aspecto indireto dessa via (VIGOTSKI,.2001, p. 35).

Assim pensado, caberia à educação de modo geral, oferecer subsídios para que seus alunos pudessem ampliar suas possibilidades de experiência estética para além das fronteiras do cotidiano, sem negligenciá-las, pois, essa é a base para toda a estrutura psicológica desenvolvimental.

A TEORIA DESENVOLVIMENTAL HISTÓRICO-SOCIAL DE L. VIGOTSKI E O ENSINO INFANTIL

O contexto histórico no qual Vigotski concebe a sua obra, transita complexamente entre situações políticas, econômicas, ideológicas e culturais, que colocam em evidência a própria perspectiva de psicologia em um âmbito de pesquisa. Contemporâneos do autor, na tentativa de aproximar a psicologia das ciências naturais, buscaram a objetividade concreta em suas observações, isso aproximou a perspectiva de desenvolvimento infantil naquilo que a criança consegue realizar (VIGOTSKI, 2009). Em Vigotski, a subjetividade é levada em consideração e o materialismo da atividade é visto como processo, um contexto propício ao desenvolvimento que acontece dialeticamente, em relações que podem ser multiplamente construídas:

> A análise atomística e funcional, que dominou na psicologia científica durante todo último decênio, redundou no seguinte: funções psicológicas particulares foram objetos de análise isolada; o método de conhecimento psicológico foi elaborado e aperfeiçoado para o estudo desses processos isolados e particularizados; ao mesmo tempo, a relação interfuncional e sua organização numa estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora do campo da atenção dos pesquisadores. Para a psicologia moderna, não é nenhuma novidade que a consciência é um todo único e que funções particulares estão inter-relacionadas em sua atividade. Mas a unidade da consciência e os vínculos entre certas funções foram antes postulados pela psicologia que tornados objetos de pesquisa. Ademais, ao postular essa unidade funcional da consciência, a psicologia partia em todas suas investigações, do postulado falso, não formulado e tacitamente aceito por todos que reconheciam a imutabilidade e a permanência das relações interfuncionais e imaginava a percepção ligada sempre de uma mesma forma a atenção, assim como a memória estava ligada a percepção e o pensamento a memória. Daí a conclusão natural de que as relações interfuncionais são uma coisa que podem ser colocadas entre parênteses como multiplicidade genérica e ser desprezadas nas operações investigatória com as funções particulares isoladas entre parênteses (VIGOTSKI, 2009, pp. 1-2).

Os estudos de Vigotski (2009), pautados no materialismo dialético, veem o psiquismo humano e seu desenvolvimento como fruto de um processo histórico-social, ou seja, a matéria está em relação dialética com o psicológico e o social. Sua perspectiva de educação leva em consideração todo e qualquer processo que lance luz ao desenvolvimento, independente se o objetivo da atividade foi atingido ou não.

Vigotski[4]compreende o ser humano como um ser histórico. Sua natureza se forma a partir da apropriação do universo sociocultural acumulado pela sua espécie. Não há como o homem se tornar um ser humano se não estiver inserido no cotidiano de sua sociedade, pois o que lhe confere "humanidade" ou "essência humana" é a capacidade de se apropriar da bagagem sociocultural acumulada historicamente pela humanidade. Essa é uma capacidade que os outros primatas não têm, eles não reconhecem sua história e não se apropriam dos conhecimentos acumulados pela experiência das gerações anteriores, uma vez que isso se dá pela fala complexamente estruturada, pela instrução, memória sequencial lógica, organizações estruturais psicológicas que possibilitam abstração e conceitualização, faculdades que dentre outras, são definidas pelo autor como *Funções Superiores* (VIGOTSKI, 2009).

Para ele, o desenvolvimento das *Funções Superiores* começa a amadurecer de forma mais significativa com a intensificação da relação entre pensamento e a fala, por volta dos dois anos de idade. Essa relação se torna base para a estruturação da gênese psicológica e a relação com o mundo externo; nela "a fala se torna intelectual e o pensamento se torna verbal (VIGOTSKI, 2009, p. 132). As possibilidades de significado que essa fase desenvolvimental possibilita, parte de associações concretas que a percepção da criança possibilita do abstrato que as organizações conceituais lançam luz. Assim, elementos como a imitação no processo de aprendizagem, são estabelecidos como uma via que favorece esse direcionamento desenvolvimental.

4 Pautados nessas questões discutidas, partimos da perspectiva que o autor apresenta na obra "A construção do pensamento e da linguagem", publicado pela editora Martins Fontes, traduzido por Paulo Bezerra, edição de 2009. Essa obra, além de tratar diretamente do desenvolvimento infantil, apresenta a tradução do texto original — russo —, na integra — último escrito de Vigostki datado em 1934, dois anos antes de sua morte prematura (*In:* PRESTES, 2010).

Para Vigotski (2009) o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança tem como uma de suas bases, o procedimento de imitação e a apropriação das objetivações cotidianas, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para a formação integral do homem. Nesse caso, tanto a imitação como a apropriação acontecem espontaneamente no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil**,** pelo simples fato de a criança estar inserida no cotidiano de sua sociedade, o que possibilita a mediação cultural. Toda criança está constantemente aprendendo desde o momento em que nasce e até mesmo, antes disso. A imitação possibilita que ela crie novos significados, reestabeleça outros e estruture novas associações.

Para Vigotski (2005, 2009) todo e qualquer processo de imitação deve ter significado para a criança, ou seja, ela não imita o que não faz sentido para ela. A percepção e a estruturação desses signos parte das organizações psicológicas da criança e é uma forma de ela vivenciar o mundo exterior em diálogo com o seu eu interior e suas subjetividades. Por outro lado, esse processo também é a própria recriação constante da subjetividade.

O aprendizado formal não acontece a partir do "nada", ou seja, não se inicia da "estaca zero", mas está assentado sobre o conhecimento cotidiano pré-escolar da criança (VIGOTSKI 2005, p. 8-9), o que nos dias atuais corresponde à faixa etária da educação infantil. Esse conhecimento é adquirido por meio da apropriação das objetivações socioculturais da vida cotidiana e sofre relevantes alterações quando a criança adentra na escola regular e no sistema de ensino (VIGOTSKI, 2009).

Não se trata de negar o conhecimento cotidiano e muito menos de considerá-lo inferior ao conhecimento formal, mas sim, considerá-lo a base psicológica para novas abstrações e aprendizados. O conhecimento formal em Vigotski, não diz respeito necessariamente à metodologia pedagógica utilizada nessa aprendizagem, mas sim à natureza do que se aprende e sua relação com o dia a dia.

> Se é verdade que o pensamento da criança é ainda mais original do que a sua linguagem (e essa tese de Piaget nos parece indiscutível), então devemos admitir necessariamente que as formas mais elevadas de pensamento, inerentes à formação dos conceitos científicos

> devem distinguir-se por uma originalidade ainda maior em comparação com aquelas formas de pensamento que participam da organização dos conceitos espontâneos, e que tudo que Piaget disse a respeito dessas últimas também devem ser aplicados aos conceitos científicos. É difícil admitir a ideia de que a criança assimilou, mas não reelaborou a seu modo os conceitos científicos, que estes lhe chegaram imediatamente aos lábios da forma mais tranquila. Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina, mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico. Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento, tanto os conceitos científicos quanto os espontâneos (VIGOTSKI, 2009, p. 265).

Vigotski, ao discutir o processo de aprendizagem, estabelece um conceito amplamente difundido na produção científica em educação no Brasil, a "*Zona de Desenvolvimento Iminente*"[5] (ZDI). Nele, a aprendizagem pauta-se no conhecimento das potencialidades da criança. A aprendizagem e o desenvolvimento são processos que se diferem na concepção de Vigotski (2005, pp. 15-7). Se a criança aprende algo, não quer dizer que ela não continuará o seu processo desenvolvimental, por outro lado, se ela não consegue realizar uma tarefa, não quer dizer que não há um desenvolvimento acontecendo. Contudo, apesar de serem faculdades diferentes, a aprendizagem impulsiona e é fonte determinante do desenvolvimento. Portanto, ambos, aprendizagem e desenvolvimento são processos em íntima relação dinâmica, complexa e dialética.

Vigotski (2005, 2009) relata que o desenvolvimento infantil se manifesta em dois níveis: Desenvolvimento Independente (das ações que a criança pode realizar por si mesma) e o Desenvolvimento Potencial (que compreende as capacidades de agir que a criança tem em potencial, com a ajuda de outra pessoa). O Desenvolvimento Potencial

5 Devido aos desafios de tradução em um processo histórico no qual a obra de Vigotski passou por diversas censuras e cortes, além do fato de que as traduções em português vieram, em sua maioria, de outras línguas, e não do russo — idioma original da obra — optamos utilizar, pautado em Prestes (2010) o termo **Iminente** ao invés do termo **Proximal**, que é o mais difundido, porém mais distante do sentido focado pelo autor (negrito nosso).

apresenta características de um nível desenvolvimental que a criança ainda não estabeleceu por completo, um nível a seguir, que virá, mais cedo ou mais tarde, ou seja, um nível iminente. Esse terreno entre o desenvolvimento independente e o que virá a seguir é a *Zona de Desenvolvimento Iminente*.

Portanto, a criança ao imitar as ações e operações de outros, traz em si uma estrutura que lhe possibilita estabelecer um significado para realizar tais tarefas. Assim, a imitação é um procedimento que também age na ZDI, ou seja, na capacidade potencial de aprendizagem. Segundo Vigotski (2005, p. 12) a criança pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada por pares, a criança pode fazer muito mais do que consegue com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio de terceiros e o nível das tarefas que podem se desenvolver com uma atividade independente, define, por tanto, a área de desenvolvimento iminente e potencial da criança.

Para favorecer o desenvolvimento das crianças, a situação deve oferecer conhecimentos que ultrapassam seu nível de desenvolvimento efetivo, tarefas que introduzem o novo e os desafios a serem vencidos. Nesse sentido, Vigotski relata:

> Um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento potencial, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2005, p. 14).

Para agir no nível de desenvolvimento potencial da criança e impulsionar seu desenvolvimento, todo ensino/aprendizagem deve oferecer algo "a mais", algo que a desafie.

Se nos reportamos ao ensino musical, esse algo "a mais" poderia ser a descoberta de novas possibilidades, dentro de um espectro que

seja significativo ao educando. O novo implica em reorganizações de significados já existentes, reestruturação conceitual, psicológica e afetiva (VIGOTSKI, 2009). Isso não se limita de modo algum ao refinamento de habilidades. Podemos perceber um exemplo disso na ampliação do repertório do educando. Nesse sentido, é possível observar o desenvolvimento sobre o elemento sonoro tornar-se independente e lançar voo a novos significados, em profundo diálogo com todo o processo desenvolvimental humano.

Assim relatado, seguimos nosso artigo buscando verificar em que medida o ensino musical na educação infantil pode dialogar com o desenvolvimento humano em uma perspectiva vigotskiana, e de que forma isso se relaciona com as propostas apresentadas nas normas instituídas pela BNCC, enquanto documento norteador da educação infantil.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O ENSINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse item pretendemos avaliar três aspectos básicos que devem ser discutidos e avaliados no presente texto. O primeiro deles é considerar a música como uma área de conhecimento necessária ao desenvolvimento integral da criança. A segunda é pensar na importância que L. Vigotski atribuiu as Artes e ao Ensino Artístico para o desenvolvimento humano. O terceiro aspecto é avaliar em que medida as ideias propagadas pela BNCC corroboram com a implementação da educação musical na Educação Infantil.

Avaliados esses três aspectos fica evidenciada a importância do ensino musical na fase infantil. O primeiro campo de experiência que a BNCC apresenta para o ensino infantil é "O eu, o outro o outro e nós". Nas características gerais desse campo, objetiva-se contemplar a relação da criança com o meio e com o outro, na construção das subjetividades, o que possibilitará para a criança a consciência individual e social, como critério de respeito à diversidade cultural, a identidade e aos diferentes tipos de costumes (BRASIL, BNCC, 2018, p. 40, negrito nosso).

Nesse item, é enfatizado a relação com pares e com o contexto. Além disso, a interação comunicativa também está presente, como objetivo, em todas as faixas etárias da educação infantil (BRASIL, BNCC, 2018). Essas habilidades são inerentes ao ser humano em uma perspectiva sociocultural. Esse contexto contribui para a estruturação da fala, bem como sua relação com o pensamento em diferentes níveis, desse de sua gênese até o pensamento conceitual (VIGOTSKI, 2009). As estruturas base da fala, sua relação com o pensamento, e a aplicação disso a um contexto com pares, podem possibilitar um ambiente rico e propicio ao estabelecimento das bases psicológicas necessárias para um desenvolvimento das potencialidades da criança, como apresentado em Vigotski em seus mais diversos âmbitos.

O próximo campo da BNCC é o **"Corpo, gestos e movimentos",** essa experiência comtempla áreas do desenvolvimento que correspondem, além da conscientização corporal, a espacialidade e temporalidade. A associações e estruturações se dão por meio da ação, do gesto, da linguagem e da inter-relação com pares e com o ambiente. Nesse item, a música aparece, primeiramente em suas características gerais:

> Por meio das diferentes linguagens, como a **música,** a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas (as crianças) se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, BNCC, 2018, p. 41, negrito nosso).

A música na BNCC é reconhecida como uma linguagem que carrega suas essências simbólicas e significativas que são aquelas da sociedade que a produz. Portanto, essa arte é material e área de conhecimento, que quando apropriada em um processo histórico de instrução e representações acumulativas, torna-se inerente ao processo desenvolvimental humano, tal como descrito anteriormente nesse texto. Outo ponto a ser notado, é que a BNCC, neste campo de experiência, também está em concordância com o que trouxemos de Vigotski (2001): "Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos", direcionados a bebês de (0) zero a (18)

dezoito meses e "Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música" voltados para crianças entre (4) quatro anos e (5) cinco anos e (11) onze meses (BRASIL, BNCC, 2018, p. 47). Esses elementos, além da música, enfatizam outras áreas da Arte como a dança e as artes cênicas. Nesse sentido, as artes — teatro, dança, artes visuais e música — são contempladas na BNCC, em uma direção única, que é a formação integral da criança.

Outro aspecto que a BNCC apresenta com relevância nos objetivos desse campo de experiência, é a imitação. Para bebês até (18) dezoito meses, o documento tem como intuito "Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais", ou mesmo "Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras" com as crianças entre (1) um ano e (7) sete meses e (3) três anos e (11) onze meses, ou até "Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música" para crianças dos anos finais da educação infantil (BRASIL, BNCC, 2018, p. 47). Essa última questão, além de ir de encontro à imitação pela mímica, revela a Arte como via para esse processo, seja no âmbito da expressão imitativa ou mesmo da criação.

O seguinte campo de experiência é o que corresponde aos **Traços, sons, cores e formas** (negrito nosso)**.** Esse campo contempla, praticamente, todas as concepções de Vigotsky expostas neste texto. O desenvolvimento com base nas significações espontâneas, o envolvimento integral do ser no processo de Catarse, a ZDI em todas a suas possiblidades, principalmente no que diz respeito ao processo de imitação, tão presente no fazer musical, além das questões sócio históricas que fundamentam as bases sociais e individuais do ser humano. Vejamos o que o ordenamento expressa nesse campo de experiência:

> Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a

> autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, BNCC, 2018, p. 41).

A importância das linguagens artísticas, que se estende também para a música, é evidentemente relevante para o processo de desenvolvimento da criança. Isso se revela não só nas obras de autores da psicologia do desenvolvimento, como Vigotski (2001), mas, a própria BNCC reserva uma larga fatia de seus vislumbres para a educação infantil voltada para essa questão. Os objetivos desse campo de experiências são todos dirigidos para a Arte e dentre os nove tópicos apresentados no documento, seis dizem respeito diretamente ao material sonoro e a educação musical.

Para bebês até (1) um ano e (6) seis meses, a BNCC apresenta como objetivos desse campo: "Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente" e "Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias" relacionados à Educação Musical, e também ao teatro e à dança, além de "Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 48) que pode dialogar com as artes visuais, ou mesmo com a escrita, dentre outros.

Os objetivos desse campo de experiência, voltados para crianças entre (1) um ano e (7) sete meses e (3) três anos e (11) onze meses são: "Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música" e "Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias" que mais uma vez vão de encontro com a música, a

dança e o cênico. O outro objetivo para essa faixa etária remete mais claramente às artes plásticas e aplicadas: "Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 48).

Para as crianças dos últimos anos da educação infantil, ou seja, entre (4) quatro anos e (5) cinco anos e (11) onze meses, esse campo de experiência busca contemplar as seguintes habilidades: "Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais", direcionado às artes plásticas, aplicadas e visuais além de "Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas" e "Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 48) — perspectivas essas voltadas para o ensino musical.-

Valsiner (2012), um autor da psicologia que tem em Vigotski, uma das fundamentações de sua obra, aponta que a formação da *psiquê* humana, traz em seus fundamentos sócio histórico, as concepções simbólicas culturais que contribuem no processo de desenvolvimento cognitivo, nesse sentido, devemos pensar as linguagens como estruturas simbólicas e significavas. Vigotski (2010) faz essa aproximação de significados quando relaciona o pensamento com a fala, apontando isso como o cerne do desenvolvimento infantil. A fala passa da organização concreta e objetiva para a conceitual abstrata, construída a partir da vivência cotidiana e do aprendizado formal. Esse processo se evidência em estruturas significativas e simbólicas de generalizações objetivas para crianças menores e conceituas para crianças maiores, e são fundamentais para o desenvolvimento psicológico.

A música é rica nessas estruturas simbólicas e é social em sua essência. A expressão musical nas escolas de educação infantil, é o resultado histórico de um processo que perpassa a formação da sociedade na qual a criança daquela instituição está inserida. Portanto, além de ser uma das áreas de conhecimento, ela pode revelar ao ser humano, seu próprio significado psicológico e sua estrutura potencializadora de desenvolvimento, nos mais profundos graus de conceitualização cognitiva, refinamento motor, conscientização social e organização afetiva e expressiva.

O campo de experiência **Escuta, fala, pensamento e imaginação,** tem como característica geral a estruturação da fala e da linguagem desde os âmbitos vocais até a escrita e a Arte (negrito nosso). A concepção da fala nesse item, se dá por meio do vínculo afetivo e do contexto no qual a criança está inserida. Toda a organização psicológica que essa habilidade exige vai de encontro com as formações integrais e intelectuais do ser humano, como apontado por Vigotski (2010).

Nesse campo, os objetivos almejados não fogem ao direcionamento dos outros apresentados até então. Quando se trata de bebês até (18) dezoito meses, o documento aponta elementos como "Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas", ou mesmo "Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 49). Mais uma vez podemos ver presente tanto o material sonoro musical como o processo de imitação nessa construção desenvolvimental.

Além do processo de imitação, no que diz respeito ao material sonoro, as orientações da BNCC indicam o estimulo a recriação de significado que o processo imitativo oferece. Os objetivos desse mesmo campo de experiência, ao lidar com crianças entre (4) quatro anos e (5) cinco anos e (11) onze meses, aponta que é necessário ao educando "Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 49).

A conceitualização dos elementos presentes na fala e seu desenvolvimento no ambiente escolar, transitam entre o estabelecimento de conceitos espontâneos, usuais do dia a dia, e o conhecimento formal, aprendidos por sistemas regulares de ensino, relatados por VIGOTSKI (2010). Vale apontar que quando se trata de educação infantil, essas duas categorias são vivenciadas no ambiente escolar. A ludicidade, base da escolarização nessa faixa etária, revela as estruturas espontâneas necessárias nos jogos, brincadeiras, laços e inter-relações pessoais e materiais, pelo menos em tese, para um bom desenvolvimento infantil. Possivelmente essa discussão se aprofunda e revela outras facetas ao lidarmos diretamente com as múltiplas realidades estruturais e infraestruturas das escolas brasileiras, além da questão da formação de seus professores.

O último campo de experiência traz o **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.** O desenvolvimento sequencial temporal, a espacialidade e as abstrações quantitativas são o foco desse campo. A música, como uma arte que acontece no espaço e tempo, está profundamente relacionada com essas questões. Parizzi (2009) por exemplo, desenvolveu sua tese de doutoramento, estudando a percepção temporal da criança pequena, tendo como base o fazer musical no canto espontâneo.

Em Vigotski (2010) reportamos mais uma vez as objetividades e as abstrações do pensamento, que são bases necessárias para a criação de uma perspectiva de tempo, por parte da criança. Para a criança na primeira infância, que organiza a sua psiquê objetivamente, seja em organizações sincréticas ou complexas, a percepção temporal se difere em estrutura da organização psicológica do adulto. Quando uma criança nessa faixa etária lida com o passar do tempo, ela consegue se comunicar com um adulto a respeito disso por ter as palavras com significados pré-estabelecidos pelo próprio adulto, o que o autor soviético chama de *equivalente funcional*. Enquanto isso, na música além da equivalência funcional, há também uma outra forma de equivalência, no sentido de vivência, em que a regularidade temporal do adulto e da criança se equivalem nas manifestações musicais, quando por exemplo, ambos acompanham corporalmente o andamento de alguma obra, porém com estruturas psicológicas significativamente diferentes.

Além disso, a corporeidade presente na educação musical, é via para o desenvolvimento musical e também para as faculdades que esse campo de experiência almeja contemplar. Assim, nos objetivos que a BNCC traz, no que diz respeito à essa questão, podemos destacar itens como: "Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras para bebês até 18 meses (em danças, balanços, escorregadores etc.)" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 51).

A percepção temporal envolve questões muito presentes na música como *retardando* e *acelerando* e essas habilidades também são evidenciadas nesse campo de experiência. Ao apontar objetivos para crianças entre um (1) um ano e (7) sete meses e (3) três anos e (11) onze meses, o documento relata: "Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar)" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 51).

Por fim, o último objetivo que abordaremos neste texto, diz respeito a um item direcionado para as crianças entre (4) quatro anos e (5) cinco anos e (11) onze meses que aponta para a habilidade de "Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças" (BRASIL, BNCC,2018, p. 51). Mais uma vez, é evidente a importância do processo de imitação significativa, na qual as semelhanças são organizadas psicologicamente pela criança e essas estruturas possibilitam novas abstrações.

Quando pensamos em semelhanças e diferenças em Vigotski (2010), nos remetemos a um processo organizacional que vai da estruturação de pensamento e sua relação com a fala. O desenvolvimento dessas faculdades passa de uma percepção de mundo objetiva e concreta para o subjetivo e abstrato. A *psiquê* da criança cria as bases de sua gênese na primeira infância e avança aos patamares conceituais de estrutura organizacional e isso, se aplica em vários âmbitos da vida do ser humano, desde a fala, ao afeto, à emoção, à arte, ao social e a própria consciência de si.

O ensino e aprendizagem de música na educação infantil é um contexto complexo e ao mesmo tempo rico nas possibilidades de reflexão, diálogo e prática. Os estudos de Vigotski prenunciam a importância de o educador promover nas instituições de ensino regular, a intermediação entre a prática significativa do dia a dia e as possibilidades que essa base oferece para novos aprendizados. A educação musical, portanto, poderia e deveria, além de abordar a música tanto como uma objetivação da vida cotidiana, pragmática e significativa, abordá-la como uma forma de experiência estética que transcende as motivações ordinárias imediatas. Não se trata de ensinar a música como uma linguagem, sob uma dimensão técnica, mas experencia-la enquanto forma de expressão.

Partindo desses pressupostos, é importante ao educador musical conhecer e valorizar o conhecimento musical comum ao contexto das crianças, não só para emprega-lo como estratégia motivadora de musicalização, mas para entendê-lo como fenômeno social humano. A partir disso, devemos ampliar a bagagem musical dos educandos, criar significados novos, reestruturar a organização psicológica, não porque o conhecimento musical cotidiano deva ser negado ou considerado "inferior", mas pelo fato que a estrutura para a conceitualização

científica nova é justamente o conceito espontâneo estabelecido ao longo da vida, ou seja, é uma construção co-dependente.

A BNCC busca contemplar todas essas questões desenvolvimentais e reconhece a importância da música na formação integral humana. Nesse sentido, as ideias de Vigotski em relação ao desenvolvimento infantil e a valorização da arte como forma de auxílio, traz para o ensino artístico-musical um espaço de transmissão de conhecimentos, mas, também um ambiente de vivência, capaz de despertar a consciência humana sobre seu lugar no espaço e tempo histórico de sua sociedade, além de promover os desenvolvimentos necessários para isso.

Por essas razões é que a educação musical deve ser um campo de aprendizagem ativa, orgânica e viva. Esse processo não deve ser, de modo algum, passivo, pois tomando como modelo a criança, ela nunca interioriza conteúdos de maneira apática, mesmo por meio da imitação. No processo de apropriação, há sempre uma reelaboração ativa dos elementos, um tipo de criação de relações que imprime no processo de aprendizado as características pessoais, individuais de personalidade e comportamento, de um sujeito inserido em um meio. Nesse sentido, o período que corresponde à educação infantil é primordial para um bom desenvolvimento humano. Cabe ao professor, enquanto mediador entre os conhecimentos espontâneos/cotidianos e os novos conhecimentos, verificar a qualidade do processo, contextualizar a aprendizagem, não fragmentar os seus conteúdos, tornar as novas organizações e os elementos compreensíveis e com sentido próprio para a criança.

Ao consideramos e refletirmos as novas perspectivas legais para o ensino de música, tomando como exemplo a BNCC, o ensino básico poderá ser um poderoso espaço que permitirá discutir, dentre outras coisas, as características das músicas que os alunos ouvem e gostam e porque elas ouvem e gostam deste repertório; por quem, para quem e por que motivo elas são elaboradas; como elas são elaboradas e quando são ouvidas. De forma global é bom avaliar que funções as músicas exercem na vida das pessoas e na vida social em geral.

Tais questões certamente ampliarão as motivações para as práticas musicais diferenciadas, além das possibilidades de escuta e de apreciação musical dos diferentes tipos de música. Esse seria um enfoque sociológico e também psicológico da música, pois, antes de centrarmos nossa atenção em características estruturais e estético-musicais, as

características sócio-históricas, simbólicas e afetivas, tomam um espaço significativo nesse aprendizado.

Por fim, o limite entre a música como prática sociocultural ou como Arte é muito tênue, pois, para cada indivíduo, a música possui significados particulares e universais específicos, os quais não podem ser categorizados nem mesmo mensurados objetivamente. Essa bagagem cotidiana de conhecimento musical é a base para a construção significativa, para um processo de *Catarse* que vai direto ao encontro da estrutura da *psiquê* humana em seus diversos âmbitos: cognitivo, afetivo, motor, social, cultural, simbólico e emocional, dentre outros.

Resta mencionar, que embora a BNCC não tenha referendado a teoria desenvolvimental de Vigotski como fundamentação de suas argumentações, de certa forma ela evoca parte dos relatos desse autor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Acesso em 01 de maio de 2020. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil

BRASIL, Emenda Constitucional nº 59/2009. Acesso em 19 de dezembro de 2020. Disponível: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/emc%2059-2009?OpenDocument

LIMA, Sonia R. A (org). *Ensino Musical Brasileiro: Múltiplos olhares*. 1º ed. São Paulo. Musa Editora. 2020.

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

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

VALSINER, J. *Mundos da Mente, Mundos da Vida*. 2 ed. Porto Alegre: Editora Artmed 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia da Arte*. 2 ed. SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual. In: *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento — Luria, Leontiev, Vygotski e Outros*. São Paulo: Centauro, 2005, pp. 1-17.

VIGOTSKI, L. A *construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

Sobre os autores

Cícero Rodarte Mião — Doutorando em Música com ênfase em Educação Musical pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Mestre pelo Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, na área de Psicologia Social e Socioeducativa, graduado em Educação Musical – Licenciatura, pela Universidade Federal de São João Del-Rei. Idealizador e atuante no programa universitário "Música Viva" que atendeu crianças em situação de vulnerabilidade social em São João del-Rei-MG entre 2011 e 2017, projeto esse contemplado com certificação de Honra ao Mérito por Extensão na Universidade Federal de São João del-Rei. Idealizador, articulador e docente no processo de implantação de oficinas de musicalização nos berçários da na Rede Municipal de Educação Infantil de São Sebastião do Paraíso-MG. Docente no curso de Pedagogia da Libertas Faculdades Integradas em São Sebastião do Paraíso-MG.

Sonia Regina Albano de Lima — Doutorado em Comunicação e Semiótica- Artes (PUC-SP); pós-doutorado em Interdisciplinaridade e Educação pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI-PUC- SP); pós-doutorado em música realizado no Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP, pós-graduação lato sensu em práticas instrumentais e música de câmara (FMCG); especialização em interpretação musical e música de câmara com o Prof. Walter Bianchi (FMCG); bacharelado em instrumento – piano (FMCG); bacharelado em direito (USP); licenciatura curta em educação musical e habilitação para o ensino de piano (Instituto Musical de São Paulo). Estudou piano e música de câmara regularmente com os professores Martin Braunwieser, Sonia Muniz, Roberto Sabbag e Walter Bianchi.

Participou de cursos de extensão com intérpretes nacionais e internacionais, entre eles destacam-se Bruno Seidholfer, Camargo Guarnieri, Rosalyn Tureck, Sérgio Magnani e Homero Magalhães. Foi professora de piano da Escola Municipal de Música. Na FMCG foi professora de música de câmara e piano; vice-diretora; diretora executiva; coordenadora pedagógica dos cursos de graduação (canto, instrumento, composição e regência) e pós-graduação lato sensu em educação musical e música. Foi professora pesquisadora da UNIABC para a implantação do Mestrado Profissional; bolsista coordenadora de pesquisa da FUNADESP. É professora do Programa de Mestrado e Doutorado do IA-UNESP. Foi diretora e coordenadora artística da Escola de Música de São Paulo. É pesquisadora junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade do Programa de Pós-Graduação em Educação (CurrÍculo) da PUC-SP (GEPI-PUC- SP) e 2ª líder de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Educação Musical do IA-UNESP (GEPEM). É colaboradora junto ao Projeto Pensar e Fazer Arte da PUC-SP sob a organização do Prof. Dr. Claudio Picollo. Autora e organizadora de livros, coletâneas e textos de revistas científicas voltadas para a interdisciplinaridade, performance e educação musical. Foi Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música de 2015 a 2019.

Recebido em 26/10/2020

Aprovado em 24/12/2020

A ADOÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO E NO ESTUDO DAS CULTURAS ERUDITAS E POPULARES NO CONTEXTO BRASILEIRO

THE ADOPTION OF AN INTERDISCIPLINARY SYLLABUS IN EDUCATION AND IN THE STUDY OF THE ERUDITE AND POPULAR CULTURES IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Sonia Regina Albano de Lima
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
soniaalbano@uol.com.br

Resumo

O texto que se segue analisa as duas concepções de interdisciplinaridade — a concepção a-histórica e a concepção histórico dialética, tanto nas ciências como na educação. Sob essa perspectiva serão avaliados os currículos interdisciplinares com o intuito de minimizar a fragmentação epistemológica instaurada após o cartesianismo. Nesse sentido gestores da educação devem apresentar propostas curriculares interdisciplinares focadas em três dimensões epistemológicas de forma integrada – dimensão ética, cultural e social. Os relatos aqui produzidos estão fundamentados basicamente nos escritos de M. F. Gomes da Silva (2009) e A. C. Lopes e E. Macedo (org) (2005). O texto culmina com a análise de E. Fubini, entre outros musicólogos, apontando o isolamento epistemológico presente na produção musical contemporânea, o que corrobora um fazer musical fragmentado e hiperespecializado, na contramão de um padrão cultural híbrido instaurado na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; concepção a-histórica; concepção histórico-dialética; currículo interdisciplinar; produção musical.

Abstract

The present text analyses the two conceptions of interdisciplinarity – the a-historical conception and the dialectic historical conception, both in the sciences and in education. Under this perspective, the interdisciplinary syllabuses will be assessed with the purpose of minimizing the epistemological fragmentation that was established after the Cartesianism. In this sense, in an integrated way, the education supervisors must present interdisciplinary syllabus proposals focused on three epistemological dimensions — the ethical, cultural and social dimensions. The reports hereby produced are basically founded in the works of M. F. Gomes da Silva (2009) and A. C. Lopes and E. Macedo (org) (2005). The text culminates with the analysis of E. Fubini, among other musicologists, pointing out the epistemological isolation present in the contemporary musical production, which confirms a fragmented and hyper-specialized musical practice, in the opposite way of a hybrid cultural pattern set up in the contemporary society.

Keywords: interdisciplinarity; a-historical conception; historical-dialectical conception; interdisciplinary syllabus; musical production.

Introdução

Na epistemologia contemporânea a adoção de procedimentos interdisciplinares tem se tornado cada vez mais oportuna, considerando-se a fragmentação cognitiva instaurada nos diversos campos de conhecimento e a diversidade de problemas sociopolíticos que afligem o mundo contemporâneo. Tanto nas ciências como na educação, a ação interdisciplinar é capaz de realizar transformações sociais importantes, mudar as relações de poder instauradas, rechaçar saberes cristalizados que já não são benéficos nem para os indivíduos nem para a sociedade. No que se reporta à educação, a adoção da interdisciplinaridade por parte dos gestores, coordenadores e professores tem se concentrado na construção de parcerias com organismos públicos e privados, no intuito de melhor servir a sociedade, integrar a Educação ao todo social e promover a integração dialética do sujeito com o mundo subjetivo e objetivo, construindo um conhecimento que prioriza uma perspectiva de ação humanista e político-social.

A especialização imposta às diversas áreas de conhecimento tem, cada vez mais, afastado os indivíduos de uma compreensão holística do universo, promovendo um tipo de saber que aos poucos se esgota nele mesmo. Esta compreensão holística do universo esteve bem presente na Antiga Grécia (século VI a.C). Os gregos antigos pensavam o mundo como uma unidade; todo o conhecimento era praticado no seu todo holístico, apresentando traços característicos de uma cultura global. Como retratado por Gomes da Silva (2009, p. 44), neste período o conhecimento assumiu contornos de um todo indiscriminado; contudo, a partir do século XVI, o conhecimento começa a se fragmentar, centrado na ideia de que questões complexas deveriam ser resolvidas por partes e não sob uma perspectiva globalizante. Esse racionalismo cartesiano disseminou ao longo dos anos a ideia de um mundo mecanicista, similar a uma máquina, amparado em preceitos matemáticos, cujas explicações estruturais e funcionais processavam-se sob uma perspectiva de decomposição do todo em partes. A visão de um mundo fragmentado, a compartimentalização da existência, a perda da unidade universal, fez surgir uma ciência multiplicada em diversos ramos, cada uma seguindo um caminho diferente. Na Educação essa fragmentação propagou-se na criação de cursos concentrados em áreas de saber específicas com matrizes curriculares voltadas a atender uma única realidade cognitiva:

> Do ponto de vista epistemológico, a fragmentação dos saberes em disciplinas tem como marca o primado da razão, herança do Renascimento radicalizado no Iluminismo Europeu e, a partir do século XVIII, acentuada com o desenvolvimento técnico e científico das sociedades europeias modernas [...] a racionalidade disciplinar corresponde principalmente a um processo de subjetivação atrelado às estruturas de poder e à lógica do controle da qual a instituição escolar compartilha. As disciplinas não seriam, portanto, conhecimentos neutros, mas mecanismos de regulação da conduta e formas de exercício de poder. Por isso, se a educação é uma prática disciplinar de normalização e controle social, é desta maneira que se constitui a subjetividade dos sujeitos pedagógicos (Ibid, 45-46).

Esse prognóstico propagou-se para o interior dos sistemas educacionais, disseminando um ensino que gradativamente impediu professores e alunos de participarem dos processos de reflexão crítica

da realidade social. Nessa modalidade de ensino a construção de conhecimento não está atravessada pela problematização ou por atitudes de indagação, eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar.

O século XX e a adoção do pensamento interdisciplinar

Foi a partir do século XX, no intuito de minimizar a fragmentação epistemológica instaurada, que o pensamento interdisciplinar começou a ser utilizado com maior frequência tanto nas ciências como na Educação, não com o intuito de abolir uma perspectiva de análise disciplinar, mas como forma de alimentá-la, considerando-se que na interdisciplinaridade há maior intensidade de trocas entre os estudiosos, maior integração de disciplinas, mais diálogo e interação de áreas (LENOIR 1998, p. 46). Este pensamento entra em ação na hora de enfrentar os problemas e as questões que surgem em cada sociedade e de certa maneira traz de volta a forma de pensar dos Antigos Gregos. Gomes da Silva ao traçar um breve histórico do movimento em prol da implantação crescente da interdisciplinaridade relata:

> [...] pode-se dizer que o movimento da interdisciplinaridade na sociedade actual é algo que deverá afirmar-se com toda a força por meio de mudanças sociais profundas que não se localizem apenas no plano escolar, mas que promovam reflexões consubstanciais em espaços sociais problemáticos, onde a construção de todo e qualquer conhecimento seja feita pela crítica permanente do sujeito sobre o objecto, de modo que a pessoa possa enfrentar os problemas da sociedade actual tendo como base um conhecimento científico numa perspectiva mais crítica (GOMES DA SILVA,2009, p. 71)

Da parte dos educadores a função de transmitir a cultura objetivada, o cuidado com o desenvolvimento da personalidade global dos sujeitos, a preparação para o trabalho e a universalização dos bens culturais, tem exigido o repasse de um ensino interdisciplinar:

> [...] a atribuição destas funções à escola parece querer atribuir-lhe a tarefa de integração harmoniosa dos sujeitos através da educação, a fim de que estes pudessem colaborar para o progresso das sociedades na direção do ideal democrático [...]. Essa necessidade de superação da fragmentação do conhecimento justifica-se, pelo menos a princípio, pela compreensão crítica da importância da interacção e transformação recíprocas entre diferentes áreas de saber (Ibid, p. 74)

Nesse sentido, as pesquisas centradas na análise e reformulação curricular têm se intensificado com o objetivo de construir um pensamento educacional que não seja a somatória de conteúdos e disciplinas informacionais, desvinculado dos problemas complexos que afligem o mundo como um todo, mesmo se considerarmos que a organização curricular atual ainda está alicerçada em torno de disciplinas estanques, sem interconexão, fato que impede a aquisição de um conhecimento integrado e complexo.

O pensamento interdisciplinar quando empregado na Educação pode substituir a concepção fragmentária de pensamento por uma concepção unitária e complexa do ser humano que perpassa o âmbito escolar, fazendo com que as ações decorrentes do currículo escolar se realizem dentro de um tecido social complexo capaz de pensar as relações sociais como relações políticas. Pensada como um sistema de colaboração entre diversas disciplinas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, a interdisciplinaridade leva seus participantes a reconhecer os limites dos seus saberes para acolher as contribuições de outras disciplinas. Dessa maneira, uma ciência ou uma disciplina, torna-se complemento de outra e converge para atingir objetivos mútuos (GOMES DA SILVA, 2009).

Na atualidade as discussões envolvendo questões curriculares têm sido bastante discutidas na Educação e no intuito de construir um currículo escolar mais democrático a interdisciplinaridade tem se tornado um referencial importante a ser adotado.

Sob uma perspectiva racionalista, hoje o currículo ainda é tratado como um conjunto de saberes transmitidos e organizados pela escola ou, como um conjunto de matérias a serem ensinadas. Nesse sentido ele privilegia, em grande parte, a repetição, a memorização

de conhecimentos que se petrificam ao longo dos tempos, sem estabelecer conexão com os conflitos sociais vividos pelo sujeito no âmbito das relações sociais. O que importa é a transmissão de um saber compartimentalizado com base em um plano organizado em torno das disciplinas e de conteúdos considerados clássicos. Estes são ensinados pelos professores sob um crivo hierárquico onde o conhecimento que eles propagam não são colocados em xeque, e, da parte do corpo discente há a aceitação plena do conteúdo repassado sob uma perspectiva deveras alienante (ibid, p. 28). Nesse modelo curricular não há possibilidades de se interagir de forma interdisciplinar.

No intuito de trabalhar conteúdos curriculares sob uma perspectiva interdisciplinar, Gomes da Silva (2009), expõe duas concepções de integração curricular consolidadas na interdisciplinaridade, tendo como objetivo essencial construir uma escola mais democrática a luz da contemporaneidade: a concepção a-histórica e a concepção histórico-dialética.

A primeira concepção (a-histórica) caracteriza-se por privilegiar mais intensamente a ação do sujeito sobre o objeto. Nestes casos, o sujeito é absoluto na construção do conhecimento e do pensamento, contudo, na concepção histórico-dialética também são colocadas em discussão as condições objetivas que envolvem o processo de construção do conhecimento. Embora as duas concepções atuem sob uma perspectiva interdisciplinar, é na segunda corrente que se concentra mais diretamente a materialização de uma formação curricular efetivamente democrática, já que essa perspectiva pressupõe a inclusão de aspectos alusivos à integração, à parceira, à totalidade histórica, à mediação, aos conflitos sociais e às atitudes que os sujeitos necessitam adquirir no processo de aquisição do conhecimento (ibid, p. 95).

Em contrapartida, o enfoque curricular tecnicista que ainda é utilizado nas escolas, tem bem mais presente a habilitação do indivíduo para exercer uma única profissão e não consideram as questões de ordem social que envolvem os sujeitos. Como relata Gomes da Silva, pautado nos relatos de Leite[1], o enfoque curricular tecnicista tem como preocupação a preparação dos sujeitos para uma profissão sob a égide da divisão/fragmentação e exploração social do trabalho:

1 Conforme expresso em LEITE, Carlinda. O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

> Nessa visão curricular há uma racionalidade instrumental que ignora questões de ordem ética e ideológica e não tem em conta a complexidade e diversidade das situações inerentes aos processos educativos e normalizadores, pois esquece os contextos e as características dos formadores, os princípios que orientam o currículo e os processos do seu desenvolvimento, bem como valores e opções que o informam e enformam (GOMES DA SILVA, 2009, p. 100).

De acordo com esta autora, na disciplinarização do conhecimento está embutido de maneira subjetiva uma organização sociocultural que também é fragmentada, onde cada disciplina representa um território conquistado pelos diferentes professores que atuam de forma isolada, e que, desta forma, formam cada vez mais fortes a reprodução das relações sociais de exploração.

Gomes da Silva vê na concepção curricular histórico-dialética a possibilidade que as ações educativas possam se estender para além dos muros escolares, como um instrumento capaz de captar a problemática social e a sua realidade. Nesse caso a escola não assume sozinha a função de educar, mas atua em parceria com outras instituições e com a comunidade. Desenvolve-se, nesse caso, parcerias onde se discute como estão acontecendo ou aconteceram a produção da existência humana. Nessa concepção interdisciplinar o currículo é pensado como um conjunto de experiências de aprendizagem focando a teoria e a prática de maneira conjunta e a produção do conhecimento é encarada como um problema histórico-cultural com profundo senso epistemológico. Aqui a interdisciplinaridade não se propaga como uma somatória dos sujeitos pensantes que, de acordo com suas vontades, supera o problema da fragmentação do conhecimento e transforma as desigualdades sociais, como acontece na corrente a-histórica. Na concepção histórico-dialética presume-se que o sujeito só será capaz de intervir no processo de transformação social, se no decurso de uma reorganização curricular a parceria que se estabelece interage na construção de uma sociedade integralmente educada.

Na atualidade, cada vez mais é exigido da Educação que as disciplinas sejam trabalhadas de forma integrada, independentemente de as instituições partilharem de uma ou outra concepção curricular acima relatada, o que faz desaparecer gradativamente as fronteiras entre as disciplinas, tornando o currículo mais significativo. Há nessa

integração, fatores exógenos que decorrem das formas como a escola se organiza, do modelo de organização curricular que adota e das condições socioculturais e do ambiente familiar onde os alunos são socializados. Nesse sentido a construção curricular cada vez mais tem se preocupado em integrar e discutir questões socioculturais e permitir que os atores envolvidos nessa construção possam interagir de forma democrática. Nesse sentido o professor e as instituições adquirem a tarefa de reformular padrões educativos cristalizados, implantar novos padrões e atender mais prontamente os interesses socioculturais que acercam o ambiente escolar; de outra parte, os alunos podem a partir deste comportamento, escolher as ações e os conteúdos que lhe permitam atuar na sociedade de forma mais enfática, assim professor, aluno e instituições de ensino estabelecem uma parceira não hierarquizada.

Gomes da Silva relata que pensar um currículo interdisciplinar não é pensar em um processo de acumulação ou justaposição de disciplinas, como algo neutro e não atravessado pelos conflitos de ordem social, tarefas mais presentes nas ações educativas de cunho pluri e multidisciplinar. Ações educativas na formação dos currículos focadas na multidisciplinaridade caracterizam-se pela justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns de seus elementos comuns, mas, na verdade não explicitam de forma clara, as possíveis relações estabelecidas entre elas. Por sua vez, as ações educativas pluridisciplinares justapõem disciplinas mais ou menos próximas dentro do mesmo setor de conhecimentos (ibid, p. 49-50).

Mesmo se considerarmos essas duas ações diferentes e mais promissoras do que as ações disciplinares que permeiam a educação e embutem no seu âmago uma postura de força, onde a possibilidade de comunicação torna-se desequilibrada, já que uma disciplina pode concentrar uma relação hierárquica mais profunda em relação as demais, elas também se diferenciam de uma ação educativa interdisciplinar, principalmente quando essas ações estão focadas em uma concepção interdisciplinar histórico-dialética. Sob essa concepção as ações interdisciplinares permitem a abertura de novos caminhos para a Educação, para a Sociedade e para a Cultura de um país, podendo até mesmo influenciar o padrão epistemológico adotado nas ciências naturais e sociais, no sentido de revalorizar mais intensamente os caminhos da humanidade como um todo (ibid, 116).

Os atores do ensino atuando em uma perspectiva curricular interdisciplinar

Para que se adote na educação uma perspectiva curricular interdisciplinar tanto os alunos como os professores devem ser reeducadores, de forma a melhor trabalhar na escola as necessidades atinentes ao século atual. Deve ser superada a racionalidade científica instaurada durante o positivismo e cuidar de remodelar o currículo escolar, trazendo para a educação novos paradigmas epistemológicos e socioculturais. Para isso é necessário que se estabeleça um processo de comunicação entre as várias disciplinas, que enfatize mais intensamente a pluralidade dos saberes por meio de ações interligadas; deve-se superar a visão restrita dos currículos da atualidade; buscar flexibilizar cada vez mais a matriz curricular dos cursos e enfrentar a hiperespecialização presente na educação atual. Na atualidade é importante ao professor e às instituições, agregar ao ensino, os fenômenos sociais de ordem diversa, capazes de conduzir o homem a uma melhor posição social e profissional. Conforme expressa Gomes da Silva:

> [...] práticas desse tipo exigem de todos os gestores do currículo e, em particular dos professores, o domínio do conhecimento numa perspectiva multidimensional. De facto, para que os professores actuem como agentes intervenientes de currículos interdisciplinares há que enfrentar o problema que a hiperespecialização do conhecimento acarreta, em termos dos currículos escolares e que, segundo Morin (2001:13) impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui) (GOMES DA SILVA, 2009, p. 122).

Pode-se afirmar que os professores nessa relação integrada, enquanto representantes legítimos de currículos interdisciplinares, deverão dar conta das articulações entre domínios das disciplinas que são quebrados pelo pensamento disjuntivo. Há, portanto, a necessidade que o professor adquira uma nova postura epistemológica que leve em conta a complexidade do pensamento humano, um pensamento que não separa, mas une, buscando as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana e a construção do conhecimento.

Não obstante a reciprocidade cognitiva que ele deve estabelecer com os alunos é importante.

Essa nova modalidade de pensamento vem acompanhado de incertezas, pois considera a diversidade, a incompatibilidade nas ideias parceiras, as crenças e percepções dos atores envolvidos no processo que devem ser cotidianamente discutidas. Como relata Gomes da Silva, de acordo com o que profetiza E. Morin[2], é importante nos dias atuais que o professor e os demais gestores da Educação tenham a consciência de que o ser humano transita sobre um universo de complexidades e, como tal, não é mais possível adotar um currículo que separa o que está ligado, decompõe sem recompor e recorta o pensamento do aluno causando-lhe verdadeiras desordens e contradições no que diz respeito ao entendimento que este deverá ter sobre o objeto cognoscente. Para essa autora é muito difícil separar a ideia de organização curricular da ideia de um pensamento complexo relatado por E. Morin.

Sob esse entendimento, uma proposta curricular interdisciplinar pressupõe a atenção dos gestores da educação focadas em três dimensões epistemológicas atuando de forma interligada: a dimensão ética, a dimensão cultural e a social. Na dimensão ética, o sujeito social é um ser capaz de se auto organizar e de estabelecer relações com o outro, transformando-se continuamente, dentro desta ótica. Na dimensão cultural o homem se realiza pela cultura e na cultura, portanto, não há cultura sem cérebro humano. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura e deve levar em conta o alargamento máximo que remete a totalidade do conhecimento em diferentes espaços e tempos pelos diversos atores do processo educativo. Na dimensão social é preciso que o currículo questione a relação entre a definição do ensino com a estrutura do poder da sociedade. Sob esta dimensão o estudioso da política curricular deve estar atento ao contexto e aos condicionamentos de natureza social impostos em estreita e contínua relação com a sua dimensão cultural e ética.

O posicionamento desta autora retrata que, embora seja cada vez mais referendada na Educação a inserção de um pensamento curricular interdisciplinar, ele ainda está longe de existir de forma plena,

2 Pensamento extraído do livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma. Reformar o pensamento* de E. Morin. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

pois exigiria da parte das políticas públicas e das instituições de ensino uma reformulação completa na maneira de agir de seus gestores. O mais corriqueiro que se tem presenciado é o agir coletivo por parte de alguns coordenadores, professores e mesmo da instituição como um todo, como uma equipe, no sentido de trabalhar uma ou mais disciplinas sob uma perspectiva integrativa, o que enfatiza mais de perto estar havendo um trabalho pluridisciplinar, descontextualizado de uma ação dialógica envolvida com a problemática social. Nesse sentido ainda prevalece a fragmentação do conhecimento.

Temos aqui a adoção de um pensamento interdisciplinar onde a própria história dos sujeitos não está presente no processo de análise. Como nos diz Gomes da Silva, trata-se de uma forma simples de interdisciplinaridade, presente na concepção a-histórica, que envolve a somatória de individualidades ou de sujeitos pensantes que não apreende a complexidade do problema, objeto de análise. Nesta concepção não se mexe em estruturas sociais e políticas de poder. Ela desconsidera a problemática de caráter social, político e econômico, subjacentes às políticas de globalização que excluem milhares de cidadãos do processo de construção de um conhecimento crítico, interdisciplinar e mais complexo. Nessa concepção a interdisciplinaridade na Educação deveria se impor como uma necessidade histórico-cultural e epistemológica conforme expresso na concepção histórico-dialética. Aqui a interdisciplinaridade se impõe enquanto deliberação coletiva de problemas públicos, para repensar, redescobrir e reconceitualizar a realidade social de forma a atender mais intensamente os interesses das classes hegemônicas que conduzem a sociedade. Trata-se de um caminho de contínuas incertezas e ambiguidades pois, nesses casos, o conhecimento está sempre a se construir e desconstruir (ibid, 90-92).

Essa fala de Gomes da Silva nos faz pensar que ainda, por bons anos vamos trabalhar com uma concepção de interdisciplinaridade a-histórica, voltada mais incisivamente a propagar uma programação curricular que atinge mais diretamente contextos pluri e multidisciplinares ou formações isoladas de alguns professores, gestores ou instituições de ensino que assim se predispõe a trabalhar. A concretização de uma interdisciplinaridade histórico-dialética exigiria uma mudança radical do pensamento humano e das políticas governamentais atuais, o que modificaria substancialmente o pensamento humano e a sociedade de modo geral. Como as mudanças epistemológicas necessitam de longos anos para serem superadas ou modificadas, a adoção

de uma concepção curricular a-histórica parece-nos uma solução plausível momentaneamente, que poderá se modificar ao longo dos anos, difundindo uma proposta educativa mais voltada aos interesses socioculturais.

É nessa direção mais restrita que a política educacional brasileira tem se conduzido. Os ordenamentos voltados para Educação no Brasil têm adotado uma ação e padrão interdisciplinar curricular bem mais voltado para a concepção a-histórica. A BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, é um desses exemplos. Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, acompanhando as determinações relatadas na LDB n. 9394/96 e presume estar embasada em princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, BNCC, p. 7).

A leitura deste ordenamento e das competências a ele determinadas, faz pensar que ele adota um pensamento educacional adequado a concepção curricular interdisciplinar histórico-dialógica propagada por Gomes da Silva, contudo o próprio Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, na apresentação desse ordenamento, põe em xeque essa ideia ao afirmar:

> A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já

> homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (BRASIL, BNCC, p. 5).

Considerado uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e deve contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de uma infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que ele ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizador da qualidade da educação. Para tanto traz 10 competências gerais para a educação básica que se bem observadas, reafirmam uma ação pedagógica interdisciplinar similar a concepção curricular histórico-dialógica, assim relatadas:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
>
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
>
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos,

> democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, BNCC, 2017, pp. 9-10)

É notório que muitas dessas competências, apesar de adotarem uma narrativa efetivamente interdisciplinar, não serão concretizadas por longos anos, por conta de razões sociais, políticas e econômicas das mais diversas e das mais adversas aqui existentes. Outros ordenamentos que seguem uma narrativa similar padecem dos mesmos problemas. Mesmo os educadores, de modo geral, ao tratarem de algumas questões pertinentes a um padrão epistemológico na educação voltado para a interdisciplinaridade tem se distanciado dela, mesmo se considerarmos uma ação mais voltada a adoção de uma concepção curricular a-histórica relatada por Gomes da Silva.

O estudo da cultura na Educação Brasileira e seus diferentes posicionamentos

Uma questão que tem sido marcadamente estudada pelos educadores em geral e referendada nos ordenamentos de ensino está centrado no repasse da cultura erudita e da cultura popular no contexto escolar. Este repasse propaga uma tendência hierarquizante, dicotomizada e polarizada de ensino que privilegia mais intensamente a transmissão de padrões ditados pela cultura erudita, minimizando aspectos importantes contidos na cultura popular e que, na melhor das hipóteses, não deveriam ser excluídos, mas sim, veiculadas de forma integrada, tendo em vista a interligação de uma cultura com a outra. É nesse ponto que vamos nos deter, mesmo tendo conhecimento da gama infinita de questionamentos que deveriam ser avaliados um a um.

As culturas, em permanente estado de mutação e mobilidade, devem ser entendidas e avaliadas nas suas múltiplas articulações. Assim dito, a cultura erudita e a cultura popular não são conceitos excludentes. Pensar a cultura popular em contraposição à chamada "cultura erudita" é não pensar o quanto as manifestações culturais são dependentes umas das outras e em que medida elas interagem.

De certa maneira essa divisão encontra alicerce na prática habitual de se dissociar o "fazer" do "saber", uma vez que essa prática

atribui ao popular mais a ideia de fazer do que a de pensar. Trata-se de procedimento inadequado, em razão da comprovada interdependência que existe entre os diversos campos de conhecimento. Quase sempre, a cultura erudita está relacionada à ideia de preservação de uma prática cultural que não pode e não deve sofrer as intempéries do tempo, diversamente do que é pensado para a cultura popular.

Hoje, com a internacionalização do capital e dos sistemas de comunicação e informação, algumas produções culturais regionais parecem ter sido mais valorizadas. Isso, de certa maneira, faz pensar que há um comportamento social e intencional de se elevar a cultura popular ao mesmo patamar da chamada "cultura erudita", ou pelo menos, consubstanciá-la como algo formalizado graças a uma tradição solidificada no tempo. Contudo, uma tendência contrapõe-se quando estruturas capitalistas objetivam conferir à cultura popular sentido semelhante àquele atribuído à noção de indústria cultural, com o intuito de diminuir sua força, considerando-se que a indústria cultural é destituída de um sentido mais crítico e reflexivo e está mais comprometida com as tendências veiculadas pelo mercado. Sob essa perspectiva, parece que a indústria cultural poderia de alguma maneira abarcar de forma nociva os contextos populares, manipulando-os de acordo com as necessidades dos mercados.

Contudo, a cultura popular traz em si mecanismos de defesa bem mais eficazes e complexos do que aqueles que norteiam a indústria cultural, que interagindo às situações, preservam sua autenticidade. Essas culturas se rearticulam, recompõem seus códigos e linguagens e se apropriam de novos elementos, mantendo sua dinamicidade sem esvaziar seus conteúdos.

Para Antonio Augusto Arantes, pensar a cultura popular como sinônimo de "tradição" é desconhecer as sucessivas modificações pelas quais necessariamente passaram os objetos, concepções e práticas culturais, pressupondo que ela seja passível de cristalização, permanecendo imutável no tempo a despeito das mudanças que ocorrem na sociedade, ou quando muito, que ela esteja em eterno "desaparecimento". Ele vê a cultura como um processo dinâmico:

> [...] transformações (positivas) ocorrem, mesmo quando intencionalmente se visa congelar o tradicional para impedir a sua "deterioração". É possível preservar os objetos,

> os gestos, as palavras, os movimentos, as características plásticas exteriores, mas não se consegue evitar a mudança de significado que ocorre no momento em que se altera o contexto em que os eventos culturais são produzidos (ARANTES, 1981, pp. 21-22)

Arantes vê a cultura popular resistente em dois sentidos. Em primeiro lugar, porque interpretando diferentemente o mesmo conjunto de símbolos, reproduzem-se metaforicamente as diferenças que realmente existem e continuam sendo objetivamente reproduzidas. Em um segundo momento, porque, a partir da reinterpretação de um material simbólico, recriam-se formas de sociabilidade, modos de organização e se expressam interesses que podem se contrapor aos padrões e interesses dominantes. Sob essa perspectiva, os eventos culturais não são "coisas", mas produtos significantes da atividade social de homens determinados, cujas condições históricas de produção, reprodução e transformação devem ser desvendadas.

Arantes entende que os eventos culturais se articulam na esfera do político, no sentido mais amplo do termo, ou seja, no espaço das relações entre grupos e segmentos sociais. Dessa maneira, o estudo das manifestações culturais deve detectar os constrangimentos que limitam a sua articulação efetiva e a sua transgressão e superação em situações concretas (ibid, pp. 50-51).

Contrapondo-se à cultura de massa, que tem uma tendência homogeneizadora sobre um corpo social, mas, na verdade, é diferenciada, a cultura popular possui em suas raízes, uma heterogeneidade real resistente a esses mecanismos. Essa explanação evidencia a importância de se analisar os fenômenos culturais sob bases e mediações dialéticas.

A pesquisadora Lúcia Santaella considera importante resgatar os alicerces materiais e concretos dos fenômenos culturais em sua especificidade e vê a dimensão cultural como uma estrutura complexa de práticas diferenciadas e específicas:

> Não se trata aqui, de impor a visão da dimensão cultural como independente dos condicionamentos econômicos, pois que isso seria incorrer no idealismo de se conceber o econômico como corpo material, regido pela política, e a

> cultura como expressão do espiritual, ou como expressão das questões da alma coletiva que não se maculam nas intempéries do corpo (SANTAELLA, 1990, pp. 34-35).

Ela entende que os fenômenos reais, concretos, sejam eles culturais, políticos ou econômicos são síntese de múltiplas determinações. Não se apresentam como dados já prontos, transparentes, inequívocos. Eles precisam ser decifrados, desvendados. Só a análise rigorosa das condições reais de existência material e social dos agentes coletivos em situações concretas, podem nortear as opções possíveis de intervenção transformadora dessas condições. Um outro tipo de análise não é capaz de projetar a especificidade criativa da produção artística e as mediações da arte em relação a outras produções culturais. Ela confunde a dimensão política e cultural dessas produções, perdendo-se assim os meios de intelegibilidade dos modos como essas dimensões sociais se determinam mutuamente e sobredeterminam o econômico (ibid, pp. 38/41)

Assim exposto, o estudo da cultura popular, quer na Educação, quer na pesquisa, propiciará a formação de mecanismos eficientes para a valorização das produções artísticas e científicas nacionais, sem atribuir-lhes contextos políticos partidaristas, tão dependentes de uma política econômica. A proposta poderá conferir à educação uma unificação de seus conteúdos de análise e à produção artística, maior valorização de sua dimensão estética e social. Esses critérios determinarão para a cultura brasileira e para a produção artística, uma participação mais efetiva no processo de internacionalização cultural.

O texto de Maria de Lourdes Rangel Tura (2005) traz uma discussão sobre a dinâmica da interação de diferentes padrões e lógicas culturais que se comunicam no interior do espaço escolar, a partir da leitura dos estudos históricos culturais de Carlo Ginzburg. Interessa a esta autora destacar as permutações entre a cultura erudita e a cultura popular e as formas de comunicação entre o clássico e a vulgata, que para Ginzburg foi definida pelo termo circularidade entre culturas:

> [...] (circularidade entre culturas) explica o relacionamento circular feito de influências recíprocas (p.13) entre as culturas dominantes e dominadas e que se movia tanto de

> cima para baixo quanto de baixo para cima. Esta análise se opõe ao conceito de autonomia e continuidade de qualquer cultura (TURA, 2005, p. 155).

Tura relata que a dificuldade em se estudar a cultura popular que basicamente se instituiu pela tradição oral e por seus poucos produtos literários (almanaques, canções e receitas, narrativa da literatura de cordel, entre outras) parecem ser reflexo de um saber simplório ou simplificado imposto às classes populares. Nesse sentido a noção de circularidade entre culturas, presente nos estudos de Ginzburg, estabelece uma modalidade fundada na inter-relação e na intertextualidade das culturas e subentende movimentos ascendente e descendentes que se processam no interior de uma hierarquia de poderes:

> Nesse movimento se instituem aproximações e nexos, adaptações e deslocamentos, que unem temas tratados em tempos diferentes, perspectivas diversas, contexto antagônicos e que se ampliam em um diálogo, que emerge de um fluxo de rupturas e descontinuidades de relações lógicas (TUMA, 2005, p. 155).

Ginzburg realizou seus estudos no caldeamento de influências, trocas e confrontes entre culturas que se comunicam e se comunicaram. Foi na leitura de textos literários, das lendas, da narração de festas populares e outras tantas publicações, que ele encontrou as bases para a compreensão da forma como se processa a interação entre culturas (TURA, 2005, p. 151). Seus questionamentos estiveram focados em compreender se a cultura popular existia ou se ela não era apenas um simulacro de baixa extração da cultura dominante. Conforme relatado por Tura:

> São as inúmeras faces da produção discursiva e cultural de diversos povos e tradições religiosas, que parecem encadear-se em nexos incomensuráveis, em desdobramento políticos, em temas filosóficos, em práticas consagradas, em ritos, advinhas, provérbios, réplicas da oratória clássica (TUMA, 2005, p. 156).

Se pensarmos mais atentamente na função e sentido pedagógico e político do currículo escolar, deparamo-nos com a ideia central alicerçada em suas bases. Trata-se de uma seleção organizada de conteúdos que necessitam ser aprendidos e que regularão a prática didática a ser trabalhada nas diversas etapas de ensino. Ele não só organiza e unifica o que deve ser ensinado, como também delimita os conteúdos que serão abordados em cada disciplina, evitando-se uma ação pedagógica caótica, repetitiva e desorganizada por parte dos docentes. Essa finalidade didática a ele atribuída, se mal direcionado tende a engessar o processo de ensino/aprendizagem dos cursos em geral. Desta maneira, cada uma das instituições deve rever continuadamente as ações pedagógicas que as envolvem, verificar em que medida elas se integram às demais áreas de conhecimento e em que momento tendências inoperantes devem ser abolidas.

A pedagoga Inês Dussel, ao avaliar a importância do currículo escolar na atualidade[3], relata que essa valorização é consequência das transformações pelas quais vêm passando as sociedades atuais, principalmente se considerarmos o quanto os fenômenos de globalização econômica, mundialização da cultura e redução das distâncias espaço-temporais tem convivido com a substituição da ideia de nação, por identidades locais, muito mais plurais, configurando-se dessa forma em uma área interdisciplinar híbrida que concilia teoria, pesquisa e prática institucional. Pensar o currículo em termos de hibridação contribui para analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o configuram, introduzindo novas ideias em um campo cujas perguntas foram, muitas vezes, pobres teórica e tecnicamente. A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos recorda que não há formas puras e intrinsecamente coerentes, sejam elas identitárias, materiais, tecnológicas, entre outras, ainda que essa mescla não seja intencional (DUSSEL, 2005, p. 57 e 65).

A autora Marisa V. Costa, debruçando-se sobre a mesma temática, relata que é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Nesse contexto, os textos culturais precisam ser estudados no ambiente escolar, pois são um produto social relevante, onde o significado é negociado e

3 Na discussão que se segue sobre currículo foram referendados, entre outros, os textos de autores publicados no livro *Currículo: Debates Contemporâneos,* organizado por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, 2005. São Paulo: Editora Cortez.

fixado e as diferenças e a identidade também são produzidas e fixadas (COSTA, 2005, p. 138). Para esta autora todos os locais da cultura em que o poder se organiza e se exercita, como programas de TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, catálogos, propagandas, anúncios, videogames, livros, esportes, shopping centers, entre tantos outros, são espaços que educam, praticando pedagogias culturais que moldam nossa conduta. As pedagogias culturais vão formatando a nossa identidade, na medida em que envolvem nosso desejo, capturam nossa imaginação e vão construindo a nossa consciência. Isso significa que há pedagogias culturais e currículos culturais em andamento dentro e fora das instituições educacionais, estruturados de acordo com as forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural predominante no mundo contemporâneo.

Esse modo de pensar ajuda a entender porque as questões culturais ocupam cada vez mais o centro dos debates sobre as políticas públicas e em que bases elas devem ser ensinadas. Os estudos culturais parecem ser intensamente permeáveis às mudanças históricas, à diversidade de ênfases problemáticas em diferentes momentos e geografias, e têm se caracterizado pelo debate amplo, pela divergência e pela intervenção, cabendo às escolas parte dessa compreensão (COSTA, 2005, pp. 144 e 145).

Examinar e discutir esses textos culturais, dentre tantas outras possibilidades, é uma das formas de participarmos politicamente de uma sociedade menos discriminadora e excludente. Os estudos culturais e sua multiplicidade de possiblidades analíticas são, certamente, uma das chances que temos de não nos conformarmos em ser meros espectadores de conflitos étnicos, raciais e religiosos que assolam algumas regiões, povos e culturas do mundo, mas que também acontecem ao nosso lado, diante dos nossos olhos.

Costa entende que a análise e a discussão dessas questões deveriam permear os currículos escolares em todos os graus do ensino e em todas as modalidades. Diante desse relato, não me parece adequado ignorar essa realidade na educação básica, nos cursos superiores de música e nos cursos de pós-graduação.

Para a pedagoga Maria de Lourdes Rangel Tuna (2005) a escola, de modo geral, é um local privilegiado para a troca de ideias,

de encontros, de interação entre gerações, legitimação de práticas sociais, de articulação entre diversos padrões e modelos cognitivos:

> Isso se deve à sua ação sistemática de transmissão de conhecimentos, competências e disposições socialmente reguladas à população de crianças e jovens de uma específica organização social. Esse é o lugar onde se podem participar efetivamente de uma educação mais interligada com os problemas e dilemas do mundo contemporâneo em que vivemos [..] a intertextualidade que permeia o confronto de posições, sentidos e estilos de vida no ambiente pedagógico permite entende-los como um importante espaço de circularidade entre culturas e avaliar as complexas articulações produzidas entre os diversos discursos e redes simbólicas que convivem em seu interior e as determinações e proposições de um currículo escolar, rigidamente formalizado, hierarquizado e seletivo (TUNA, 2005, p. 156/7).

Quando dirigimos nossos olhos para educação básica, vamos verificar que tanto as crianças como os jovens ali inseridos trazem para a sala de aula um conhecimento já produzido anteriormente e um conhecimento artístico informal, oriundo das práticas familiares, socioculturais e midiáticas. Esse conhecimento traduz-se em um espaço social básico, no qual a *aprendizagem informal* já se realizou, revela os hábitos de escuta da criança e dos jovens, os seus gostos musicais, seus gostos artísticos e suas preferências. Cabe aos professores de artes, verificar em que medida essa bagagem musical informal pode ou não condicionar a postura desses alunos em relação às práticas e projetos artísticos voltados para esse nível de ensino. Sob essa perspectiva é importante averiguar que espaço será destinado para o aprendizado das artes e qual o peso que deve ser destinado ao aprendizado obtido anteriormente nessa nova estrutura. Essa reflexão é de extrema complexidade, pois envolve um fazer pedagógico que necessita, por conta dos ordenamentos, integrar todas as linguagens artísticas, trabalhar com padrões socioculturais diversos e, que em função do parco espaço destinado ao ensino das artes, prioriza o repasse de atividades artísticas extracurriculares.

Partindo desses pressupostos, é importante ao professor de artes na educação básica, conhecer e valorizar o conhecimento informal

trazido por esses alunos, não só para usá-lo como estratégia motivadora do ensino artístico, mas também, para entendê-lo como fenômeno social humano. A partir disso, ele poderá ampliar a bagagem artística desses alunos, não porque esse conhecimento cotidiano deva ser negado ou considerado "inferior", mas porque ele é limitado em sua essência. Essa medida permitirá que esses alunos possam apreciar as mais diversas produções artísticas existentes, sejam elas regionais, nacionais ou internacionais; sejam elas produções voltadas para a cultura erudita, popular ou folclórica, ou até mesmo para as produções híbridas.

Sob essa perspectiva, o relato da pedagoga Carlinda Leite é providencial ao admitir que não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação supõe não apenas a reprodução do saber e das culturas, mas também a produção de novos saberes e de novas expressões culturais: " é nesse confronto entre um papel mais reprodutivo ou mais produtivo que se tem debatido o conteúdo cultural escolar" (LEITE, 2001, p. 46).

A pedagoga Maria de Lourdes Rangel Tura (2005), por sua vez, aponta para a dificuldade que a educação tem em administrar os avanços socioculturais, científicos e tecnológicos cada vez mais presentes no mundo contemporâneo; dificuldade em administrar o cotidiano cultural trazido pelo corpo discente, bem como adequar a prática docente de maneira a ser condizente com aquilo que está descrito nos ordenamentos pedagógicos. Para tanto apresenta um testemunho de V. M. Candau exposto no livro *Reinventar a Escola* (2000):

> A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais [..] Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões culturais, etc (CANDAU, 2000, 53-54, apud TURA, 2005, p. 168).

Tura, em sua explanação, retoma o sábio entendimento de Gimeno Sacristán (1995, p. 88) com relação a cultura escolar que, para este pedagogo, deveria estar necessariamente presente no trabalho docente e no contexto escolar:

> Do ponto de vista pedagógico, o importante não são as declarações ou os desejos sobre aquilo que queremos introduzir nos currículos, mas a experiência que é vivida pelo aluno. Quando entendemos a cultura não como os conteúdos-objeto a serem assimilados, mas como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação, convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas (SACRISTÁN, 1995, p. 88, apud TURA, 2005, p. 169)

A fala de Gimeno Sacristán, citada por Tuna, reporta-se a necessidade de se entender a cultura escolar como um jogo de interesses e interações estabelecidos no diálogo transmissão/assimilação de conteúdos disciplinares, já que os sujeitos educacionais devem ser vistos como sujeitos culturais, que irão conferir significado e sentido aos conhecimentos escolares obtidos e isso só se realiza em um processo de interação entre as culturas que produz outro discurso, muitas vezes, estranho aos próprios professores.

Pautada em Gimeno Sacristán e no conceito de circularidade cultural proposto por Ginzburg, Tuna vê como necessário que as escolas, convivam com um aluno que ao mesmo tempo é criativo, híbrido, reativo e construtor de significados. Esse discurso, apesar de ter sido pontuado pelos ordenamentos relativos ao ensino na educação básica brasileiro, ainda parece um pouco distante de acontecer no que diz respeito ao ensino musical, considerando-se a dicotomia e fragmentação das propostas curriculares que acercam esse campo de conhecimento, bem como a falta de continuidade desse aprendizado na educação infantil, fundamental e média. Seria necessário que tanto as instituições de ensino voltadas para a educação básica como seus docentes estivessem atentos para reformular, conservar ou implantar medidas e ações curriculares voltadas para o ensino musical mais condizentes com a realidade sociocultural de nosso território e com as

intenções pedagógicas apontadas pelos pesquisadores e estudiosos da Educação. Nesse sentido, a compreensão da produção musical contemporânea sob essa perspectiva torna-se fundamental.

A produção musical contemporânea

Ao nos determos na produção musical erudita contemporânea, o musicólogo Enrico Fubini (2001) traz um dado importante a ser considerado. Ele descreve a indeterminação e a estrutura que tem norteado a vanguarda musical. A evolução veloz dos meios técnicos, da linguagem e das atitudes assumidas pelos compositores contemporâneos, torna difícil aos estudiosos estabelecer escalas de valores e guias para a produção musical atual. Contudo, a ele parece desnecessário estabelecer uma escala de valores entre as várias alternativas composicionais existentes, pontuar qual o seu valor ou desvalor estético, ou mesmo pensar a música erudita como uma linguagem expressiva ou como uma ordem formal, já que a música nova não reconhece nenhuma tradição, ela se propõe a ser intranscedente e objetiva destruir o sentido que até então lhe fora conferido (FUBINI, 2001, p. 131/2).

Os músicos e artista atuais sentem uma necessidade de justificar no plano crítico, técnico e filosófico seu modo de compor. Qualquer poética pode ser válida e renegar a estrutura até então ofertada. O som na atualidade se oferece sem uma distinção do que é som do que é ruído e como tal deve ser explorado. Trata-se então de uma investigação experimental, conferindo a produção artístico-musical um sentido mais científico de criação:

> [...] la vanguardia se propone cumplir con una doble tarea: por una parte, se impone a sí misma la ruptura sistemática con todo nexo lingüístico tradicional, gracias al empleo de ruidos, de sonidos electrónicos, de instrumentos tradicionales usados fuera de su contexto, lo que se consigue por obra del escándalo intencionado, de la acción o el gesto provocador y profanador; por outra parte, aspira a la construcción de un nuevo mundo sonoro, llevando adelante el programa señalado por Webern, consistente en

> la serialización integral de todos los posibles parámetros sonoros (FUBINI, 2001, p. 141)

Como exemplo Fubini cita o compositor J. Cage, no qual a negação da estrutura se faz de forma radical. Em sua obra observa-se a carência de expressão, a falta de vontade criadora, a ausência de toda subjetividade e principalmente a imediatez na proposta criativa. No lugar de qualquer tipo de organização, este compositor coloca o casual como objetivo composicional, ou seja, um jogo composicional sem regras. A vanguarda se manifesta como um processo composicional que nega qualquer concepção linguística da música e a abolição de todo gênero de hierarquização. Na verdade, na música de vanguarda o interesse composicional reside em produzir uma música absoluta e sem história. A vanguarda não pretende fazer uma música que sirva para se comunicar, ao contrário, ela pretende não se comunicar, nem se articular com a tradição (FUBINI, 2001).

Esse relato aponta para o isolamento epistemológico presente na produção musical contemporânea, que se opõe a se subjugar aos contextos culturais propagados na sociedade atual e que de certa forma manifestam uma fazer musical fragmentado e hiperespecializado, na contramão de um padrão cultural híbrido presente em muitas das produções artísticas contemporâneas.

Por sua vez, o musicólogo John Sloboda, ao relatar a ligação da cultura com o pensamento musical, avalia os fatores culturais e sociais que ajudam a dar conta das vastas diferenças que existem entre as culturas musicais do mundo, o que faz intuir a profunda interrelação cultural que tem se estabelecido no mundo contemporâneo:

> As culturas contemporâneas podem ser dispostas ao longo de um *continuum* que vai desde as culturas em que não há letramento até aquelas em que o letramento permeia todos os aspectos da atividade social. Há muitas culturas "semiletradas", em que o letramento existe em classe ou em situações restritas, e isso tem efeitos diretos sobre os membros orais da cultura. Até mesmo nas culturas predominantemente letradas, tais como a nossa, pode haver indivíduos que não são letrados, mas que acabam realizando atividades de que se baseiam, direta ou indiretamente, no letramento de outros. Por outro lado, os indivíduos que são plenamente

> letrados podem, ao mesmo tempo, ter áreas de atividades significativas que são essencialmente orais. Muitos ocidentais são linguisticamente letrados e musicalmente orais. Algumas pessoas musicalmente letradas mantêm áreas de atividades, como o *jazz* e a música folclórica, que são essencialmente orais. Portanto, a distinção letrado/oral não é tão clara culturalmente falando (SLOBODA, 2008, p. 322)

O discurso aqui trazido entre a importância de agregarmos nos contextos escolares e no currículo a cultura popular e a cultura erudita demonstra o quanto afastados ainda estamos de referendar uma matriz curricular interdisciplinar nas diversas modalidades de ensino do país, principalmente quando nos reportamos ao ensino musical. Muito mais poderia ser dito quanto a utilização de um currículo interdisciplinar no contexto educacional brasileira, mas a fala de Gomes da Silva pareceu-me bastante completa e instigante para começarmos a refletir em uma constante remodelação curricular deste ensino, para um retorno do pensamento holístico empregado na Grécia Antiga ou a produção de um novo padrão epistemológico a ser adotado que teria como prioridade beneficiar o homem contemporâneo e a sociedade como um todo e a música como uma linguagem de importância capital ao desenvolvimento humano.

Referências

ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular.* 1981. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos,* 2ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos,* 2ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FUBINI, Enrico. *Música y linguaje en la estética contemporánea*. Espanha: Alianza Música, 2001.

GOMES DA SILVA, Maria de Fátima. *Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil*. Portugal — Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001, pp. 45-64.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e controlável. In. FAZENDA, Ivani C. Arantes (org). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, pp. 45-75, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *(Arte) & (cultura): equívocos do elitismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. *Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil*. Portugal Edição Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia. 2009.

SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*, 2ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2005, pp. 150 a 173.

Sobre a autora

Sonia Regina Albano de Lima. Doutorado em Comunicação e Semiótica — Artes (PUC/SP, 1999); pós-doutorado em interdisciplinaridade e educação pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI-PUC/SP), sob a orientação da Prof. Dr. Ivani C. A. Fazenda; pós-doutorado em Música no IA-UNESP (2015), sob supervisão da Prof. D. Yara Caznók, pós-graduação lato sensu em práticas instrumentais e música de câmara (Faculdade de Música Carlos Gomes — FMCG); especialização em interpretação musical e música de câmara com o Prof. Walter Bianchi (FMCG); bacharelado em instrumento — piano (FMCG, 1982); bacharelado em direito (USP, 1973); licenciatura curta em educação musical e habilitação para o ensino de piano (Instituto Musical de São Paulo, 1967). Estudou piano e música de câmara com os professores Martin Braunwieser, Sonia Muniz, Roberto Sabbag e Walter Bianchi. Participou de cursos de extensão com intérpretes nacionais e internacionais, entre eles destacam-se: Bruno Seidholfer, Camargo Guarnieri, Rosalyn Tureck, Sérgio Magnani e Homero Magalhães. Foi professora de piano da Escola Municipal de Música (EMM) de 1975 a 1999. Na FMCG foi professora de música de câmara e piano (1983 a 1993); vice-diretora (1985 a 1999); diretora executiva (1999 a 2010); coordenadora pedagógica dos cursos de graduação (canto, instrumento, composição e regência) e pós-graduação lato sensu em educação musical e música (1998 a 2009). Foi professora pesquisadora da UNIABC de 2010 a 2012 para a implantação do Mestrado Profissional em Educação; bolsista coordenadora de pesquisa da FUNADESP (2012). É professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Música do IA-UNESP desde 2005. Foi diretora e coordenadora artística da Escola de Música de São Paulo de 2013 a 2014. É pesquisadora junto ao GEPI-PUC/SP e líder de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Educação Musical do IA-UNESP (G-PEM- IA-UNESP). Foi colaboradora no Projeto Pensar e Fazer Arte da PUC/SP sob a organização do Prof. Dr. Cláudio Picollo. Autora e organizadora de livros, coletâneas e textos de revistas científicas voltadas para a interdisciplinaridade, performance e educação musical. Foi Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música de 2015 a 2019.

PRIMEIRO MOVIMENTO DO *QUARTETO DE CORDAS N.3* DE HEITOR VILLA-LOBOS: UMA CORRESPONDÊNCIA DA FORMA SONATA CLÁSSICA NUMA CONJUNTURA ATONAL

Regina Rocha
Universidade de São Paulo
reginarocha@usp.br

Resumo

Este artigo apresenta apontamentos sobre uma possível interpretação da forma sonata clássica, adaptada para um contexto atonal, no primeiro movimento do *Quarteto de cordas n. 3* de Heitor Villa-Lobos. No âmbito da música brasileira, Villa-Lobos foi o compositor que mais escreveu quartetos de cordas. No cenário internacional da música do século XX, sua produção está em segundo lugar em termos quantitativos. Todavia, algumas análises mais antigas, com base apenas nos parâmetros da música tonal, defendem a ideia de que Villa-Lobos não utilizou a forma sonata em seus quartetos de cordas. No entanto, análises mais recentes demonstram a habilidade de Villa-Lobos em adaptar a forma sonata para um contexto não-tonal, assim como fizeram outros compositores vanguardistas. No caso do primeiro movimento do *Quarteto de cordas n. 3*, é possível notar a manipulação das classes de alturas que demarcam as entradas das seções, em substituição às relações tonais da forma sonata clássica. Sendo assim, torna-se patente a proficiência composicional de Villa-Lobos, ao manusear um dos gêneros mais consagrados da música de câmara europeia (Quarteto de Cordas) e uma das estruturas formais mais significativas da música ocidental (Forma Sonata).

Palavras-chave: Villa-Lobos; Quartetos de cordas; Forma sonata; Música brasileira; Música de câmara.

Abstract

This article presents comments on a possible interpretation of the classical sonata form adapted to an atonal context, in the first movement of The String Quartet No. 3 by Heitor Villa-Lobos. In the context of Brazilian music, Villa-Lobos was the composer who wrote string quartets the most. In the international music scene, his production is in second place, in quantitative terms. However, some older analyses, based only on tonal music parameters, defend the idea that Villa-Lobos did not use the sonata form in his string quartets. However, more recent analyses demonstrate Villa-Lobos' ability to adapt the sonata form to a non-tonal context, as did other avant-garde composers. In the case of the first movement of *String Quartet n. 3,* it is possible to notice the manipulation of the pitches that demarcate the entries of the sections, replacing the tonal relations of the classical sonata form. Thus, Villa-Lobos' compositional proficiency becomes evident, by handling one of the most established genres of European chamber music (String Quartet) and one of the most significant formal structures of Western music (Forma Sonata).

Keywords: Villa-Lobos; String Quartet; Sonata Form; Brazilian music; Chamber music.

Introdução

De acordo com o musicólogo francês Bernard Fournier (1943-), o quarteto de cordas é o gênero da música de câmara que mais excedeu em quantidade e qualidade[1]. Fournier (2000) traduz em palavras o desafio colossal que esta modalidade musical requer aos compositores, visto que, segundo ele, "no quarteto de cordas o compositor está nu"

> Sua economia, sua concentração não deixa espaço para facilidade ou efeitos; tem que ser capaz de dizer muito com poucos recursos **sabendo que qualquer fraqueza é impiedosamente destacada** por esse tipo de leitura analítica que dá à obra a necessária distribuição do discurso em quatro partes iguais e homogêneas: com o quarteto de cordas, o compositor está nu. [...] Ao contrário da sinfonia que lhe permite, por exemplo, tocar nas cores, nas escolhas da orquestração, o quarteto não lhe deixa possibilidade de diversão, estimula a sua verdadeira criatividade, que, não podendo ser exercido no sentido de uma busca de efeitos, deve centrar-se no trabalho de escrever em toda a sua pureza e precisão[2]... (FOURNIER, 2000, p. 12, tradução nossa, grifo nosso).

1 "Cela explique en partie l'importance exceptionnelle du répertoire pour quatuor à cordes avec une production qui dépasse en qualité et en quantité celle de tous les autres genres de musique de chambre" (FOURNIER, 2000, p. 11).

2 "Son économie, sa concentration ne laissent place ni à l'à-peu-près, ni à la facilité, ni aux effets ; il faut être capable de beaucoup dire avec peu de moyens en sachant que toute faiblesse est impitoyablement mise en relief par cette sorte de lecture analytique que donne de l'oeuvre la nécessaire répartition du discours en quatre parties égales et homogènes : avec le quatuor à cordes, le compositeur-roi est nu. [...] À la différence de la symphonie qui lui permet, par exemple, de jouer sur les couleurs, les choix d'orchestration, le quatuor ne lui laisse aucune possibilité de diversion, il stimule sa créativité vraie, qui, ne pouvant s'exercer dans le sens d'une recherche d'effets, doit se concentrer sur le travail de l'écriture dans toute sa pureté et sa précision, celle d'une épure" (FOURNIER, 2000, p. 12).

Embora seu apogeu tenha sido no século XVIII, este gênero integra a obra de vários compositores ao longo da História da Música[3], como podemos averiguar em alguns exemplos na tabela abaixo (Tabela 1):

Luigi Boccherini (1743-1805)	90	Salvatore Sciarrino (1904-)	7	Henrique Oswald (1852-1931)	4	Rachmaninoff (1873-1943)	2
Ignas Pleyel (1757-1831)	70	Paul Hindemith (1895-1963)	7	György Ligeti (1923-2006)	4	Charles Ives (1874-1954)	2
Joseph Haydn (1732-1809)	68	Claudio Santoro (1919-1989)	7	Johannes Brahms (1833-1897)	3	César Guerra-Peixe (1914-1993)	2
Anton Reicha (1770-1836)	37	Béla Bartók (1881-1945)	6	Igor Stravinsky (1882-1971)	3	Carlos Gomes (1836-1896)	1
Amadeus Mozart (1756-1791)	23	Brian Ferneyhough (1943-)	6	Alberto Nepomuceno (1864-1920)	3	Claude Debussy (1862-1918)	1
Darius Milhaud (1892-1974)	18	Piotr Tchaikovsky (1840-1893)	6	Camargo Guarnieri (1907-1993)	3	Maurice Ravel (1875-1937)	1
Villa-Lobos (1887-1959)	17	Milton Babbitt (1916-2011)	5	Camille Saint-Saëns (1835-1921)	2	Cesar Frank (1822-1890)	1
Ludwig Van Beethoven (1770-1827)	16	Elliott Carter (1908-2012)	5	Anton Webern (1883-1945)	2	Glauco Velasquez (1884-1914)	1
Franz Schubert (1797-1828)	15	Giacinto Scelsi (1905-1988)	5	Dmitry Kabalevsky (1904-1987)	2	Osvaldo Lacerda (1927-2011)	1
Dmitry Shostakovitch (1906-1975)	15	Arnold Schoenberg (1874-1951)	5	Serguei Prokofiev (1954-2014)	2	Alexandre Levy (1864-1892)	1
Antonin Dvorak (1841-1949)	14	Alfred Schnittke (1934-1998)	4	Francisco Mignone (1897-1986)	2	Samuel Barber (1910-1981)	1
Os números que estão nas colunas indicam a quantidade de quartetos de cordas de cada compositor mencionado.							

Tabela 1: Alguns compositores que escreveram para o gênero quarteto de cordas entre os séculos XVIII e XX.
Fonte: a autora.

3 "Em nenhum momento de sua história, o quarteto de cordas deixou de ser considerado pela maioria dos compositores, mesmo às vezes por aqueles que não o abordaram (Liszt) ou apenas tocaram nele, como o gênero em que expressa a suprema conquista da "profissão" de um compositor" (FOURNIER, 2000, p. 12). "À aucun moment de son histoire le quatuor à cordes n'a cessé d'être considéré par la plupart des compositeurs, même parfois ceux qui ne l'ont pas abordé (Liszt) ou ne l'ont qu'effleuré, comme le genre où s'exprime l'achèvement suprême du « métier » de compositeur" Fournier (2000) menciona que no período romântico e pós-romântico, apenas grandes pianistas e sinfonistas, tais como Chopin e Liszt, Berlioz e Mahler não elaboraram composições para quartetos de cordas. "[...] quanto a Liszt, foi ele quem aconselhou Brahms a escrever quartetos". "Dans les périodes et romantiques et postromantiques par exemple, on ne peut guère citer que de grands pianistes, Chopin ou Liszt, et de grands symphonistes, Berlioz ou Mahler, qui n'aient pas composés de quatuors, ces deux derniers ayant d'ailleurs néanmoins témoigné de leur intérêt pou le genre, l'un dans ses écrits (commentaires admiratifs des derniers quatuors de Beethoven dans les Mémoires), l'autre par ses transcriptions ; quant à Liszt, c'est lui qui conseilla à Brahms d'écrire des quatuors" (FOURNIER, 2000, p. 11).

No que concerne à música brasileira, a partir da observação da tabela acima, é possível constatar que nenhum outro compositor brasileiro, mesmo com formação musical na Europa, tal como: Alexandre Levy (1864-1892), Carlos Gomes (1836-1896) e Alberto Nepomuceno (1864-1920), escreveu a quantidade de quartetos de cordas que Villa-Lobos produziu. Já no cenário internacional da música do século XX, em termos quantitativos, Villa-Lobos só está abaixo do compositor francês Darius Milhaud (1892-1974), por um único número[4]. Este fato evidencia a proficiência composicional de Villa-Lobos[5], que, além de ser "o compositor das *Bachianas* e dos *Choros*[6]", não se intimidou diante da preeminência do gênero do classicismo musical europeu (quarteto de cordas).

De acordo com Fournier (2000), o quarteto de cordas foi o gênero predileto no que tange ao emprego da forma sonata:

> Afirmando-se muito rapidamente como um dos gêneros emblemáticos do classicismo, o quarteto, ainda mais do que a sinfonia, provou, graças a Haydn, o lugar das experiências formais mais fecundas; a forma sonata, recentemente entronizada no universo das formas musicais, encontrou ali sua terra eleita[7] (FOURNIER, 2000, p. 11, tradução nossa)[8].

---

4 Villa-Lobos iniciou o ciclo de quartetos de cordas em 1915, aos 28 anos de idade, e este ciclo perdurou até 1957, dois anos antes de sua morte. Foram 17 composições neste gênero e no cenário da música do século XX, esta quantidade só está abaixo da do compositor francês Darius Milhaud, que compôs 18 quartetos de cordas.

5 Roussel afirmou que o gênero quarteto de cordas é o "teste por excelência, que revela, sem aparelhamento e sem maquiagem, o valor do músico, a qualidade da música que ele carrega". "[...] comme l'a dit Roussel de « l'épreuve par excellence, qui révèle, sans truquages et sans fards, la valeur du musicien, la qualité de la musique qu'il porte en lui" (FOURNIER, 2000, p. 12)

6 De acordo com o musicólogo finlandês Eero Tarasti (1948-), grande parte da notoriedade internacional de Villa-Lobos está respaldada na Série Choros e na Série Bachianas Brasileiras: "Altogether there are nine bachianas and, like the choros, they have been scored for varied mediums. It is on these two series that Villa-Lobos's international reputation is largely based" (TARASTI, 1995, p. 181).

7 "S'affirmant très vite comme un des genres emblématiques du classicisme, le quatuor, plus encore que la symphonie, se révéla grâce à Haydn le lieu des expériences formelles les plus fécondes; la forme sonate, nouvellement intronisée dans l'univers des formes musicales, trouva là sa terre d'élection" (FOURNIER, 2000, p. 11).

8 O musicólogo francês Roland de Candè (1923-2013) também destaca o papel de Haydn na evolução do quarteto de cordas: "Haydn proporcionou o modelo perfeito da sinfonia e da sonata para piano clássicas. Mas é no quarteto de cordas que se revela plenamente seu gênio. Ele não 'inventou' o gênero, mas levou-o a uma perfeição de que seus predecessores não se aproximaram" (CANDÈ, 1994, p. 612).

Antes de entrarmos na análise do quarteto em questão, vamos fazer uma breve reflexão sobre a forma sonata, que é uma das estruturas formais de maior relevância da música instrumental europeia.

A forma sonata[9] foi uma grande revolução no universo musical, pois possibilitou a emancipação da música instrumental, que, há séculos, estava vinculada à palavra[10]. Esta nova práxis foi aplicada numa extensa possibilidade de formação instrumental, tais como: sinfonias, concertos, trios, sonatas para instrumentos solos e quartetos de cordas.

O compositor americano Douglas Moore (1893-1969) conceitua a forma sonata como "a grande obra arquitetônica do Classicismo musical" (MOORE, 2001, p. 80). Já os musicólogos franceses Jean Massin (1917-1986) e Brigitte Massin (1927-2002) consideram a forma sonata como a estrutura central da música ocidental, desde a Primeira até a Segunda Escola de Viena (J. MASSIN; B. MASSIN, 1997, p. 548). Vejamos um exemplo da utilização da forma sonata numa obra de Schoenberg (1874-1951). De acordo com o compositor americano George

9 Para o início desta discussão, é importante salientar a diferença entre sonata e forma sonata. De acordo com o musicólogo Douglas Green (1926-1999) "a forma sonata é uma forma que no percurso da história exerceu um papel tão importante nos vários movimentos da sonata que o nome foi associado a ela" (GREEN, 1979, p. 182). Já o termo sonata tem origem no latim sonare (soar) e indica ser uma composição designada para música instrumental, ou seja, o título demarca que a execução não é vocal, como no caso da cantata. Via de regra, o primeiro movimento das sonatas tinha uma organização estrutural em três partes, na qual posteriormente foi denominada de forma sonata. De acordo com Charles Rosen (1927-2012), foi o compositor alemão Adolph Bernhard Marx (1795-1866) quem batizou o termo forma sonata em Die Lehre von der musikalischen Komposition - III volume (1845). No entanto, Rosen (1998, p. 3, 15) cita outros registros pioneiros que descreveram o gênero. São eles: La Scuola della Musica (1800) de Carlo Gervasoni (1762-1819); Traité de haute composition musicale – II volume (1826) de Antonin Reicha (1770-1836) e School of Practical Composition (1848) de Carl Czerny (1791-1857). No relato dos musicólogos Jean e Brigitte Massin (1997, p. 549), encontra-se a informação de um registro ainda mais antigo, que descreve a forma sonata, porém sem designar o termo. Trata-se do Versuch einer Anleitung zur Composition (1782-1793) de Heinrich Koch (1749-1826). Hepokoski e Darcy (2006, p. 14) comentam que Haydn (1732-1809), Mozart (1756-1791) e Beethoven (1770-1827) desconheciam esta terminologia. Green (1979, p.178) comenta que "a história da sonata é complexa, pois a História do termo não coincide com a História do gênero".

10 Um exemplo da ancestralidade dessa subordinação da música ao texto pode ser observado no comentário do filósofo alemão Georg Hegel (1770-1831): "A tragédia antiga já era musical, mas a música não desempenhava nela papel dominante, pois nas obras poéticas propriamente ditas o primeiro lugar pertence à expressão verbal das ideias e dos sentimentos, e a música que atingira entre os antigos o grande desenvolvimento melódico e harmônico da música da época cristã não podia servir senão para animar, ritmando-as, as palavras poéticas, para assim as tornar mais acessíveis ao sentimento" (HEGEL, 2010, pp. 349-350).

Perle (1915-2009), no *Klavierstück opus 33a*, Schoenberg realiza as demarcações das seções, por meio da manipulação do conjunto em diferentes tipos de segmentação da série[11]. O musicólogo britânico Nicholas Cook (1950-), ao analisar esta mesma obra (*Klavierstück opus 33a*), também faz uma analogia da organização tonal da forma sonata com o gerenciamento das transposições dos conjuntos[12]. Ponderamos como vital este olhar analítico que considera a transmutação da forma sonata clássica, fundamentada nas relações tonais, para uma adaptação desta estrutura num discurso não tonal. Ao refletirmos sobre esta questão, fazemos uma relação com a Filosofia da Ciência por intermédio do pensamento do físico e pesquisador americano Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) que considera os "desvios das normas" – eventos aparentemente estranhos dentro de um determinado sistema –, um fator essencial no desenvolvimento de novas conquistas científicas. O conceito de "revolução científica" defendido por Kuhn (2006, p. 24-25) de alguma forma equivale ao uso de ferramentas pós-tonais aplicadas em obras de Villa-Lobos, tal como vem ocorrendo desde as últimas duas décadas. No entanto, a falta desta compreensão produz afirmações errôneas. No caso dos quartetos de Villa-Lobos, vejamos algumas conclusões equivocadas, que não consideram a possibilidade de uma reinterpretação da forma sonata para o século XX.

O pianista brasileiro Arnaldo Estrella (1908-1980), ao escrever um livro, em 1970, sobre os *Quartetos de Cordas* de Villa-Lobos, afirma que não existe a forma sonata nos quartetos de Villa-Lobos: "[...] O mesmo não acontece com a forma sonata. Nos seus quartetos, Villa-Lobos não a utiliza, não procura utilizá-la. Ignora-a completamente. O molde não lhe convinha, não o seduz[13]" (ESTRELLA, 1970, p.11). Apesar do trabalho de Estrella (1970) ser apreciável, esta negação contundente de que Villa-Lobos não utilizou a forma sonata em seus quartetos não

11 "The formal subdivisions of Opus 33a are clarified through the subjection of the set to diferente types of segmentation" (PERLE, 1991, p. 113)

12 "The transpositions within which the P-0/I-5 combined set appears are also associated with the sonata form, although they are not quite equivalente to the traditional tonal plan since the first transposition occurs near the beginning of the development na not with the second subject; this might be better regarded as na attempt to recreate the tensional arch-shape typical of a sonata rather than as a direct substitute for tonal relations" (COOK, 2009, p. 328).

13 Conforme pode ser atestado no relato de Salles (2017c, p. 420), a pesquisadora Lisa Peppercorn também nega a presença da forma sonata nos quartetos de Villa-Lobos. Para ela, Villa-Lobos era desprovido de conhecimento técnico para ter êxito no manuseio da forma sonata. Consideramos que este julgamento é mais um modelo analítico obsoleto que não pondera as mudanças de paradigmas da música do século XX.

reflete os resultados das pesquisas mais recentes sobre o assunto. Pelo fato de a musicologia brasileira ter avançado no desenvolvimento da análise, já é possível ter uma outra compreensão em várias obras de Villa-Lobos, das quais anteriormente ficavam com "pendências" ao não se encaixarem dentro das regras da tonalidade. Alguns exemplos destes trabalhos são: a série *Choros* (ALBUQUERQUE, 2014, 2018), *Estudos para Violão* (VISCONTI, 2016), e a série *Quartetos de Cordas* (SALLES[14], 2008, 2012a, 2012b, 2017a, 2017b, 2017c, 2018). A seguir, veremos a constatação de Salles quanto à estrutura dos *17 quartetos de cordas* de Villa-Lobos:

> Dentre os dezessete quartetos de corda de Villa-Lobos, quinze deles têm pelo menos um movimento estruturado em forma de sonata, dialogando com as tradições clássica e/ou romântica – manifestando graus variados de intertextualidade com obras de Haydn, Beethoven, Franck e d'Indy. Nesses quartetos Villa-Lobos reinterpreta a dicotomia tonal entre tônica e dominante através de sua linguagem harmônica peculiar, com elementos pós-tonais relacionados com unidades formais como: tema (ou grupo de temas) principal e secundário; transições e desenvolvimentos; exposição e recapitulação, etc (SALLES, 2017c, p. 419).

Outra constatação do uso da forma sonata nos quartetos de Villa-Lobos é a do musicólogo americano Hans Tischler (1915-2010):

> O oitavo Quarteto de Cordas (em Dó) de Heitor Villa-Lobos, escrito no Rio de Janeiro em 1944 e dedicado ao Quarteto Iacovino, foi tocado no concerto inicial de 16 de novembro. Trata-se de uma grande da literatura

14 Paulo de Tarso Salles é professor livre docente da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e fundador do grupo de pesquisa PAMVILLA (Perspectivas Analíticas para a Música de Villa-Lobos). Desde 2003 Salles tem desenvolvido pesquisas no campo da Teoria e Análise Musical sobre a obra de Villa-Lobos. Como parte desta pesquisa analisou os 17 Quartetos de Cordas de Villa-Lobos. Um dos resultados deste trabalho foi o lançamento do livro: *Os quartetos de cordas de Villa-Lobos: forma e função*, que é a produção mais completa deste assunto. Neste livro Salles analisa com riqueza de detalhes cada um dos 17 quartetos, demonstrando os diálogos estéticos com outros compositores e a personalidade composicional sui generis de Villa-Lobos. Cf.: Salles (2018).

> contemporânea de música de câmara, é difícil entender por que tivemos de aguardar cinco anos pela sua primeira apresentação neste país.
>
> Com relação à forma, a obra é conservadora, construída em clara forma sonata, um segundo movimento em forma canção, com seção intermediária, um movimentado *scherzo* no qual a primeira parte é repetida após um trio de caráter folclórico, **e uma forma sonata mais complexa, com elementos de rondó, como conclusão**. Não obstante o uso dessas formas clássicas, seria errôneo acusá-lo de "formalismo"; o material é desenvolvido com habilidade e imaginação, e com completa liberdade e lógica (TISCHLER *apud* SALLES, 2018, p. 45, grifo nosso).

É a partir desta perspectiva que se interpreta a forma sonata clássica na conjuntura da música do século XX, por meio de ferramentas analíticas não-tonais, por que serão realizados alguns apontamentos de uma possível interpretação da organização estrutural do primeiro movimento do *Quarteto de cordas n. 3* de Heitor Villa-Lobos.

Estrutura formal

O primeiro movimento do *Quarteto de cordas n. 3* de Villa-Lobos é classificado por Salles (2017a, p. 70) como uma sonata tipo 3, com base na tipologia[15] de Hepokosky e Darcy (2006), e como uma forma sonata cíclica[16], ou seja, os temas contidos no primeiro movimento estão presentes nos demais movimentos desta peça[17].

---

15 Hepokosky e Darcy (2006) classificam a forma sonata em cinco diferentes tipos: tipo 1 (sem desenvolvimento), tipo 2 (a recapitulação ocorre somente a partir do grupo de temas secundários e pode não ocorrer a recapitulação), tipo 3 (exposição, desenvolvimento e recapitulação), tipo 4 (sonata rondó, com a ausência do desenvolvimento), tipo 5 (concerto, via de regra, na exposição os temas são expostos inicialmente pela orquestra e permanecem na tônica. Apenas na entrada dos solistas é que os temas saem da tônica ainda na exposição).

16 Salles (2017a) classifica os Quartetos de Cordas de Villa-Lobos em seis grupos: 1. Aforístico, 2. Cíclicos, 3. Rapsódico, 4. Haydiniano, 5. "Expressionista", 6. Estilo maduro. Cf.: Salles (2017a, p. 71)

17 Embora este artigo aborde apenas o primeiro movimento do quarteto em questão, os temas serão denominados de temas cíclicos.

Este movimento possui três temas que conduzem o discurso musical reiterados de forma literal ou com variações. Os temas cíclicos (a) e (b) são expostos logo nos primeiros dez compassos. Entre os compassos 1 e 4 encontramos o tema cíclico (a), com uma textura homofônica, na região médio grave. Conectado à última nota deste tema (compasso 4), surge o tema cíclico (b), com uma textura polifônica, numa região mais aguda do que o tema anterior. No compasso 6 de forma muito sutil (violino II), surge um fragmento motívico, que é um preâmbulo do tema cíclico (c) que surgira na seção seguinte (Figura 1).

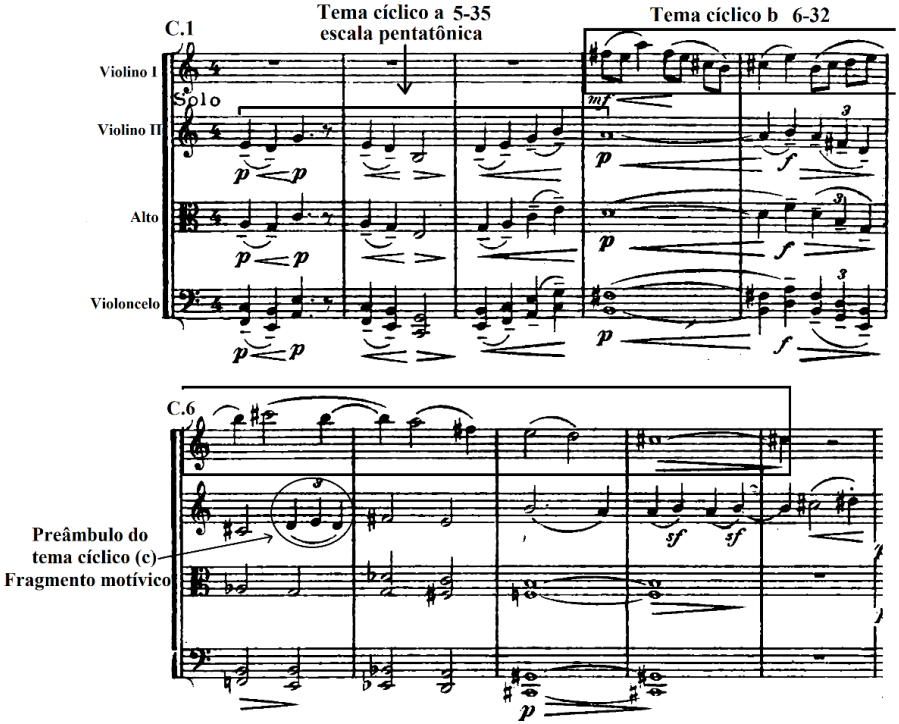


Figura 1: Quarteto de Cordas n. 3 de Villa-Lobos. Exposição.
Tema cíclico a (compassos 1 a 4). Tema cíclico b (compassos 4 a10).

Entre estes dois temas, há algo interessante. O tema cíclico (b) é derivado do tema cíclico (a). As cinco primeiras notas possuem os

mesmos intervalos e pertencem ao conjunto de classe de alturas[18] 4-26 (Figura 2).

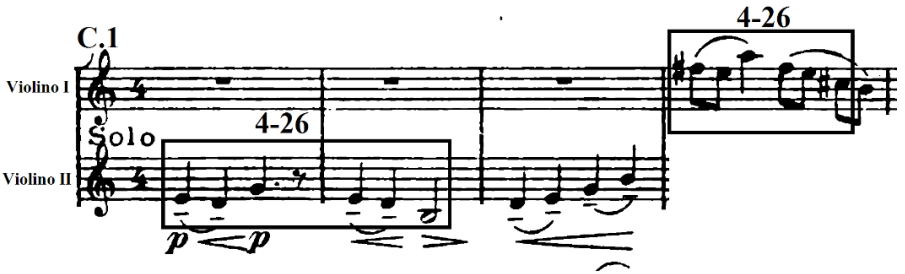


Figura 2: Quarteto de Cordas n. 3 de Villa-Lobos. Exposição.
Primeiras quatro notas do tema cíclico (a) e (b) que pertencem ao CCA 4-26.

Sendo assim, o tema cíclico (b) poderia ser interpretado como parte do tema cíclico (a). No entanto, consideramos os compassos 1 a 10 como dois temas distintos, pois na Exposição o tema cíclico (a) permanece sempre inserido no CCA 5-35 (escala pentatônica), ao contrário do tema cíclico (b) que surge com o CCA 6-32 e no decorrer da exposição surge em outros referenciais escalares. Outro aspecto que reforça a ideia de dois temas é a diferença de textura já citada (Figura 1).

No compasso 11, o tema cíclico (b) surge no violoncelo, ou seja, num instrumento de sonoridade bem mais grave em relação à primeira eclosão que foi no violino I no compasso 4 (Figura 1). Este processo oferece um jogo de cores sonoras logo no início da exposição. O referencial escalar muda para o CCA 7-23, pois a penúltima nota desliza um semitom abaixo (Figura 3).

No compasso 13, de forma imbricada, o tema cíclico (b) é apresentado pela viola e é formado pela escala diatônica CCA 7-35 (Figura 3).

18 Neste artigo, para identificar o conjunto de classe de alturas, será adotada a sigla CCA.

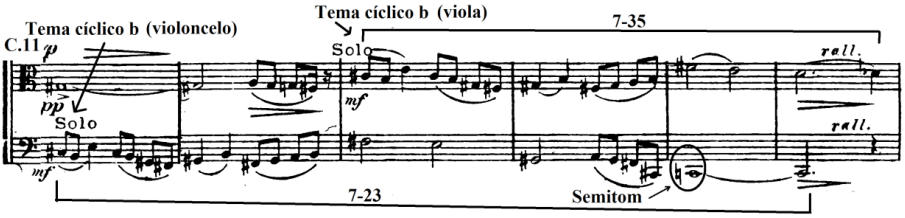


Figura 3: Quarteto de Cordas n. 3 de Villa-Lobos. Exposição.
Tema cíclico (b) no violoncelo (compasso 11) e na viola (compasso 13).
Obs.: os demais instrumentos foram omitidos.

Quanto a esta sobreposição, há uma ocorrência semelhante atestada por Salles (2012, p. 29), no primeiro movimento do *Quarteto de cordas n. 2* de Villa-Lobos (Figura 4). Entre os compassos 5, 6 e 7, o tema (a) transforma-se em um contraponto do tema (b), por estarem sobrepostos com uma pequena defasagem de tempo (Figura 4).

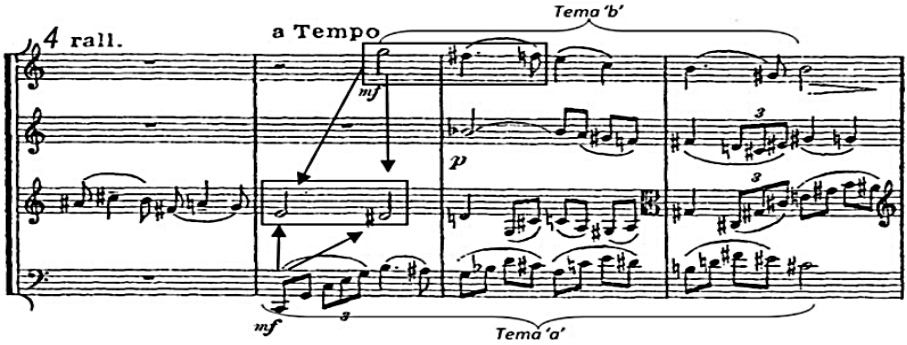


Figura 4: Quarteto de Cordas n. 2 de Villa-Lobos. I Movimento (compassos 4 a 7).
Fonte: SALLES (2012b, p. 29)

Este fato, presente tanto no *Quarteto de Cordas n. 2* como no *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos, interpretamos como um procedimento semelhante ao que ocorre no primeiro movimento do *Quarteto de Cordas op. 33 n. 1*[19] de Haydn, do qual o musicólogo Charles

19 O conjunto de quartetos de cordas opus 33 de Haydn, também conhecido como quartetos scherzi ou russos, foi escrito em 1781 e compreende seis quartetos. – "... escritos 'numa maneira inteiramente nova e especial' são um momento culminante no domínio do desenvolvimento temático" (LOVELOCK, 2013, p. 181).

Rosen (1927 - 2012) denomina como a "invenção do contraponto clássico" (Figura 5).

> Ninguém pode dizer exatamente em que ponto nos compassos 3 e 4 o violino deve ser julgado como a principal voz melódica, e onde o violoncelo muda para uma posição subordinada, já que a passagem não é divisível. Tudo o que se sabe é que o violino começa no compasso 3 como acompanhamento e termina no compasso 4 como melodia.

Esta é a verdadeira invenção do contraponto clássico. Não representa de forma alguma um renascimento da técnica barroca, onde o ideal (nunca, é claro, a realidade) era a igualdade e a independência das vozes. [...] O contraponto clássico geralmente abandona até mesmo a pretensão de igualdade. A página de abertura deste quarteto, por exemplo, afirma a distinção entre melodia e acompanhamento. Mas então transforma um no outro (ROSEN, 1998, p. 116-117).

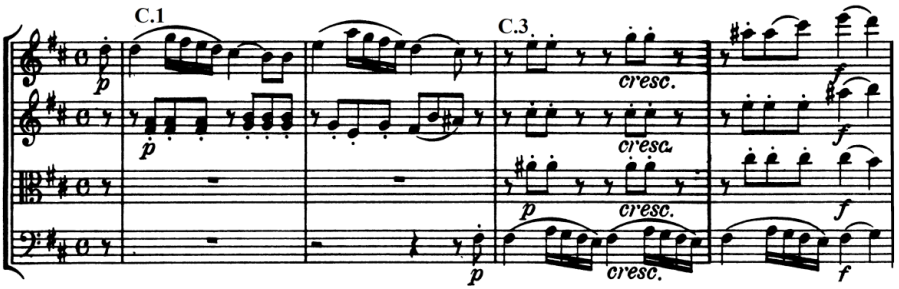


Figura 5: Quarteto op. 33 n.1 de Haydn - I movimento. Compassos 1 a 4.

Retornando à análise do *Quarteto de cordas n. 3* de Villa-Lobos (Figura 6), entre os compassos 17 e 20, o tema cíclico (a) reaparece na escala pentatônica CCA 5-35, seguido de uma variação do tema cíclico (b) no violoncelo com o CCA 7-27 (compassos 20 a 22).

No compasso 22, o prenúncio do tema cíclico (c) reaparece, porém com mais ênfase, pois agora está posicionado no violino I.

Entre a segunda parte do compasso 24 até o compasso 29 há uma transição que conduz o discurso musical para a seção B (Figura 6).

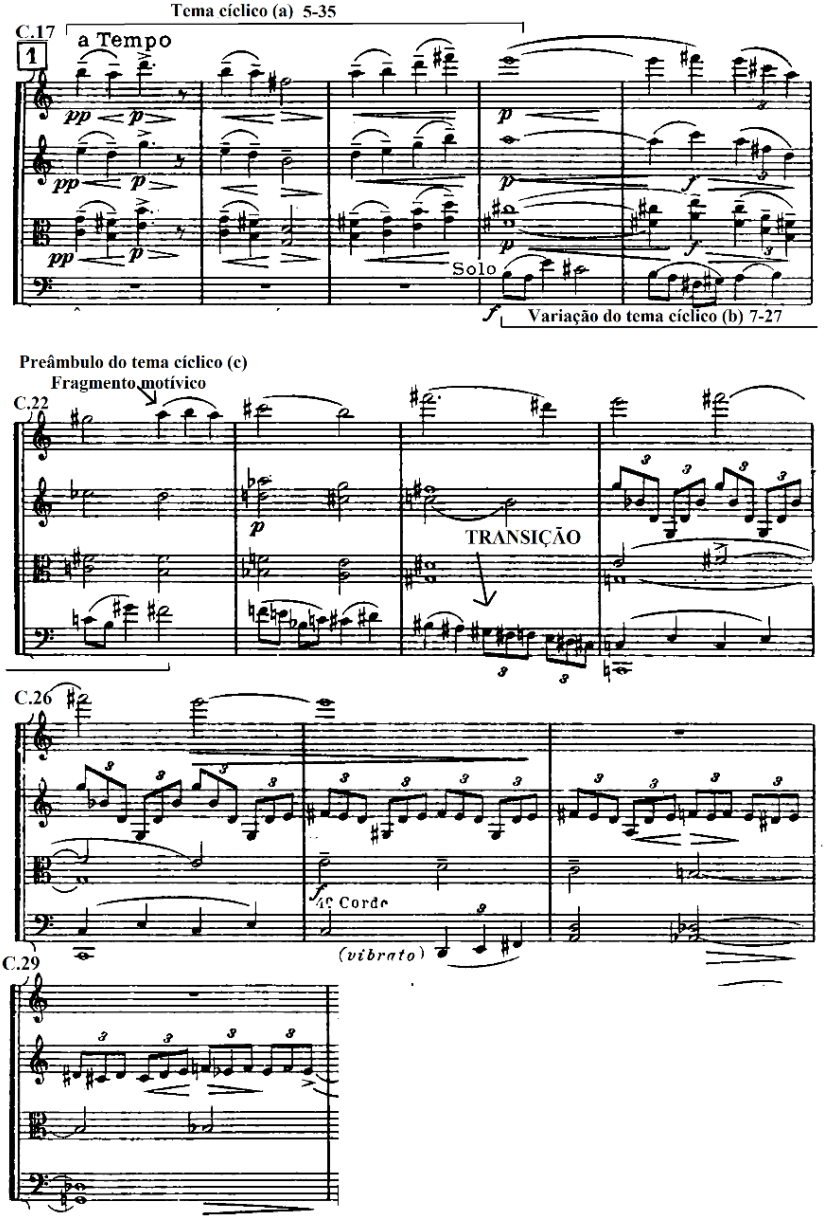


Figura 6: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Exposição. Tema cíclico a (compassos 17 a 20) CCA 5-35.
Tema cíclico b (compassos 20 a 24) CCA 7-27. Transição (compassos 24 a 29).

A seção B (Desenvolvimento) traz um procedimento alusivo à seção de desenvolvimento da forma sonata clássica. Villa-Lobos insere o tema cíclico (a) num referencial escalar distinto da seção A. Isto pode sugerir uma sensação auditiva de modulação, pois, na Exposição, este tema estava sempre inserido na escala pentatônica (CCA 5-35). Na entrada da seção B, o tema cíclico (a) sofre a primeira mudança no CCA e aparece com o CCA 7-27 (Figura 7), que é o mesmo conjunto da última ocorrência do tema cíclico (b) (compassos 20 a 22) na seção anterior (Figura 6). Contudo, o tema cíclico (b) tem o seu debute no desenvolvimento com as primeiras seis notas do tema cíclico (a) na exposição: Mi-Ré-Sol-Mi-Ré-Si. Assim sendo, o desenvolvimento é inaugurado pela técnica da inversão dos referenciais escalares.

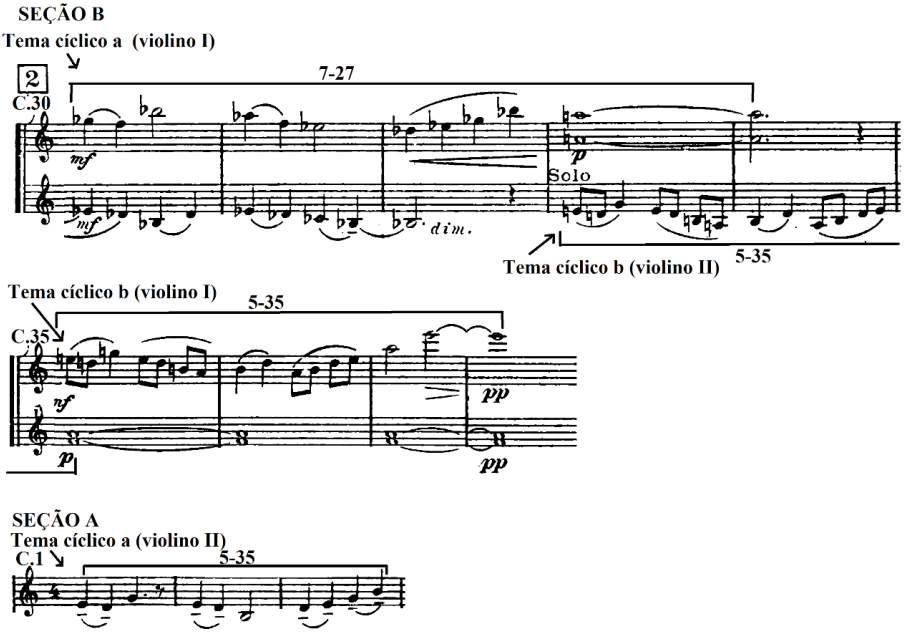


Figura 7: Quarteto de Cordas n. 3 de Villa-Lobos. Desenvolvimento.
Inversão do CCA dos temas cíclicos (a) e (b) em relação à Seção A.

Logo após (c. 38-41), mantendo o mesmo CCA 5-35, observa-se uma variação do tema cíclico (b) por meio da mudança de articulação (de *legato* para *staccato*) e de uma pequena diferença rítmica e intervalar (Figura 8).

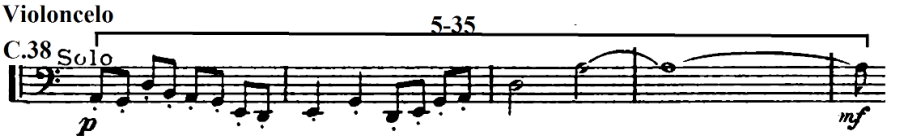


Figura 8: Quarteto de Cordas n. 3 de Villa-Lobos. Desenvolvimento.
Variação do tema cíclico b (compassos 38 a 41).

Na sequência, constata-se outra variação do tema cíclico (b) que será denominado de tema b.1, pois, diferente da variação anterior (compassos 38 a 41), não é uma ocorrência isolada. Ela surge entre os compassos 41 e 48 (violino I) e de imediato segue para o violino II (compassos 49 a 53) (Figura 9).

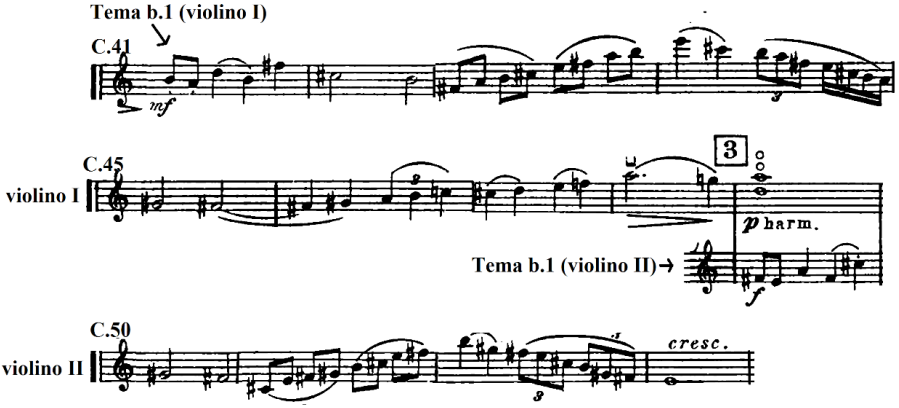


Figura 9: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Desenvolvimento.
Tema b.1 = violino I (compassos 41 a 49) e violino II (compassos 49 a 52).

A partir do compasso 50 temos o tema cíclico (c). Este tema é construído de forma distinta dos demais, pois ele vai sendo propagado de forma paulatina. Na Exposição (compasso 22), houve um inciso motívico deste tema e a primeira manifestação com o motivo completo ocorre no compasso 50 na viola (Figura 10).

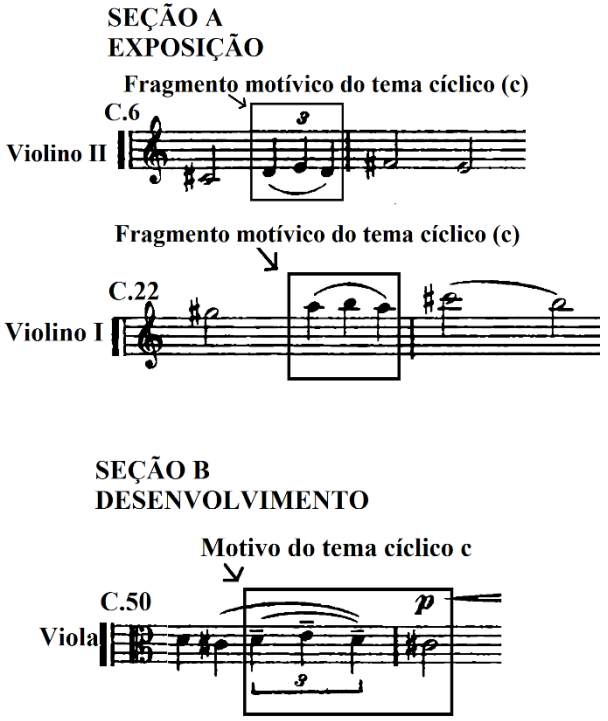


Figura 10: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos.
Tema cíclico c na exposição e desenvolvimento.

A partir do compasso 50, o tema cíclico (c) aparece na íntegra seguido de variações até o compasso 82. Entre os compassos 51 e 55, há uma espécie de contraponto temático entre o tema cíclico (c) e o tema cíclico (a) no violoncelo (Figura 11).

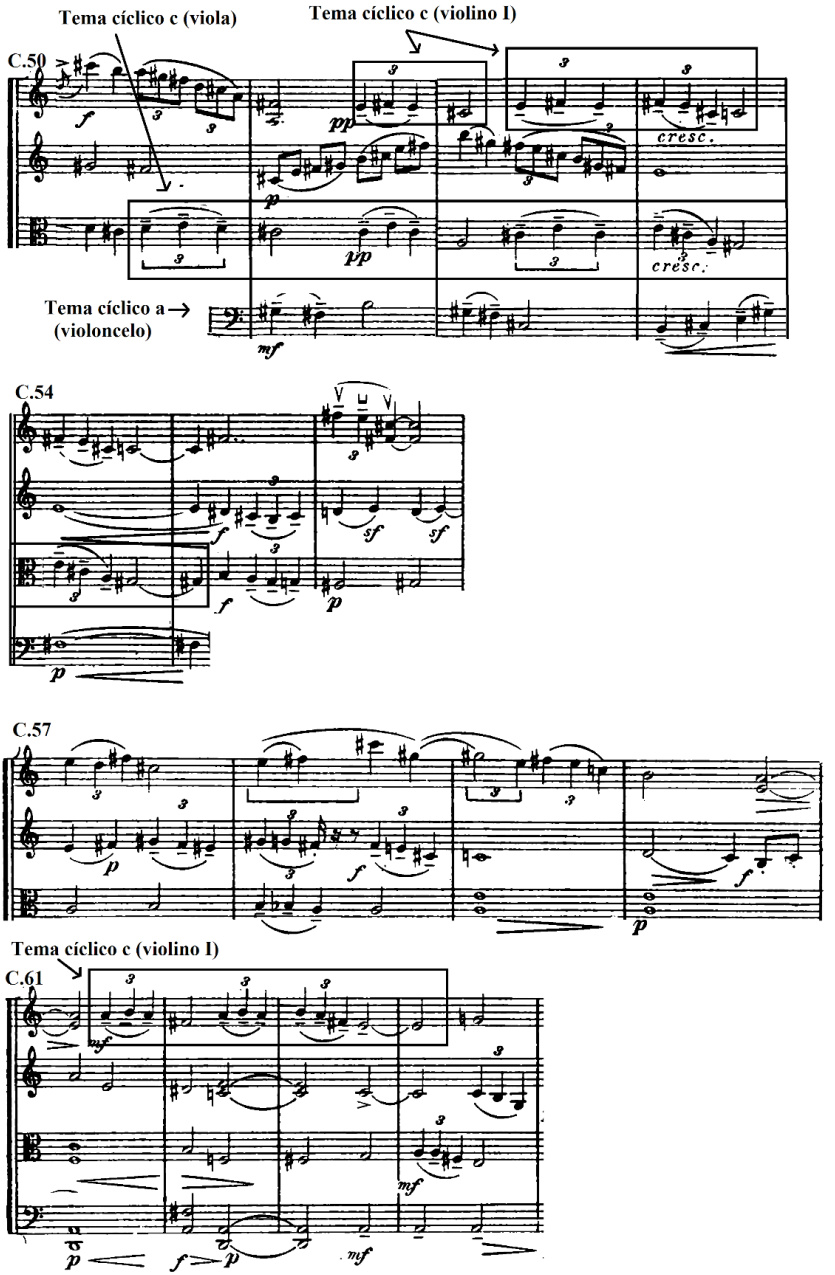


Figura 11: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Desenvolvimento. Tema cíclico (c).

Entre os compassos 73 e 78, o tema cíclico (c) apresenta-se com uma figuração de maior valor (mínimas) em relação às exibições anteriores (semínimas, Figura 11). Este procedimento estimula a impressão de que andamento ficou mais lento. E este fato, somado à rarefação entre os compassos 79 e 82, sugere a pontuação do término da primeira seção do desenvolvimento, pois a seguir teremos os mesmos temas dispostos em outras texturas.

No compasso 82, surge um fragmento do tema cíclico (a) no violoncelo, seguido de uma pausa e com a utilização de harmônicos. Desse modo, Villa-Lobos prepara o ouvinte para a sonoridade da próxima subseção (Figura 12).

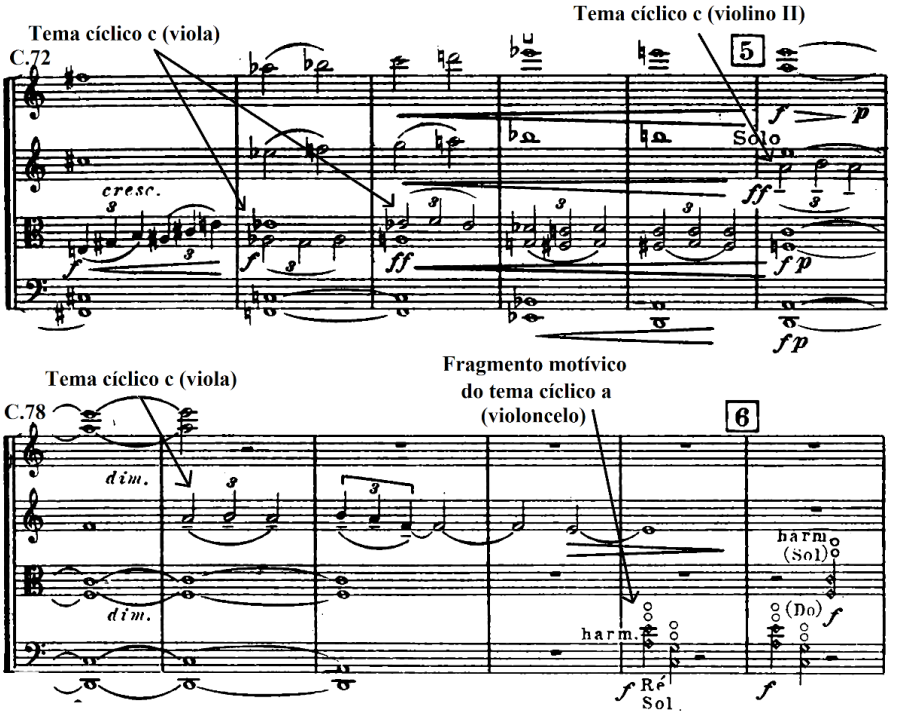


Figura 12: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Desenvolvimento. Tema cíclico c.

A partir do compasso 83 a nova subseção do desenvolvimento nasce com o tema cíclico (a) disposto entre diferentes vozes[20] (Figura 13).

20 Tanto Estrella (1970) como Salles (2017) comentam que, em certos momentos, Villa-Lobos dispõe oito vozes no quarteto de cordas. Este caso é observado entre os compassos 84 e 88, com exceção do compasso 86, que, com o recurso dos harmônicos, surgem oito vozes numa escrita para quarteto de cordas (Figura 13).

Consideramos esta movimentação do tema entre diferentes vozes como análoga ao procedimento de Haydn, no *Quarteto de cordas n. 1 op. 33*, que Rosen denominou de contraponto clássico (Figura 5). A única diferença é que Villa-Lobos não transforma o acompanhamento em tema e vice-versa. Aliás, esta ausência de acompanhamento reforça a hipótese de que o foco principal desta passagem é a exploração do timbre, que é uma característica marcante na música do século XX (Figura 13).

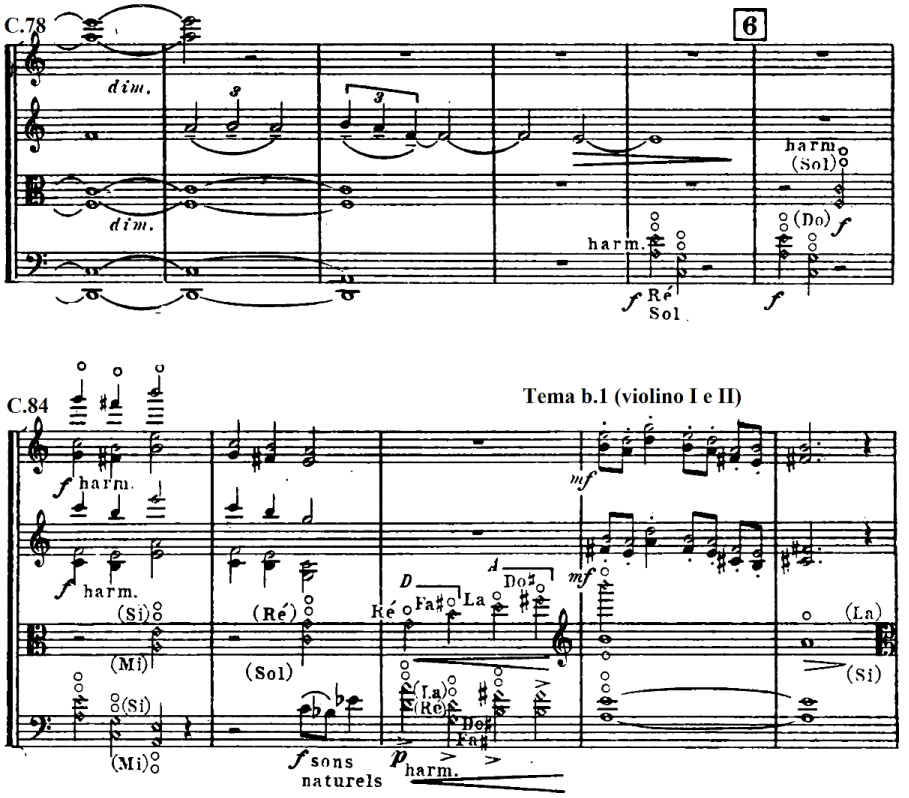


Figura 13: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Desenvolvimento. Fragmentação do tema cíclico (c) em diferentes timbres.

Assim sendo, salientamos a habilidade de Villa-Lobos em dialogar com o passado, e de modo sincrônico, contribuir para a construção

da música do seu tempo, assim como outros compositores canônicos do século XX. A título de exemplo, em 1909 temos uma composição significativa que ressalta o timbre como um critério capital na música do século XX. Trata-se do terceiro movimento da *Fünf Orchesterstücke op. 16, Farben,* de Schoenberg. Em 1916, temos Villa-Lobos fracionando um tema em diferentes timbres (Figura 13). Quanto a este episódio, consideramos um caso muito parecido, o procedimento utilizado por Anton Webern (1883-1945) ao compor a *Fuga Ricercata* (1934-5), do qual o *thema regium é* fragmentado entre diferentes instrumentos (Figura 14). Escolhemos apenas estes dois exemplos de compositores consagrados da música do século XX, apenas para ressaltar que, apesar de Villa-Lobos não ter tido uma formação institucionalizada[21], ele tinha plena consciência do léxico da tradição musical assim como da poética vanguardista.

21 De acordo com Guérios (2003, p. 86), em 1904 Villa-Lobos se matriculou no Instituto Nacional de Música para estudar violoncelo. No entanto, este curso noturno foi extinto e após 1904. Como o próprio Villa-Lobos relata, sua iniciação musical ocorreu desde a infância: "Desde a mais tenra idade iniciei a vida musical, pelas mãos de meu pai, tocando um pequeno violoncelo... Aprendi, também, a tocar clarinete e era obrigado a discernir o gênero, estilo, caráter e origem das obras, como a declarar com presteza o nome da nota, dos sons ou ruídos que surgiam incidentalmente no momento, como, por exemplo, o guincho da roda de um bonde, o pio de um pássaro, a queda de um objeto de metal, etc. Pobre de mim quando não acertava..." (VILLA-LOBOS, 1969, [1957], pp. 98-99).

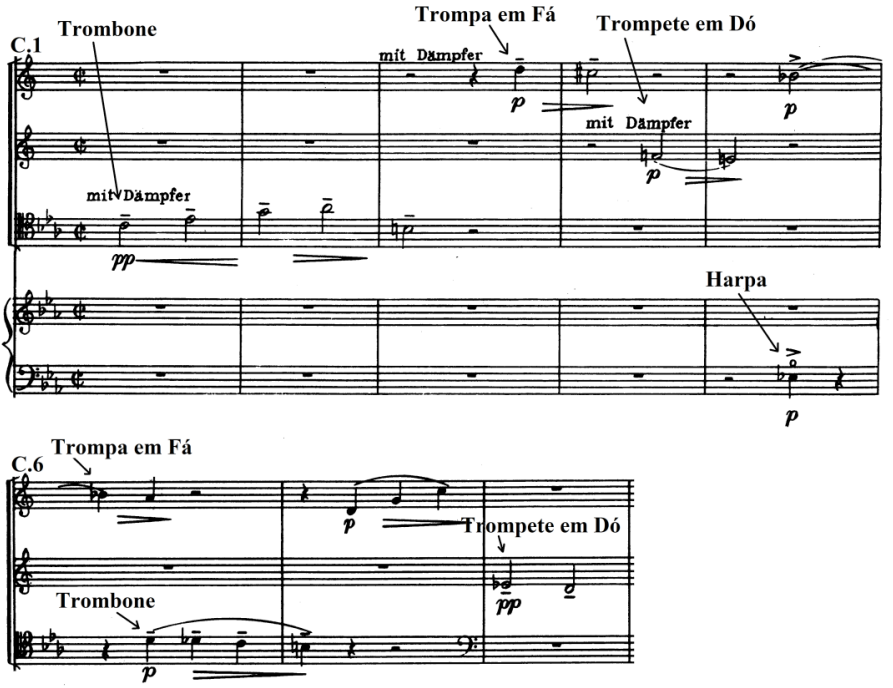


Figura 14: *Fuga Ricercata* de Anton Webern.
Thema regium fracionado entre diferentes instrumentos.

Entre os compassos 93 a 124, o tema b.1 aparece de forma sucessiva, começando pelo instrumento mais grave até ao mais agudo (Figura 15). A partir deste momento até o final deste movimento, apresenta-se a "figuração de *ostinato* como fundo textural" da qual Salles (2009, p. 78) ilustra ser uma prática recorrente da música de Villa-Lobos.

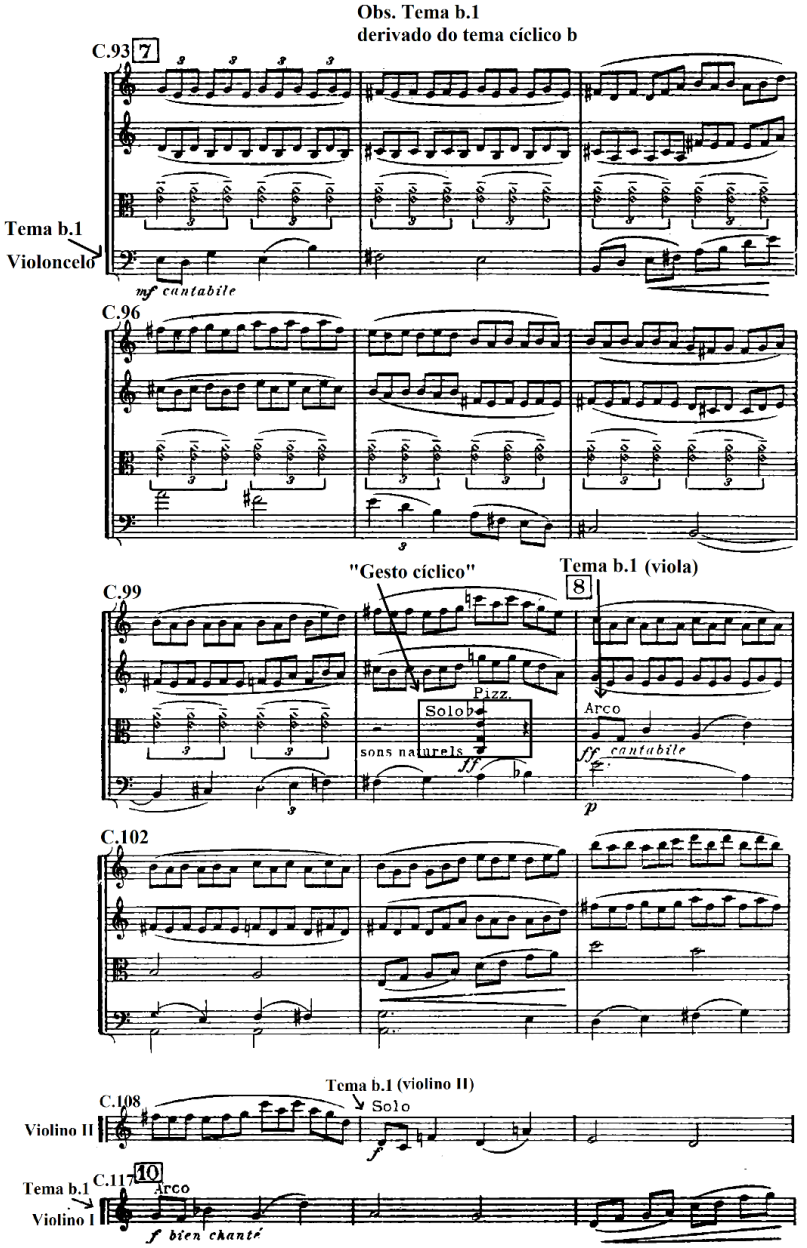


Figura 15: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Desenvolvimento. Tema b.1 a partir do compasso 93.

Como já observado por Salles (2017c, p. 433), no compasso 133 existe a superposição de temas nas vozes extremas, enquanto nas vozes intermediárias estão dispostas em *ostinato* (Figura 16).

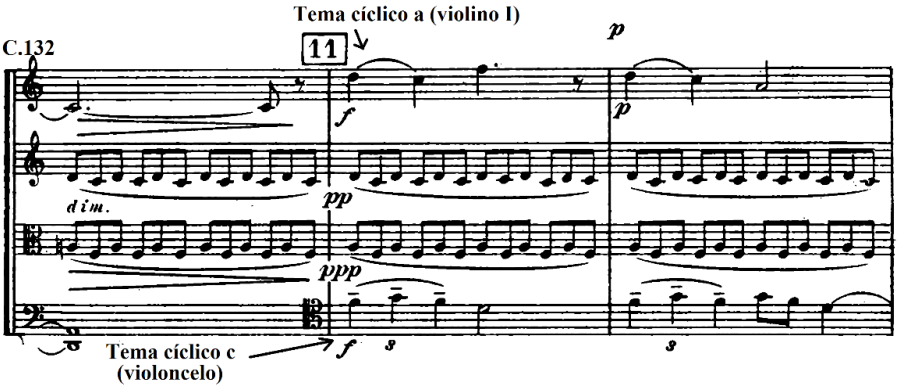


Figura 16: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Desenvolvimento. Superposição de temas. Compasso 133.

Entre os compassos 141 e 148, os temas continuam superpostos nas vozes extremas, porém ocorre uma inversão quanto aos instrumentos. O tema cíclico (c) passa a ser tocado pelo violino I e o tema cíclico (a) é disposto em quintas justas e tocado pelo violoncelo. Consideramos esta variação temática no tema cíclico (a), construída em quintas paralelas, uma característica da música do século XX, que se traduz numa tentativa de impedir qualquer senso de progressão tonal (Figura 17). De acordo com Kostka et al. (2013, p. 472) "Uma das mais antigas indicações da quebra com procedimentos tradicionais de progressão harmônica foi o uso do paralelismo na condução das vozes"[22].

22 "One of the earliest indications of a break with traditional procedures of harmonic progression was the use of parallelism in the voice motion" (KOSTKA et al., 2013 p. 472)

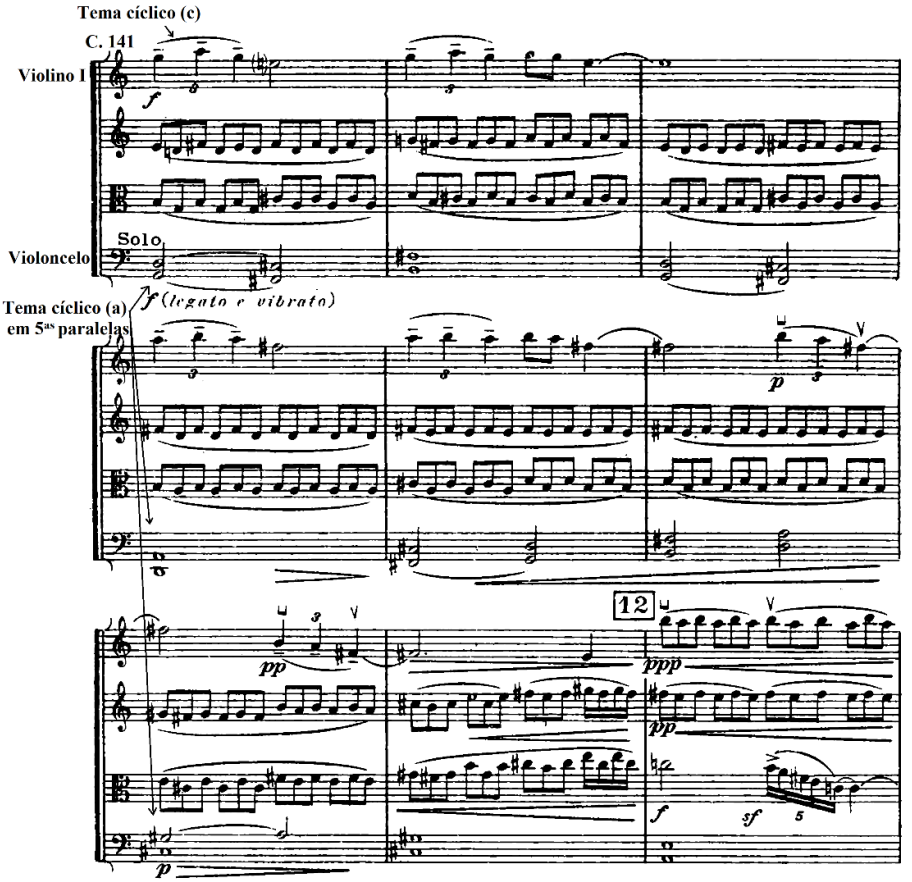


Figura 17: *Quarteto de Cordas n. 3 de Villa-Lobos.*
Desenvolvimento. Superposição de temas.

Entre os compassos 153 e 171, o tema cíclico (c) reaparece com uma célula motívica ambígua, que tanto pode ser uma reminiscência do tema (a) como do tema (b), pois, como já comentado, estes dois temas possuem os mesmos intervalos iniciais: segunda maior e terça menor (Figura 18).

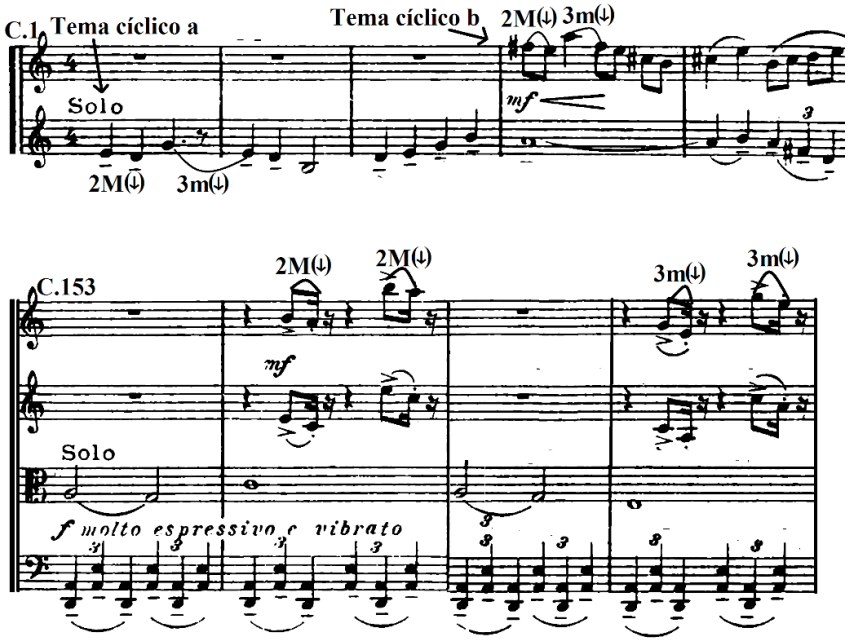


Figura 18: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos.
Intervalos dos motivos dos temas (a) e (b).

O início da recapitulação ocorre no compasso 172 com o retorno do tema cíclico (a) e com a mesma textura homofônica do primeiro compasso da exposição (Figura 19).

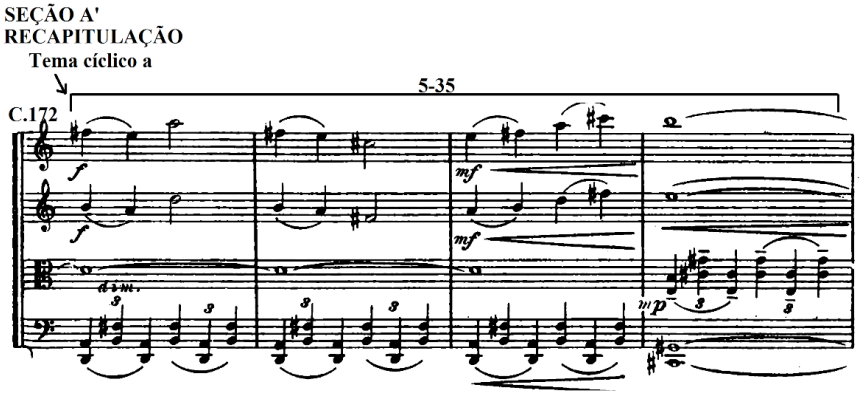


Figura 19: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Recapitulação.

O tema cíclico (b) não é reexposto de forma literal, porém é possível considerar que ele está implícito no tema cíclico (a) que, apesar de estar construído sobre a escala pentatônica CCA 5-35, está disposto com as mesmas primeiras seis notas do tema cíclico (b) da exposição e não apenas pelos mesmos intervalos como ocorreu anteriormente. Isto significa que o ritmo e a textura caracterizam explicitamente o tema cíclico (a), porém o tema cíclico (b) pode ser subentendido neste contexto por meio das notas idênticas ao primeiro pronunciamento realizado na exposição (Figura 20).

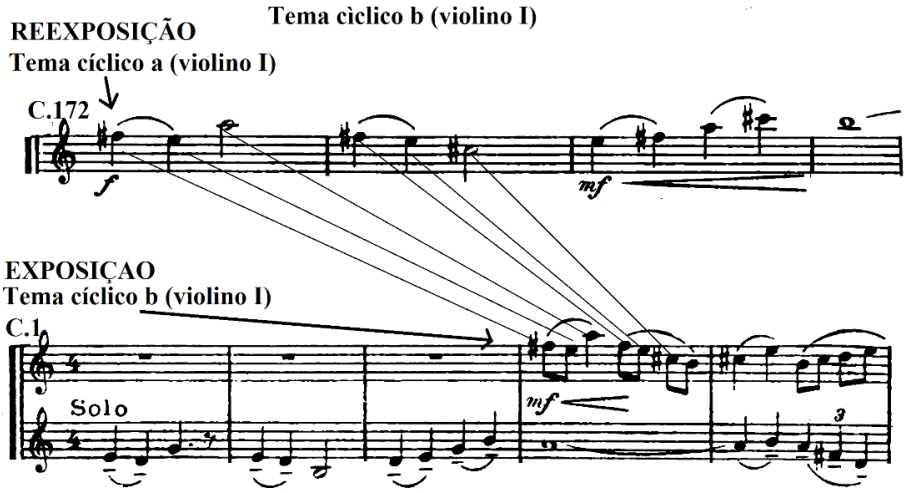


Figura 20: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Tema cíclico (a) e (b). Recapitulação e Exposição.

Este movimento é finalizado com o motivo principal do tema cíclico (c) no violoncelo (a partir do compasso 182) e no violino I (a partir do compasso 186) (Figura 21).

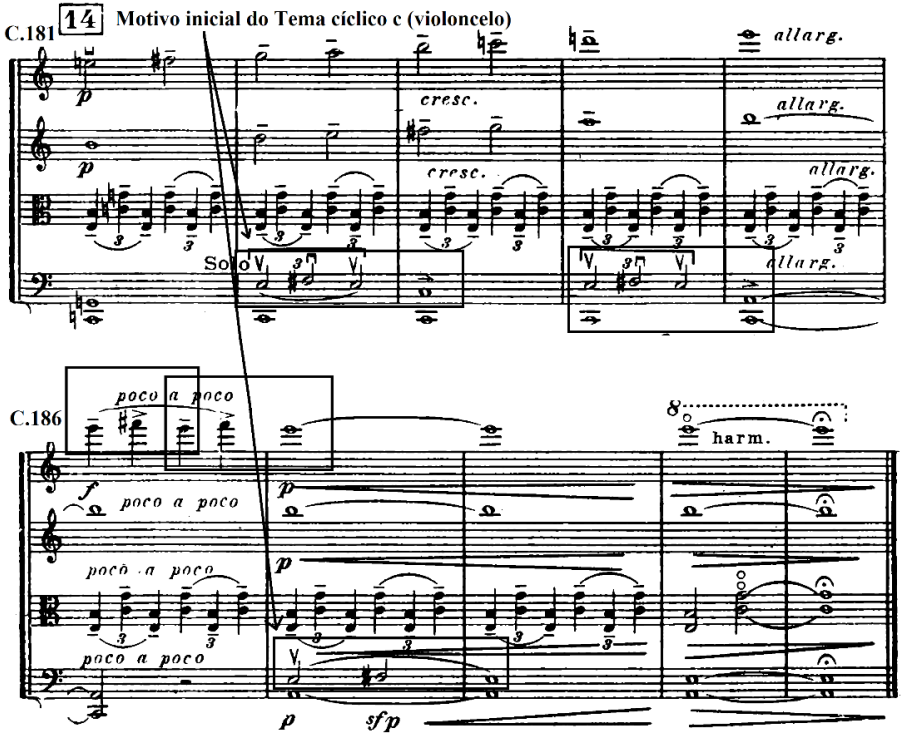


Figura 21: *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Tema cíclico (c). Recapitulação.

Considerações Finais

Villa-Lobos foi o compositor que produziu o maior número de quarteto de cordas, no âmbito da música brasileira. E no cenário internacional da música do século XX, em termos quantitativos, só está abaixo do compositor francês Darius Milhaud, que escreveu 18, ao passo que Villa-Lobos escreveu 17 quartetos. Este fato demonstra a competência de Villa-Lobos, uma vez que, em termos técnicos, este gênero representa um dos maiores desafios composicionais da música ocidental.

Por meio desta análise concisa, constatou-se que Villa-Lobos organizou o primeiro movimento do *Quarteto de Cordas nº 3* em três seções, conforme a estrutura da forma sonata (Exposição, Desenvolvimento e Recapitulação). Para elaborar esta estrutura numa composição não tonal, Villa-Lobos utilizou a manipulação dos conjuntos de classes de alturas (CCA) como referência às modulações do sistema tonal, inerentes à forma sonata clássica. Sendo assim, o início das Seções é marcado por meio da inversão do referencial escalar, como é possível rememorar no quadro abaixo (Quadro 1).

EXPOSIÇÃO	O tema cíclico (a) permanece construído sobre o CCA 5-35, enquanto o tema cíclico (b) movimenta-se em outros referenciais escalares.
DESENVOLVIMENTO	O tema cíclico (a), que, durante a exposição, sempre permaneceu estruturado no CCA 5-35, abre a seção do desenvolvimento elaborado pelo CCA 7-27. E o tema cíclico (b) passa a ser construído pelo CCA 5-35 e possui as mesmas primeiras seis notas da primeira instauração do tema cíclico (a) na exposição: Mi-Re-Sol-Mi-Re-Si. Sendo assim, o desenvolvimento é inaugurado com a inversão CCA nos temas cíclicos (a) e (b) em relação à seção anterior (Figura 7).
RECAPITULAÇÃO	Na recapitulação, as primeiras seis notas do tema cíclico (a) são literalmente as mesmas primeiras seis notas do tema cíclico (b) da exposição (Fa#-Mi-Lá-Fa#-Mi-Do#), porém edificado por meio da textura homofônica do tema cíclico (a). Desta forma, o início da recapitulação é marcado pela inversão textural dos temas cíclicos (a) e (b). (Figura 20).

Quadro 1: Primeiro movimento do *Quarteto de Cordas n. 3* de Villa-Lobos. Entrada das seções.

Por meio da fragmentação do tema entre timbres distintos (figura 13), Villa-Lobos inseriu a sonoridade do século XX, no gênero da música de câmara mais emblemático do classicismo musical europeu.

Portanto, esta sucinta análise é uma pequena contribuição para atestar a proficiência composicional de Villa-Lobos, ao adaptar um dos requintes formais da música ocidental do período clássico-romântico (forma sonata) para a música do século XX, no suprassumo do gênero do classicismo musical europeu (quarteto de cordas).

Referências

ALBUQUERQUE, Joel Miranda Bravo de. *Simetria intervalar e rede de coleções*: análise estrutural dos Choros nº 4 e Choros nº 7 de Heitor Villa-Lobos. 2014. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI:10.11606/D.27.2014.tde-02022015-144058. Acesso em: 22 jan. 2018.

ALBUQUERQUE, Joel Miranda Bravo de. *Simetria na música pós-tonal. Rede de projeções por inversão*. 2018. Tese (Doutorado em Musicologia) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.27.2018.tde-27122018-104544. Acesso em: 23. out. 2020.

CANDÈ, Roland. *História universal da música*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 1 v.

COOK, Nicholas. A guide to musical analysis. New York: Oxford University Press, 1987. Reiprinted 2009.

ESTRELLA, Arnaldo. *Os quartetos de cordas de Villa-Lobos*. Rio de Janeiro: MEC, Museu Villa-Lobos, 1970.

FOURNIER, Bernard. *Histoire du Quatuor à Cordes:* de Haydn a Brahms. Paris: Librairie Arthème Fayard, 2000. 1 v. p. 11-33. Disponível em: <http://www.bernard-fournier-quatuor.com/extraits/HdQ1Introduction-octobre2011.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

GUÉRIOS, Paulo Renato. "Heitor Villa-Lobos e o ambiente artístico parisiense: convertendo-se em um músico brasileiro". *Mana*. 2003, vol.9, n.1, pp. 81-108.

GREEN, Douglass. *Form in tonal music:* an introduction to analysis. New York: Schirmer G books, 1979.

Kostka, Stefan. PAYNE, Dorothy. ALMÉN, Byron. *Tonal harmony:* with an introduction to twentieth-century music. 7th ed. New York: McGraw-Hill, 2013.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9 ed. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HEGEL, Georg. *Curso de estética:* o sistema das artes. 2º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MASSIN, Jean. MASSIN, Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MOORE, Douglas. *Guia dos estilos musicais:* do madrigal à música moderna. Trad. Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 2001.

PERLE, George. *Serial Composition and Atonality:* An Introduction to the Music of Schoenberg, Berg and Webern. Berkeley, California: University of California Press, 1991.

ROSEN, Charles. *The classical style:* Haydn, Mozart, Beethoven. New York: Norton, 1998.

_____. *Sonata forms*. New York: Norton, c1988.

SALLES, Paulo de Tarso. Organização harmônica no movimento final do Quarteto de Cordas no. 15 de Villa-Lobos. *Anais do XVIII Congresso da ANPPOM*. Salvador: UFBA, pp. 98-103, 2008.

_____. Quarteto de Cordas n. 10 de Villa-Lobos: Densidade Temática e Releitura da Forma-Sonata. *Anais do XX Congresso da ANPPOM*. Florianópolis: UDESC, pp. 1608-1615, 2010b.

_____."Haydn, segundo Villa-Lobos: uma Análise do Primeiro Movimento do Quarteto de Cordas n.7 de Villa-Lobos". *Per Musi, Revista Acadêmica de Música*, n. 25, jan-jun. Belo Horizonte: UFMG, pp. 27-38, 2012a.

_____. "Quarteto de Cordas no. 2 de Villa-Lobos: Diálogo com a Forma Cíclica de Franck, Debussy e Ravel". *Música Hodie*, v.12 n. 1. Goiânia: UFG, pp. 25-43, 2012b.

ORFEU, v.2, n.1, jul. de 2017. pp. 68 de 97

_____. "O Quarteto de Cordas n.8 (1944) de Villa-Lobos: neoclassicismo e invenção". *Revista Orfeu*, v. 2 n.1. UDESC, pp. 68-97, 2017a.

_____. Inventando uma tradição: os quartetos de Villa-Lobos. Libreto do Box com os CDs "Villa-Lobos – Quartetos de Cordas – Quarteto Bessler-Reis e Quarteto Amazônia", São Paulo: Selo SESC, CDSS 0091/17, 92p, 2017b.

_____. A forma sonata nos quartetos de Villa-Lobos. In: Salles, Paulo de Tarso e Dudeque, Norton (Org.). *Villa-Lobos, um compêndio:* novos desafios interpretativos. Curitiba: Editora UFPR, 2017c.

TARASTI, Eero. *Villa-Lobos the life and works 1887-1959*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, 1995.

VILLA-LOBOS. Autobiografia. *Presença de Villa-Lobos*. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, 1969 [1957].

VISCONTI, Ciro. *Simetria nos Estudos para violão de Villa-Lobos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

Sobre a autora

Regina Rocha é doutoranda em Música pela Universidade de São Paulo (ECA/USP), na área de Teoria e Análise Musical, sob orientação do Prof. Dr. Paulo de Tarso Salles. Mestra em Musicologia e bacharela em Regência pelo Instituto de Artes da Unesp. Concluiu o curso técnico em Música (piano) pela Escola Municipal de Música Maestro Fêgo Camargo (Taubaté/SP) e possui formação pedagógica em música pela Faculdade Mozarteum de São Paulo.

Atuou como regente assistente da Orquestra Filarmônica Jovem de Caieiras e regente convidada da Orquestra e Coral da Sociedade Pró Música Sacra de São Paulo. Atualmente é membro do Núcleo Caravelas e integra o Grupo de Pesquisa PAMVILLA (Perspectivas Analíticas para a Música de Villa-Lobos).

Recebido em 01/12/2020

Aprovado em 23/12/2020

AULAS ON-LINE DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: NOVO PARADIGMA EM TEMPOS DE PANDEMIA

MUSICAL INSTRUMENTS ONLINE LESSONS: NEW PARADIGM IN PANDEMIC TIMES

Daniel Marcondes Gohn
Universidade Federal de São Carlos
dgohn@uol.com.br

Resumo

Este texto lança um olhar sobre o cenário da pandemia de Covid-19 no início de 2020, período que ocasionou profundas transformações na sociedade e reconfigurações no campo da educação musical. É apontada uma diferenciação entre ações de ensino remoto realizadas de forma emergencial e a educação a distância (EAD), quando aplicada com planejamento, pedagogias específicas e condições tecnológicas favoráveis. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição que serve como base para as reflexões aqui apresentadas, há um processo bem elaborado e estruturado na Licenciatura em Educação Musical, oferecido na modalidade a distância em parceria com o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em contrapartida, diversas instâncias da instituição discutiram ações emergenciais para lidar com a necessidade de distanciamento social, utilizando recursos tecnológicos como apoio. A partir do contexto pandêmico, emergiram também debates em vários âmbitos na internet, promovendo discussões no sentido de lapidar aulas on-line de instrumentos musicais. Percebe-se nesse contexto o surgimento de um novo paradigma, no qual a comunicação síncrona, por meio de *softwares* de videoconferência, poderá ter um papel mais relevante do que tinha em modelos de trabalho anteriores, como no exemplo do curso UAB. O presente trabalho oferece elementos específicos para aulas on-line de bateria, buscando a superação de adversidades não somente no período de enfrentamento do Covid-19, mas também para desafios que permanecerão no pós-pandemia.

Palavras-chave: educação a distância; aulas on-line; pandemia; Covid-19; bateria.

Abstract

This paper sheds some light on the scenario brought by the Covid-19 pandemic in the beginning of 2020, a period that led to deep transformations in society and reconfigurations in the music education field. The article states a differentiation between actions of distance teaching that were took as emergency solutions and distance education, when applied with actual planning, specific pedagogies, and favorable technological conditions. At the Federal University of São Carlos (UFSCar), the institution that grounds the thoughts presented herein, there is a well-structured process taking place within the Music Education program offered completely in distance education mode, in a partnership with the project Brazilian Open University (UAB). On the other hand, several discussions were held in order to deal with the need for social distance, having the support of technological means of communication. With the pandemic, debates emerged also throughout the internet, promoting the exchange of ideas to improve online lessons of musical instruments. This context results in a new paradigm, in which synchronous communication, through videoconferencing software, might have a stronger role than before, considering settings such as the UAB course previously mentioned. This article offers specific elements for online drum set lessons, in a search to overcome adversities not only of the Covid-19 period, but also challenges that may remain after the pandemic.

Keywords: distance education; online lessons; pandemic; Covid-19; drum set.

Contexto geral

O cenário da pandemia de Covid-19 no início de 2020 apresentou enormes desafios para a educação, em todo o mundo. Com a necessidade de distanciamento social, recomendado pela Organização Mundial da Saúde e amplamente divulgada nos meios de comunicação, muitos professores foram colocados frente à demanda de dar continuidade a suas aulas à distância, em alguns casos sem ter nenhuma experiência anterior nessa modalidade de ensino. Dessa forma, não houve o devido tempo para planejamento, preparação de materiais, para o aprendizado sobre as tecnologias envolvidas e principalmente sobre as pedagogias inerentes ao trabalho à distância. Na área da música,

o desafio tornou-se exacerbado pelas diversas especificidades das disciplinas, particularmente naquelas em que estão envolvidos aspectos práticos com instrumentos musicais.

Desde o final do século XX, quando a acentuada disseminação da internet comercial facilitou novos meios para a educação a distância (EAD), os recursos tecnológicos usados para aulas de instrumentos musicais nessa modalidade têm sido investigados (GOHN, 2003 e 2011). Com o avanço de tais pesquisas, constatou-se que a possibilidade de transmissão de áudio e vídeo síncronos, em tempo real, sem qualquer compressão de áudio ou atrasos na relação entre imagem e som, já existia na prática, mas com demandas tecnológicas ainda muito distantes da realidade da maioria dos professores de música (GOHN, 2015). A utilização de um *software* como o LOLA (*Low Latency*), por exemplo, além de uma conexão com largura de banda extremamente alta, viável somente em redes eletrônicas como a Internet2 (www.internet2.edu), também demanda o uso de equipamentos de *hardware* específicos (DAVIES, 2015). Despontando no horizonte futuro, quando a tecnologia da Internet2 estiver amplamente disponível, teremos a veiculação de "áudio e vídeo em tempo real com uma qualidade técnica que nos dias atuais somente pode ser obtida por meio de tecnologias gravadas" (MOORE; KEARSLE, 2007, p. 96).

O que se observou no decorrer do século XXI, então, foi o crescente uso dos recursos de videoconferência que estavam disponíveis gratuitamente (ou a baixo custo), ou seja, as tecnologias VoIP (*Voice over Internet Protocol*), em *softwares* como Skype e FaceTime (GOHN, 2013) e outros mais recentes como Google Meet e Zoom. Embora pesquisas apontem problemas com esses recursos, incluindo interrupções na comunicação, baixa qualidade de áudio e vídeo, e inconsistências e descompassos na conectividade (ARCHIBALD et al., 2019), os serviços têm sido aperfeiçoados e complementados com novas ferramentas, à exemplo da capacidade de gravar e armazenar o registro das sessões realizadas.

Entretanto, esses *softwares* foram desenvolvidos para comunicações da voz falada, não para o trabalho com música. Há uma forte compressão dos dados digitais, o que resulta em um "achatamento" das frequências na transmissão (GOHN, 2015), impedindo uma qualidade suficiente para a percepção de todas as nuances musicais. A figura 1 ilustra como a tecnologia VoIP (*Low-Bandwidth Videoteleconferece*)

se aproxima do espectro de frequências da voz falada (*Speech*), ao passo que seria necessária uma amplitude maior, de *softwares* sem compressão de dados como o LOLA (*High-Bandwidth Videoteleconference*), para total adequação ao trabalho com música, por exemplo, com os instrumentos de cordas de uma orquestra (*Orchestral Strings*).

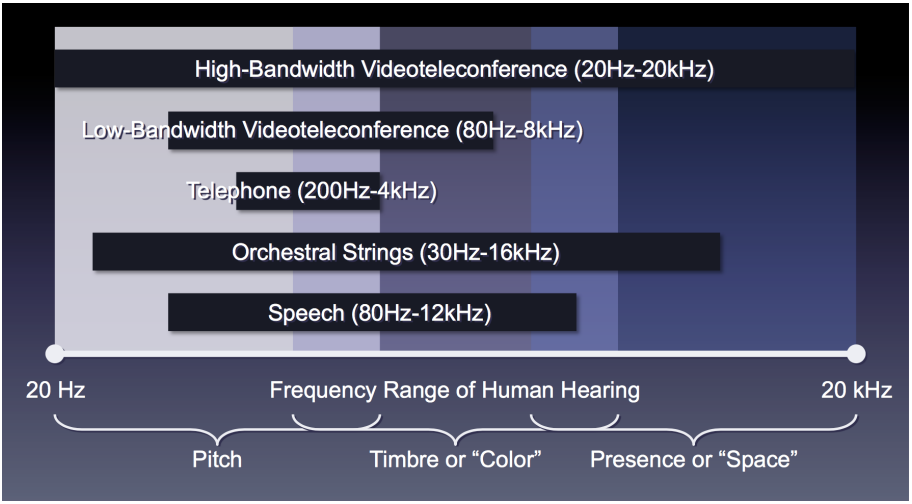


Figura 1: tabela de frequências (SHEPARD, 2012)

Dentro desse contexto, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2007, foi percorrida uma trajetória com a Licenciatura em Educação Musical, um curso oferecido na modalidade a distância em parceria com o projeto UAB (Universidade Aberta do Brasil). Não houve uma institucionalização desse projeto e o curso foi descontinuado, após sucessivos cortes das verbas vindas do governo federal, pois as limitações do corpo docente do Departamento de Comunicações e Artes (DAC/UFSCar) tornavam imprescindível a participação de professores externos. A última oferta de vestibular ocorreu em 2013 e, após o ingresso de 1073 alunos, a Licenciatura em Educação Musical a distância permanece em funcionamento somente até o primeiro semestre de 2022, quando qualquer aluno remanescente será jubilado. O formato adotado para esse curso foi assíncrono, com uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle. Portanto, nas disciplinas específicas de instrumentos musicais, o uso de vídeos pré-gravados foi o meio pelo qual as aulas foram realizadas, com todas as vantagens e desvantagens

desse modelo, sendo a comunicação síncrona usada somente em momentos pontuais (GOHN, 2011).

Novo paradigma

Surpreendidos pela pandemia de Covid-19, a realidade de todos os professores de música (fosse lecionando em conservatórios, escolas livres, instituições superiores ou atuando de forma privada) foi direcionada para aulas on-line, impelindo-os a escolhas entre duas opções iniciais: atividades assíncronas, com a demanda da preparação de ambientes virtuais e seus conteúdos didáticos; e atividades síncronas, para as quais a tecnologia VoIP se tornou um padrão. No interesse ou na obrigação de manter suas atividades, muitos professores ligaram seus *laptops* e começaram a lecionar via internet. No ensino superior público, somente 6 das 69 universidades federais adotaram o ensino a distância no primeiro semestre de 2020, enquanto 59 suspenderam as aulas e as demais mantiveram atividades parcialmente. A principal preocupação em relação à EAD foi a falta de acesso a recursos tecnológicos por grande parte dos alunos, que muitas vezes não tinham nenhuma forma de acesso à internet (PAIXÃO, 2020).

A UFSCar foi uma das instituições que manteve atividades parciais: nos cursos de música, a licenciatura a distância do projeto UAB continuou com o semestre e o curso presencial suspendeu as aulas. Deu-se início a uma sequência de reuniões virtuais, entre as diversas instâncias da universidade, para definir como seria a retomada das atividades. Os professores foram incentivados a se manifestarem sobre as possibilidades de suas disciplinas, preparando o terreno do que seria realizado posteriormente. Contudo, ao contrário do que ocorreu na formulação do curso no âmbito do projeto UAB, quando havia equipes para a produção de materiais impressos e audiovisuais, assim como para a criação e a manutenção dos ambientes virtuais, o apoio para desenvolver alternativas assíncronas seria limitado. Ainda que a UFSCar tenha ampla experiência na EAD e conte com a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD), órgão responsável por dar suporte à universidade nesse campo, a demanda simultânea de todos os professores da universidade seria indirimível.

A falta de apoio também ocorreu em outras instituições, em diversos níveis de ensino, e foi evidenciada em manifestações de professores nas redes sociais. Em relação à exigência repentina de atuar em EAD, surgiram muitos relatos sobre dificuldades no uso de tecnologias e pedagogias que desconheciam, ao mesmo tempo em que lidavam com as dificuldades extras causadas pelos riscos do Covid-19 (BORGES, 2020). É importante ressaltar que muitos professores, além de manter suas aulas on-line, deveriam orientar a educação de seus filhos, que não estavam frequentando as escolas, e também cuidar da manutenção da casa sem nenhum auxílio externo, para que o isolamento social fosse respeitado. Ficou evidente a distinção entre a educação a distância, planejada e estruturada, e o ensino remoto emergencial, resultado de adversidades que atingiam a sociedade como um todo.

Há uma enorme diferença entre a oportunidade de produzir uma disciplina no formato EAD, com meses de antecedência, fazendo ajustes pontuais depois de cada oferta, e o infortúnio repentino de transferir diversas disciplinas presenciais para esse formato, independentemente das experiências anteriores dos professores nessa área. É inviável propor que os conteúdos de todo um semestre sejam subitamente convertidos em arquivos digitais e organizados em um ambiente virtual. Da mesma maneira, professores de música fora de instituições formais, que atuavam exclusivamente na esfera presencial, não tiveram a comodidade de desenvolver suas metodologias de EAD com tranquilidade. Todos foram forçados a atuar em esquema de ensino remoto emergencial, em geral priorizando o formato síncrono e tendo como base *softwares* projetados para a voz falada, apesar das deficiências já apontadas. Um novo quadro se desenhava, no qual professores e alunos teriam que se adaptar aos estudos mediados por meios tecnológicos, em tempo real.

Não houve grande mudança nas tecnologias de videoconferência, em relação à qualidade de transmissão de áudio e vídeo, no início de 2020. Ainda assim, ocasionado pela pandemia, há um novo paradigma em instauração, no qual o contato entre professores e alunos de música se dará com mais frequência por meio de tecnologias como Skype e Zoom, a despeito dos problemas que isso acarreta. Isso confere uma maior relevância a essa forma de comunicação do que existia em modelos de trabalho anteriores, em cursos de EAD com base assíncrona. No passado recente, em muitas instituições havia essa tendência assíncrona, com uso de vídeos pré-gravados, para assegurar um controle de qualidade nos conteúdos transmitidos. Essa foi a norma estabelecida

pela UFSCar para o projeto UAB, evitando falhas nas comunicações, especialmente em disciplinas envolvendo a prática musical. Pairava no ar a expectativa futura de que tecnologias de videoconferências de alta qualidade, sem nenhuma compressão de dados, a exemplo do LOLA, ficassem acessíveis para a EAD de música. No novo paradigma, a situação emergencial provocada pela pandemia colocou o modelo síncrono em evidência imediata, sem chances de espera por mais avanços tecnológicos.

Consequentemente, a emergência causou uma urgência na busca por respostas, e com isso as instituições que optaram pelo ensino remoto tiveram que relevar muitas questões sociais e territoriais. Nem todos os professores e alunos vivem em regiões com internet de boa velocidade e têm acesso aos equipamentos necessários, o que provoca desafios tecnológicos e socioeconômicos. Os equacionamentos de caráter universal não captam singularidades e são apresentados como solução somente para aqueles que têm condições de avançar em seus estudos. Dito isso, na impossibilidade de um encaminhamento ideal, no qual haveria a produção de conteúdos com antecedência, a opção de trabalho em tempo real, por meio de videoconferências, representa um "caminho do meio". Não ocorre um processo com todas as potencialidades da EAD, mas criam-se alternativas para o enfrentamento da calamidade pública.

Aulas de bateria

Para lidar com o cenário pandêmico, deu-se início a pesquisas para responder ao seguinte questionamento: como poderiam ser realizadas de forma on-line as aulas de bateria do curso presencial da UFSCar? Ficou inequívoca a importância dessa questão não somente para a retomada das atividades do curso, mas também para sua continuidade no pós-pandemia. A portaria 2.117, de 6 de dezembro de 2019, já ampliava para 40% o limite da carga horária de EAD nos cursos presenciais das Instituições Federais de Educação Superior (BRASIL, 2019). Com a sombra de um vírus ameaçando retornar em ondas sucessivas, o repensar sobre o uso das ferramentas tecnológicas para situações de separação geográfica impostas tornava-se necessário.

Em aulas de instrumentos musicais on-line, além de pedagogias apropriadas, é preciso também dar atenção à qualidade das

comunicações, para minimizar problemas e garantir o aprendizado planejado. Estudos sobre aulas síncronas com uso da tecnologia VoIP mencionaram problemas de atrasos na transmissão de som e imagem (*delay*), mudanças nas dinâmicas interpessoais, limitações visuais, limitações de movimentos pelo uso de fones, controles de volumes, entre outras questões (BOWMAN, 2014). Para contornar essas situações, mesmo que parcialmente, foi colocado como objetivo um aprimoramento das videoconferências para as aulas de bateria. Compreendia-se que as especificidades do instrumento deveriam ser consideradas.

As particularidades de cada instrumento musical são determinantes no resultado de aulas on-line, especialmente no que tange a atividades síncronas. Frente as mesmas condições tecnológicas, a intensidade e a gama de frequências produzidas por diferentes instrumentos interferem na transmissão de dados, possivelmente criando demandas de equipamentos adicionais. No caso da bateria, com as características de seu conjunto de elementos percussivos, há dois fatores essenciais: a forte intensidade em potencial e as diferentes qualidades sonoras. Trata-se de um instrumento complexo, que une a caixa, oriunda dos campos de batalha da Europa; os tom-tons, vindos da China; o bumbo, da Ásia Ocidental; e os pratos, da Turquia (DEAN, 2012).

O nível de pressão sonora da bateria pode ultrapassar 110 dB, dependendo do ritmo e do BPM (batidas por minuto), abrangendo um espectro de frequências que ultrapassa os limites entre 60 hertz a 5000 hertz (GRANZOTTO; RUGGERI, 2010). Logo, sem o uso de microfones apropriados, uma aula on-line de bateria é suscetível a distorções na transmissão, por ter uma entrada de sinal superior às capacidades do sistema. Também ocorre a compressão anteriormente mencionada, restringindo as nuanças que são percebidas e dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, pequenas variações nas formas de tocar os pratos podem ter importância significativa na execução de determinados ritmos, como ocorre nos ritmos brasileiros (GOHN, D., 2020).

Na situação mais simples, isso é, professor e aluno ligam seus aparelhos (*desktops*, *laptops*, *tablets* ou celulares), se conectam à internet e realizam a aula via Skype ou *software* similar, existem limitações tanto na transmissão de dados como na captação do áudio. Afinal, os pequenos microfones desses aparelhos também foram projetados para a voz falada. As limitações podem ser mitigadas se há microfones externos, conectados ao computador por meio de uma interface de ***áudio***,

proporcionando níveis adequados no sinal de entrada. Dessa forma, pode-se escolher microfones específicos para as diferentes qualidades sonoras da bateria, como os graves do bumbo e os agudos dos pratos. Elemento adicional pode ser uma mesa de som, com a qual é feito o controle da equalização de cada microfone, resultando em um sinal de áudio único que entra no sistema, de forma equilibrada, evitando qualquer saturação.

Durante a pandemia, houve ampla circulação de informações na internet entre professores de música. Muitos músicos, em especial bateristas, compartilharam experiências para lapidar a qualidade de suas aulas on-line. Em conferências virtuais organizadas pelo setor educacional da empresa de pratos Sabian (www.sabianed.com), Jim Toscano ofereceu diversos modelos de trabalho com áudio e vídeo nos *softwares* de videoconferência. Certas orientações eram simples, como os ajustes para "reduzir o ruído de fundo", presente nas configurações avançadas do Zoom, e outras eram mais complexas, como a indicação dos *softwares* complementares Ladiocast e Soundflower. Percebe-se que os aprendizados mais simples poderiam acontecer mediante tentativa e erro, naturalmente no uso contínuo dos *softwares* de videoconferência, mas que os aprendizados complexos surgem somente a partir do contato com o conhecimento daqueles com maior experiência tecnológica.

Os aplicativos Ladiocast e Soundflower são gratuitos e tornam possível o roteamento de vários elementos (som da bateria, microfone para a voz, aparelhos externos, áudio de *websites* ou de programas do próprio computador) dentro da máquina, para chegarem como sinal único na plataforma de videoconferência utilizada. Ambos são exclusivos para o sistema operacional Mac, mas existem alternativas similares para a plataforma Windows. O Ladiocast serve como uma espécie de "mesa de som" interna no computador, enquanto o Soundflower é uma extensão do sistema de áudio que permite a programas acessar a placa de som. Como resultado preliminar da pesquisa realizada, foi escolhido para as aulas de bateria da UFSCar o esquema representado na figura 2, indicado por Toscano (2020) como cenário 2.1, no qual uma câmera é acoplada ao computador e uma interface de áudio passa pelos *softwares* Ladiocast e Soundflower, para depois chegar ao programa Skype, Zoom ou FaceTime.

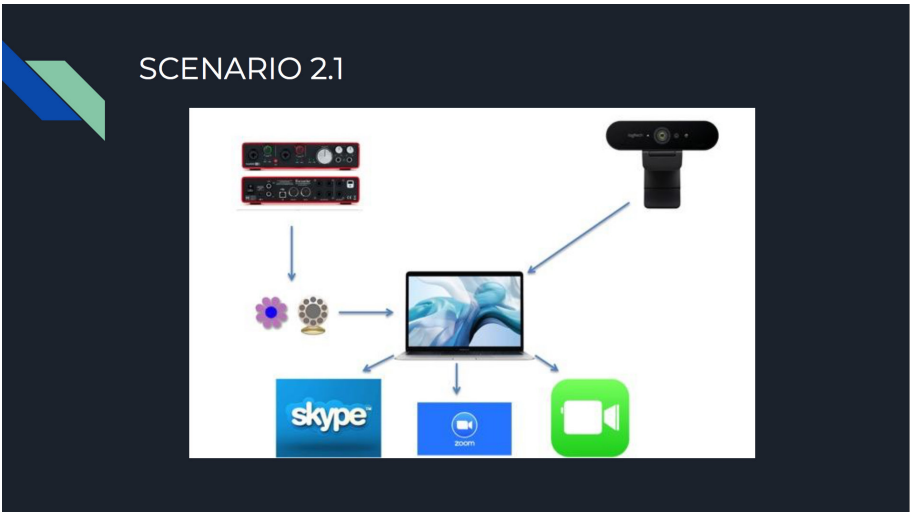


Figura 2: Esquema escolhido para aulas na UFSCar (TOSCANO, 2020)

Existem situações intermediárias entre os extremos tecnológicos apresentados (microfone do próprio celular, *laptop*, etc. versus diversos microfones específicos para cada peça da bateria). Por exemplo, pode-se utilizar um único microfone externo de qualidade superior, por meio da placa de áudio, para melhorar a captação geral de toda a bateria. Nessa situação, ainda que a captação sonora seja aprimorada, o controle de intensidades e frequências permanece limitado, ficando o resultado condicionado às características do microfone escolhido. Suas capacidades irão valorizar determinados elementos da bateria, em detrimento de outros. Certamente, existem microfones com ampla resposta de frequência, mas a captação a partir de um único ponto impede ajustes específicos para cada componente do instrumento.

Trabalhar com as propriedades acústicas da bateria envolve uma série de fatores complicadores, e independentemente dos equipamentos disponíveis, o local para a aula deve ser apropriado. A reverberação no ambiente deve ser considerada, evitando o som "embolado" por reflexões excessivas, e deve haver isolamento acústico em relação ao espaço exterior, para possibilitar a prática com o instrumento sem limitações quanto à intensidade sonora. Podem ocorrer complicações com vizinhos, por exemplo, ao tocar no período da noite, caso o local não seja adequado. Essa adversidade é ainda mais acentuada para

aqueles que residem em apartamentos e, com as restrições impostas pela pandemia, ficaram impedidos de ir a estúdios profissionais ou a salas preparadas para a performance musical.

Equipamentos para aulas on-line

Durante a pandemia, o contexto para as aulas on-line de bateria da UFSCar era o seguinte: o professor residindo em apartamento, estavam disponíveis uma interface de áudio de dois canais e um microfone, conectados a um *laptop* com boa conexão à internet. Como alternativa para lidar com os problemas específicos da bateria que foram colocados, foi feita então uma opção tecnológica: a bateria eletrônica. O modelo TD-27 (figura 3), produzido pela empresa Roland, foi escolhido por ter mais de 700 timbres que podem ser configurados de diversas maneiras, e principalmente por ter a caixa e o prato de condução muito próximos da realidade dos equivalentes acústicos, com tamanhos de 14 e 18 polegadas, respectivamente. Muitas baterias eletrônicas têm peças de tamanhos bem menores e não possuem a sensibilidade e as variações de timbres que o modelo citado apresenta.

A história das baterias eletrônicas teve início em 1971, quando a banda inglesa The Moody Blues utilizou um protótipo na gravação do disco *Every Good Boy Deserves Favour* (DEAN, 2012). É fundamental diferenciar "percussão eletrônica", termo mais genérico que faz referência a equipamentos diversos que vêm surgindo desde a década de 1930 (BRETT, 2016), do que estamos chamando de "bateria eletrônica". O desenvolvimento da percussão eletrônica deu origem a diversas máquinas que produziam ritmos programáveis, mas "bateria eletrônica" aqui faz referência aos instrumentos com superfícies para tocar que simulam um instrumento acústico, disparando sons eletronicamente por meio de sensores que captam estímulos e os transformam em sinais elétricos. A qualidade dessa simulação foi aperfeiçoada ao longo das décadas, mas "não importa quão sensíveis são as superfícies de disparo e as nuanças de suas amostragens, a emulação da sensação e do som da percussão acústica permanece imperfeita" (BRETT, 2016, p. 89). A despeito dessas imperfeições, houve considerável avanço com as "peles de tela" (*mesh heads*), material sintético que substituiu as superfícies de borracha comumente utilizadas. Também com os pratos de borracha houve uma aproximação da simulação eletrônica com as complexas

sonoridades e sensações produzidas pelas ligas metálicas dos pratos acústicos (DEAN, 2012).

Figura 3: Bateria eletrônica TD-27, com "peles de tela"
(https://www.roland.com/br/products/td-27kv)

Tendo em vista a finalidade de lecionar on-line, em oposição a qualquer pretensão artística ou comercial, a opção pela bateria eletrônica é justificada pelo controle total sobre o som transmitido. Cada peça do instrumento pode ser ajustada separadamente, seja em relação à intensidade, afinação, timbre ou duração. Pode-se escolher sonoridades específicas para cada situação, de acordo com o gênero musical ou o tópico em discussão. Por exemplo, geralmente o som de uma bateria de jazz tem afinações mais altas e pratos de sonoridades descritas como mais "escuras", diferentemente dos sons que são comuns para rock ou funk. Como o sinal da bateria entra diretamente na interface de áudio, o microfone para a voz do professor transmite a voz sem "competir" com o som do instrumento. Portanto, é possível tocar e

falar ao mesmo tempo, algo que se mostra bastante difícil com o uso da bateria acústica.

Além disso, não existe nenhuma demanda especial para o local da aula, pois o uso de fones de ouvidos possibilita que a produção sonora seja mínima, causada apenas pelo impacto das baquetas nas superfícies de disparo. Ficam assim resolvidas as restrições nos apartamentos e limitações de horários, pois mesmo durante a noite pode-se tocar sem incômodo a moradores vizinhos. Esse último detalhe torna-se importante para que a organização das aulas possa respeitar eventuais dificuldades na agenda dos alunos. Não obstante as diferenças em relação aos instrumentos acústicos, a experiência com baterias eletrônicas modernas, com as mais recentes tecnologias, torna evidente que seu uso não traz nenhum prejuízo no processo de ensino e aprendizagem. O aspecto negativo que emerge são os custos do equipamento, que podem ser bastante elevados.

O professor pode criar condições favoráveis para a comunicação on-line, mas cada aluno trará circunstâncias diferentes, subordinadas aos seus equipamentos e local disponível para a aula. O aluno possui um *laptop* ou um celular? Qual a velocidade da sua conexão à internet? Possui um bom fone de ouvido? Microfone externo ou do *laptop*? Sendo uma bateria acústica, há algum tratamento acústico no espaço? Dificilmente todas essas perguntas terão as mesmas respostas em um grupo de alunos, gerando diferentes obstáculos em cada aula. Se, por um lado, a comunicação a distância apresenta tais variáveis, por outro há uma constante positiva: o professor observa a performance do aluno em seu próprio instrumento. Na educação presencial, quando o aluno se desloca até o local da aula e demonstra o que estudou, isso ocorre no instrumento do professor ou da instituição de ensino. A melhor forma de auxiliar o aluno é observá-lo nas condições em que pratica todos os dias, com a bateria que utiliza em suas apresentações e produções musicais.

Primordial é assegurar que os alunos tenham os meios para participar da aula, com um aparelho eletrônico conectado à internet e banda larga suficiente para viabilizar as videoconferências. Um formulário eletrônico foi usado para obter informações nesse sentido junto aos alunos de bateria da UFSCar, conforme detalhes apresentados a seguir. Diante das incertezas econômicas geradas pelo Covid-19, era antecipado que os alunos não teriam condições de adquirir quaisquer

equipamentos para realizar atividades a distância, por mais que a perspectiva de atividades on-line no pós-pandemia fosse iminente. Para o professor, houve a necessidade de consideráveis investimentos financeiros, o que foi tido como crucial e urgente, dado o futuro próximo em que muitas atividades teriam que ser transferidas para o formato a distância. No caso da bateria, o uso do instrumento eletrônico contorna adversidades que surgem com o equivalente acústico; no caso dos demais instrumentos musicais, devem ser considerados os equipamentos apropriados para a captação específica das sonoridades em questão.

A visão dos alunos

O grupo de alunos de bateria no primeiro semestre de 2020 contava com treze indivíduos, que estavam divididos em quatro turmas. Por meio de um formulário on-line, foram analisados o acesso a tecnologias e as expectativas desse coletivo. Embora todos tivessem celulares e computadores e condições descritas como "boa" ou "ótima" para realizar videoconferências, sobre as aulas on-line de bateria a maioria indicou que "não achava uma boa ideia", mas que seria válido por não haver outra alternativa no decorrer das restrições geradas pelo Covid-19. De certa forma essas respostas revelavam um desprestígio em relação à EAD, ainda que não tivessem sido dados detalhes sobre os formatos a serem adotados, nem mesmo se haveriam atividades síncronas ou assíncronas. Logo, a despeito da realidade em que esses alunos fazem uso constante de aparelhos tecnológicos para buscar informações na rede, constata-se o resquício de um certo preconceito contra a EAD, algo que também percebe-se há tempos em "educadores que não conseguiram soltar os laços nostálgicos com a forma pela qual eles mesmos aprenderam" (LITTO, 2010, p. 41).

Essas respostas devem ser contextualizadas na perplexidade de toda a sociedade frente à pandemia, causadora de uma vasta gama de dificuldades familiares e problemas psicológicos. Há de ser considerado ainda que esses alunos se matricularam em um curso presencial e jamais se comprometeram a atividades totalmente a distância. Mas, conforme o preceito básico da Teoria da Distância Transacional de Michael Moore, "a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica" (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 239), ou seja, pode existir distanciamento entre aluno e professor mesmo nas aulas presenciais. O desafio é promover uma sensação de

proximidade em aulas on-line para superar preconceitos contra a EAD, potencializados pela conjuntura do coronavírus. Entretanto, o processo para atingir esse objetivo só seria iniciado com as aulas, e no momento inicial o foco estava nas condições dos alunos para participarem efetivamente das atividades.

Nesse sentido, foi significativo que absolutamente nenhum deles tivesse acesso a uma impressora em casa. Quando o professor envia o arquivo de uma partitura e considera que o conteúdo está materializado ao lado do aluno, poderá estar cometendo um erro. Muitas vezes, situações não previstas podem surgir se não há como produzir cópias físicas em papel, pois interpretar partituras a partir do celular não é adequado, e se o computador está sendo usado para uma videoconferência a tela maior não fica disponível. Pode-se até abrir a partitura, mas perde-se o contato visual com o professor. Outra questão fundamental, mais básica, é que nem todos tinham acesso a uma bateria em casa, pois normalmente se deslocavam até outro local (igreja, universidade, etc.) para estudar. Essa adversidade não impede por completo que tarefas sejam realizadas, mas certamente direcionam o planejamento das atividades. Todos que indicaram não ter a bateria, em contrapartida afirmaram ter disponíveis outros instrumentos de percussão, como pandeiro e cajon, o que abre o leque de possibilidades.

Finalmente, foi investigado como estava a agenda dos alunos durante a pandemia. Muitos retornaram para suas cidades de origem e tiveram que se adaptar a realidades desfavoráveis aos estudos. A dúvida, além do aspecto psicológico envolvido, era sobre a disponibilidade para se dedicarem à prática musical. A partir de relatos de colegas, parentes e conhecidos percebia-se que a rotina das pessoas durante esse período tão atípico podia ser muito variada, abrangendo desde aqueles com tempo para iniciar novas empreitadas, por vezes com sensações de tédio pela falta de compromissos, até aqueles que tiveram que assumir tarefas domiciliares diversas (limpar a casa, preparar alimentos, cuidar de parentes, auxiliar o estudo dos filhos, etc.) e estavam estressados com suas atribulações e contratempos. No caso dos alunos pesquisados, todos indicaram que tinham muitas tarefas em alguns dias, mas que poderiam organizar suas agendas para se dedicarem adequadamente aos estudos.

Tendo em vista que existia um outro curso de música na UFSCar, oferecido na modalidade à distância em parceria com a UAB, e isso

serviu como referência de EAD para esses alunos do presencial, é compreensível que suas expectativas sejam de uma "transferência" para os moldes daquele curso, o que dificilmente ocorreria. Conforme já observado, não havia a mesma estrutura de recursos humanos e tecnológicos, o que inviabiliza a produção de ambientes virtuais no mesmo esquema, mas em compensação, a quantidade de alunos no curso presencial é bem menor, possibilitando maior atenção individual e facilitando o gerenciamento de atividades síncronas. As perspectivas futuras para o pós-pandemia certamente irão transformar a visão geral sobre a EAD, com muitas adaptações a aulas on-line e com a intensificação de modelos híbridos, nos quais há encontros face-a-face em conjunto com uma substancial proporção de atividades a distância (BOWMAN, 2014).

Considerações finais

O vertiginoso avanço do Covid-19 apresentou ao mundo uma situação inédita, com profundas implicações para diversas áreas. Segundo o retrato desenhado por Maria da Glória Gohn (2020), a pandemia desnudou desigualdades, mostrou a fragilidade de estruturas médicas e sanitárias, deixando evidente o fracasso das políticas econômicas existentes. A autora também destaca o papel das novas tecnologias, que em tempos de coronavírus funcionaram como único meio de ligação das residências em isolamento e o mundo exterior, e com as quais "cada um faz de seu confinamento uma ficção, pois fala, vê, escreve e envia sinais para quem quiser" (GOHN, M. G., 2020, p. 16). Portanto, as escolhas que os indivíduos fazem na internet determinam as aprendizagens e transformações que resultam desse período de confinamento, passando pela educação não formal e chegando às instituições formais de ensino.

Em tempos de coronavírus, a reconfiguração de processos educacionais em todos os níveis, do ensino básico ao superior, força a sociedade a participar de debates que nem sempre serão bem-vindos. A educação a distância passou de opção a obrigação, o que sem dúvidas irá revelar 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. Ignorando todas as nossas diferenças, a necessidade de distanciamento ou isolamento social coloca-nos em uma estrada sem retorno, acentuando a presença tecnológica na educação, certamente deixando marcas também para o pós-pandemia.

No campo da educação musical, o uso de recursos tecnológicos tem sido comum há décadas, facilitando a produção de partituras, gravações sonoras e trabalhos com conteúdos diversos (GOHN, 2003). Por isso, não se pode considerar como novidade as ferramentas digitais para notação musical, treinamento auditivo, edição de áudio e demais tarefas relacionadas. No entanto, houve novidade em depender mais intensamente dessas ferramentas, não somente para a produção de materiais, mas também para transpor a separação geográfica que abruptamente surgiu entre professores e alunos. Ademais, emergiu uma completa dependência de ambientes virtuais de aprendizagem e dos *softwares* de videoconferência, além de aplicativos de mensagens e redes sociais, para estabelecer comunicações nos processos educacionais.

A excepcionalidade da pandemia criou uma situação emergencial, demandando respostas imediatas em alguns casos, e muitas vezes planejamentos de ações sem contar com muitos recursos. Novos paradigmas despontaram, com a reformulação de experiências anteriores na EAD, inseridas na conjuntura gerada pelo Covid-19. Melhorias nas condições de trabalho dos professores se tornam necessárias e são possíveis somente com pesquisas sobre metodologias de ensino e investimentos em equipamentos, ainda que esses tenham que ser feitos de forma pessoal. Nesse sentido, tendo as disciplinas de bateria da UFSCar como pano de fundo, este artigo apresentou uma breve reflexão com ideias para viabilizar aulas on-line e lapidar a transmissão de conteúdos. Os mesmos princípios poderão servir a aulas de outros instrumentos musicais, considerando suas especificidades e o contexto em que estão inseridas.

Referências

ARCHIBALD, Mandy M. et al. "Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants". *International Journal of Qualitative Methods*, v. 18, pp. 1-8, jan. 2019.

BORGES, Daniela. Ensino a distância na quarentena esbarra na realidade de alunos e professores da rede pública. *BBC News Brasil*, 11 maio 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52568678. Acesso em: 28 maio 2020.

BOWMAN, Judith. *Online Learning in Music. Foundations, Frameworks, and Practices*. New York: Oxford University Press, 2014.

BRASIL. Portaria 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 dez. 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRETT, Thomas. "Virtual drumming: a history of electronic percussion". In Hartenberger, R. (ed.). *The Cambridge Companion to Percussion*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. pp. 82-94

DAVIES, Gil. *The effectiveness of LOLA (LOw LAtency) audiovisual streaming technology for distributed music practice*. 2015. Masters research diss., Edinburgh Napier University, Edinburgh.

DEAN, Matt. *The drum*: a history. Plymouth: Scarecrow Press, 2012.

GOHN, Daniel M. *Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Editora Annablume, 2003.

GOHN, Daniel M. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOHN, Daniel M. "A Internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais". *Revista da ABEM*, v. 21, n. 30, pp. 25-34, jan./jul. 2013.

GOHN, Daniel M. "Educação musical com as tecnologias da EaD". In: Silva, Helena. L. e José Antônio B. Zille, orgs. *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. pp. 157-169

GOHN, Daniel M. "The drum kit beyond the anglosphere: the case of Brazil". In: BRENNAN, Matt; PIGNATO, Joseph; STADNICKI, Daniel (Eds.). *Cambridge Companion to Drum Kit*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020 (no prelo).

GOHN, Maria da Glória. "Educação não-formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(***ãs***) em tempos do coronavírus". *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 7, pp. 9-20, mar. 2020.

GRANZOTTO, Nicola; RUGGERI, Paolo. Drum sets characterization in acoustic laboratory. In: Second Vienna Talk, sept. 2010, Vienna. *Proceedings...* Vienna: University of Music and Performing Arts, 2010. pp. 73-76

LITTO, Fredric M. *Aprendizagem a distância. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*, 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância. Uma visão integrada*. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PAIXÃO, André. "Só 6 das 69 universidades federais adotaram ensino a distância após paralisação por causa da Covid-19." *Portal G1*, Seção Educação, 14 maio 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/14/so-6-das-69-universidades-federais-adotaram-ensino-a-distancia-apos-paralisacao-por-causa-da-covid-19.ghtml. Acesso em: 28 maio 2020.

SHEPARD, Brian. "The global village gets a music school." Keynote address to the 55th College Music Society National Conference, San Diego, CA, 2012. Disponível em: http://www.briankshepard.com/media/GlobalMusic.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

TOSCANO, Jim. "Getting the most out of online lessons." *Sabian Education Network: Resource Library*. Documento PDF. 2020. Disponível em: https://sabianed.com/pdf/1586530505-getting-the-most-out-of-online-lessons-pdf.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

Sobre o autor

Daniel Gohn é professor do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e Doutor pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e Bacharel em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é autor de "No Mundo da Bateria: conceitos, ideias e composições", em parceria com Jayme Pladevall (Editora Som, 2019), "Caderno de Percussão Yamaha" (Ricordi, 2014), "Educação Musical a Distância: Abordagens e Experiências" (Cortez, 2011), "Tecnologias Digitais para Educação Musical" (EdUFSCar, 2010) e "Autoaprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas" (Annablume, 2003). Seus principais interesses de pesquisa incluem o uso de tecnologias na educação musical e processos de ensino e aprendizagem de instrumentos de percussão.

Recebido em 05/06/2020

Aprovado em 16/09/2020

DA "ARTE DA CRÍTICA" E DOS INJUSTOS COMENTÁRIOS A LERENO SELINUNTINO, O "PAPAGAIO BRASILEIRO": UM ESTUDO SOBRE A CRÍTICA A DOMINGOS CALDAS BARBOSA, EM PARALELO COM A CRÍTICA A MACHADO DE ASSIS E A CATULO

ON THE "ART OF CRITICISM" AND THE UNFAIR COMMENTARIES ON LERENO SELINUNTINO, THE "BRAZILIAN PARROT": A STUDY ON THE CRITICISM ON DOMINGOS CALDAS BARBOSA, IN PARALLEL WITH THE CRITICISM ON MACHADO DE ASSIS AND ON CATULO.

Paulo Eduardo de Barros Veiga[1]
Universidade de São Paulo
pauloebveiga@gmail.com

Resumo

Domingos Caldas Barbosa (1738/40-1800), de pseudônimo Lereno Selinuntino, é um importante poeta do século XVIII, carioca radicado em Lisboa, autor de muitas cantigas, modinhas e lundus. Foi fundador, inclusive, da Academia de Belas Letras de Lisboa, juntamente com Belchior Curvo de Semedo Torres de Sequeira, Joaquim Severino Ferraz de Campos e Francisco Joaquim Bingre. Além de presidente dessa *Nova Arcádia*, Caldas Barbosa foi responsável pelo *Almanak das Musas*, importante antologia neoclássica, publicado em 1793, em Lisboa. Apesar de ter feito fama, enquanto vivo, quer nos salões aristocráticos portugueses, quer no Brasil, inclusive, entre muitos ouvintes analfabetos, a crítica sobre sua obra acostumou-se a colocar em segundo plano o "brasileiro papagaio", como assim se nomeou Lereno, com humor, em seu *Almanak*. No entanto, não se sancionou, por assim dizer, um dos mais importantes artistas da música e da literatura colonial brasileira, de que foi compositor e intérprete, sendo um exímio poeta e violeiro, seja no

1 Pós-doutorando pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), junto ao NAP-CIPEM do Departamento de Música, sob apoio da FAPESP. Processo nº 2018/01418-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Brasil, seja em Portugal, onde introduziu gêneros como a modinha. Este artigo propõe traçar, de modo sintético, o percurso da crítica dirigida a Caldas Barbosa, que recebeu ofensas inclusive de poetas consagrados, com quem participou de muitas atividades literárias no Palácio do Conde de Pombeiro, como Manuel Maria Barbosa du Bocage (1765-1805) e José Agostinho de Macedo (1761-1831). Também, comentam-se sobre alguns versos de Caldas Barbosa, procurando verificar neles expedientes expressivos que ajudem a compreender a poética lereniana. Para isso, intercalam-se a historiografia crítica mais relevante e comentários sobre as cantigas do poeta, retiradas principalmente da obra *Viola de Lereno*, publicada em dois volumes (1798; 1826). Em suma, levantam-se argumentos da crítica de Lereno e expõem-se observações a respeito de seus versos, buscando reconhecer-lhe o artístico. Em paralelo, comenta-se sobre a tradição crítica da obra lírica e dramática de Machado de Assis, além da crítica "neotérica" de Cícero, na Roma Antiga, propondo uma reflexão sobre a Historiografia da Crítica.

Palavras-chave: Historiografia da Crítica; Poética; Música Colonial brasileira; Domingos Caldas Barbosa; Machado de Assis; Catulo.

Abstract

Domingos Caldas Barbosa (1738/40-1800), whose pseudonym is Lereno Selinuntino, is an important poet of the 18th Century, a *carioca* based in Lisbon, author of many *cantigas*, *modinhas* and *lundus*. He was the founder of the *Academia de Belas Letras de Lisboa*, with Belchior Curvo de Semedo Torres de Sequeira, Joaquim Severino Ferraz de Campos e Francisco Joaquim Bingre. Besides being the president of the *Nova Arcádia*, Caldas Barbosa was responsible for the *Almanak das Musas*, an important neoclassical anthology, published in 1793, in Lisbon. Although his fame, during his life, either in the Portuguese aristocratic halls or in Brazil, amid many illiterate listeners, the criticism on his work was used to put in the second place the "Brazilian parrot", as Lereno named himself, with humor, in his *Almanak*. However, it has not yet been properly acclaimed one of the greatest artists of the Brazilian colonial music and literature, of which he was composer and performer, as an expert poet and musician, even for Brazil or Portugal, where he introduced genres as the *modinha*. This article proposes to trace, in a synthetic way, the path of the criticism

on Caldas Barbosa, which received offenses including from consecrated poets with whom he has participated in many literary activities at the *Conde de Pombeiro*'s Palace, as Manuel Maria Barbosa du Bocage (1765-1805) and José Agostinho de Macedo (1761-1831). Likewise, it seeks to comment on Caldas Barbosa verses to verify significant poetry achievements which help the understanding of the lerenian poetic. For this, the more relevant historiographical criticism is analyzed with comments on the verses of the poet, from, mainly, the work *Viola de Lereno*, published in two volumes (1798; 1826). In sum, one highlights topics of the criticism on Lereno and observations on his verses, seeking to recognize in it an artistic pattern. In relation to the critic historiography, one comments also, in parallel, about the critical tradition of the lyrical and dramatic work by Machado de Assis, besides the neoterical criticism of Cicero on Catulo's poetry, in Ancient Rome, proposing a reflection on the Criticism phenomena.

Keywords: Arts Critic; Poetic; Colonial Brazilian Music; Domingos Caldas Barbosa; Machado de Assis; Catullus.

> *Escrever crítica e crítica de teatro não é só uma tarefa difícil, é também uma empresa arriscada.*
>
> (Machado de Assis, em 29 de março de 1860, no *Diário do Rio de Janeiro*, na seção "Revista Dramática")

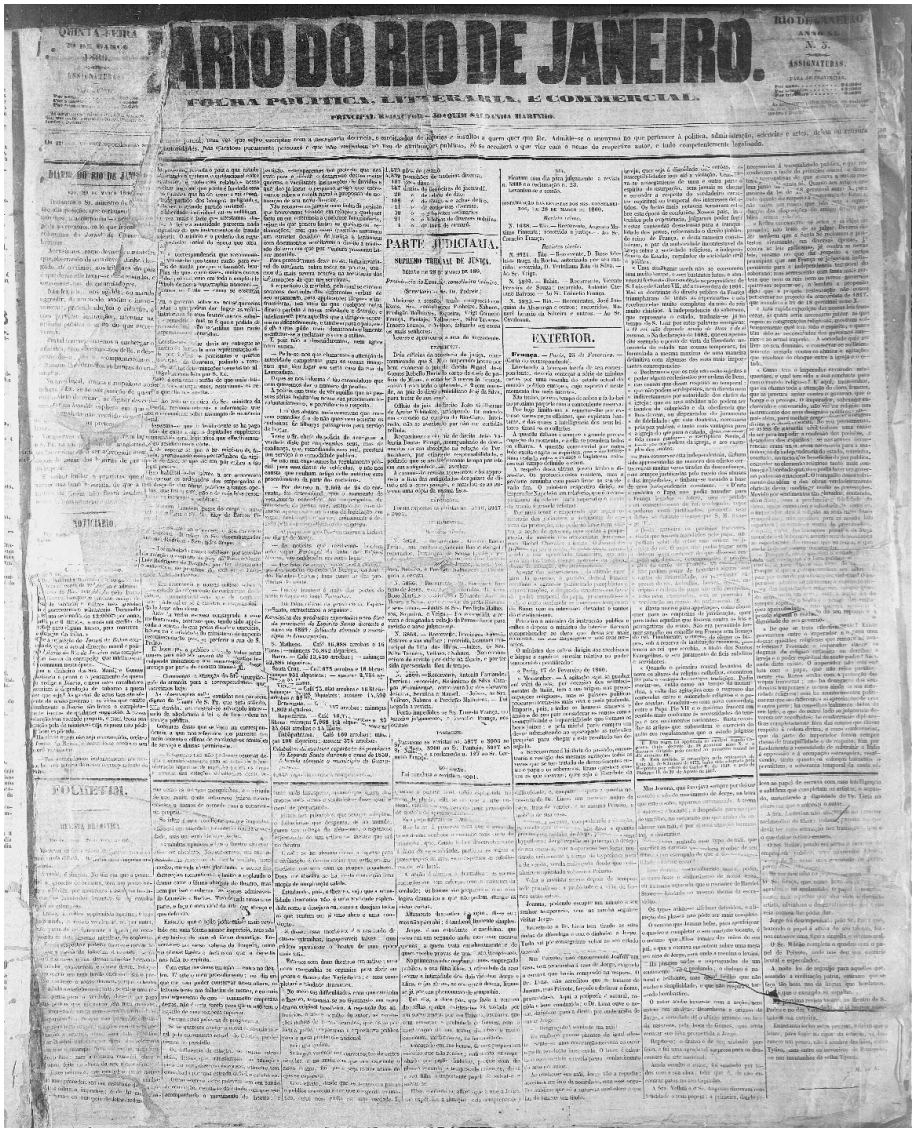
Na História da Crítica[2], não é raro perceber opiniões sobre uma obra de arte que, por se consagrarem, são muitas vezes repetidas, sendo capazes, portanto, de alterar a recepção de uma determinada obra por um longo período. Dessa forma, a tradição crítica, nem sempre justa, pode, ao estabelecer juízos, cunhar apelidos ou epítetos que ficam na História da Arte, classificando obras, escolas e artistas muitas vezes de

2 Faço um agradecimento ao Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi por suas reflexões sobre música colonial brasileira e canção popular, as quais inspiraram este ensaio. A ele, agradeço, também, os ensinamentos sobre arte e as explicações dadas sobre a poesia e a música de Domingos Caldas Barbosa.

modo impreciso. Por essa razão, opiniões reiteradas sobre um mesmo autor necessitam, frequentemente, de uma revisão da crítica, que seja, porém, o espírito rigoroso a reavaliar os textos do passado sob um olhar ético, sem perder de vista a verdade[3] do texto. Em síntese, a verdade da crítica, que estabelece uma verdade sobre o texto, portanto, é tão justa o quão consciente for de sua poética. Em outras palavras, um posicionamento sobre a obra de arte deve ser feito "na altura da arte da crítica" (ASSIS, 2015 [1860], p. 1020).

Um exemplo famoso de reiteração de juízo crítico, na História da Literatura brasileira, foi o comentário sobre duas comédias de Machado de Assis (1839 – 1908), *O caminho da porta* (1863) e *O protocolo* (1863), feito por Quintino Bocaiúva (1836 – 1912), jornalista e crítico carioca, que também foi colaborador do *Diário do Rio de Janeiro*, assim como foram José de Alencar (1829 – 1877) e Saldanha Marinho (1816 – 1895). Em uma carta, o próprio Machado de Assis pediu a opinião de seu amigo três anos mais velho, um crítico já experiente, a respeito de ambas as peças teatrais. Inclusive, o autor das comédias, dotado de gesto fino, inclui a carta a seu amigo e a respectiva resposta no prefácio de suas peças. Quintino Bocaiúva, como crítico consciente, além da cortesia e do elogio ao jovem Machado, também faz objeções – uma norma, por assim dizer, da crítica de qualidade – às duas peças de estreia, encenadas pela primeira vez em setembro de 1862, no Atheneu Dramatico do Rio de Janeiro, demolido em 1868, sob outra denominação, Theatro São Januário (CTAC, 1997).

3 Seguimos o pensamento de Hilton Japiassu (1981; 2001) sobre a questão da verdade, transpondo-a à tarefa da crítica. Assim, a sua principal atividade não é buscar a verdade absoluta do texto, estabelecendo-lhe um valor único e definitivo; mas, com método, verificar rigorosamente o sentido poético de um texto e, em diálogo, avaliar o valor que a crítica estabeleceu, historicamente. Ou seja, é tarefa do crítico, antes de tudo, reconhecer a inventividade do artista e, ao mesmo tempo, avaliar a historiografia crítica, pondo-a em dúvidas. Por isso, é interessante que a Crítica coteje os comentários sobre a obra de um autor em relação à sua poética, em busca da verdade do texto. Portanto, a crítica assenta a verdade crítica a partir do estudo poético do texto e também da crítica do texto, considerando as verdades estabelecidas ao longo do tempo, sem negar "absolutamente a verdade, o que seria uma forma de dogmatismo." (JAPIASSU, 1981, p. 42).



Fac-símile da capa do *Diário do Rio de Janeiro*, do dia 29 de março de 1860, uma quinta-feira. O texto de Machado de Assis, de onde se extraiu a epígrafe do artigo, está na parte inferior, abaixo do título "Folhetim", na seção "Revista Dramática", cujo editor era o acadêmico José Joaquim Peçanha Póvoa (1836-1904). A "Revista Dramática" tinha como intuito estabelecer uma tradição de crítica teatral ao público carioca.

Em resposta à carta de Machado de Assis, Bocaiúva considerou as suas duas comédias um "ensaio", uma "experiência" e uma "ginástica de estilo". Ainda afirmou que lhes falta uma "ideia", logo, uma "base", qualificando-as como "artefatos literários", sendo as comédias "frias e insensíveis[4], como todo o sujeito sem alma" (BOCAIUVA, 1862/63). O cerne de seu posicionamento é deixar claro que as obras do jovem dramaturgo são boas de serem lidas, mas não de serem encenadas.

> (...) devo dizer-te que havia mais perigo em apresenta-las ao publico sobre a rampa da scena do que ha em offerece-las à leitura calma e reflectida. O que no theatro podia servir de obstaculo à apreciação da tua obra, favorece-a no gabinete. As tuas comedias são para serem lidas e não representadas (...) (BOCAIUVA, 1862/63)[5].

Uma peça de teatro que não pode ser lida na "rampa da scena", destinada senão ao "gabinete", é, portanto, uma peça sem qualidade teatral. Ou seja, infere-se que a racionalidade[6] tanto lírica quanto dramática de Machado de Assis – argumento recorrente quando se trata de definir o estilo machadiano – não comportaria o palco a um público ansioso para comover-se e divertir-se. Essa qualidade de juízo destinada principalmente aos versos e aos diálogos machadianos tornou-se muito frequente entre os críticos e literatos, estabelecendo uma *tópica*[7] da crítica machadiana, que, afinal, coloca o nosso maior

4 A frieza racional e a insensibilidade sentimental tornaram-se, por assim dizer, uma *tópica* da crítica machadiana.

5 Neste artigo, quando há citação direta de documentação de época, principalmente nos casos de fac-símile, mantém-se a ortografia original.

6 Múcio Teixeira, mais incisivo, publica, no *Jornal do Brasil*, em 1901, o seguinte comentário sobre a poesia machadiana: "Há nos versos do Sr. Machado de Assis muito torneio mecânico, só não há poesia neles. É que os seus versos não lhe saem da alma, nem do coração; saem-lhe sorrateiramente das duras paredes cranianas". Na mesma época, no *Jornal do Comércio*, José Veríssimo escreve, também a respeito dos versos de Machado de Assis: "Poesia, poesia lírica ao menos, é sentimento, e a sua, sob esse aspecto não contenta plenamente talvez a nossa necessidade de emoção. A que dele recebemos é frequentemente encantadora e deliciosa, mas tão depurada pela forma, tão recatada de sentimento, de comum, tão intelectual que raro irá ao fundo da nossa vida sentimental e afetiva".

7 Toma-se da Retórica o conceito de tópica, isto é, os lugares-comuns, tendo como base Aristóteles (*Ret.*, 1416b), a partir da expressão **κοινος τόπος** (*koinos tópos*). Assim, é também tarefa da Crítica verificar os lugares-comuns de crítica. Por isso, dentre outras razões, a Crítica não deveria se desassociar nem da Poética, nem da Retórica.

escritor como um poeta de versos "perfumados" e dramaturgo de comédias "intelectuais".

Essa imagem de poeta gracioso e escritor intelectual, que escreve com o crânio, não com o coração, foi se estabelecendo já pela crítica contemporânea a Machado de Assis. Luís José Pereira da Silva, por exemplo, na *Revista Mensal da Sociedade Ensaios Literários*, em primeiro de novembro de 1864, publicou que "Mimosos como são e originais, os versos do Sr. Machado de Assis não autorizam a superioridade que apregoa o crítico amigo [Sr. Dr. Caetano Filgueiras] (...)." Também, disse que "uma ou outra falta que se encontra no livro, não destrói o mimo e muita beleza dos versos do Sr. Machado de Assis, que lhe dão incontestavelmente o título de poeta lírico, muito mimoso e original".

M. A. Major, de tom elogioso, também na mesma *Revista* em que Pereira da Silva escrevera seu comentário, faz um senão aos versos de Machado de Assis, que "teve descuidos e algumas vezes dá como alexandrinos versos franceses de quatorze sílabas e mesmo alguns com doze, versos estes a que se chama de arte-maior." Apontando no poeta carioca descuidos métricos, ainda afirma que, se ele removesse "essas faltas e o brilho real de suas composições, não será nem empanado e nem menosprezado". No *Diário do Rio de Janeiro*, a 16 de novembro de 1864, Amaral Tavares, também, diz: "Do ramalhete, que denominou *Crisálidas*, apreciemos o mimoso das cores, a fragrância dos perfumes". F. T. Leitão, na *Revista Mensal da Sociedade Ensaios Literários*, em junho de 1866, aconselha a Machado a não se "ensoberbecer com a exposição dos frutos de seu talento poético", restando-lhe "o galardão de haver patenteado ao público o ramo das flores de maior ou menor perfume do seu imaginar mimoso". Luís Guimarães Júnior, no *Diário do Rio de Janeiro*, a 5 de fevereiro de 1870, já é mais específico: "Às *Falenas* falta a meu ver essa suprema qualidade [sentimento original]". Ainda esse crítico afirma: "É um bom livro do Sr. Machado de Assis? É um volume agradável? Inquestionavelmente. Uma obra útil? Não.", provavelmente inútil pela ausência de um "espírito pátrio"[8], considerando Machado "um escritor estudioso, mas rara vez um poeta espontâneo".

Não só críticos, jornalistas e literatos estabeleceram uma crítica à racionalidade de Machado ou à ausência de sentimentos lírico e pátrio,

8 Também é muito frequente a acusação equivocada de que Machado de Assis não tenha feito uma literatura brasileira, uma vez desprovido de espírito "pátrio-nacionalista".

supostamente desvinculado de uma preocupação social. Escritores, hoje consagrados, também o fizeram, encontrando um Machado racional, delicado, supostamente desvinculado da tradição brasileira, sem espírito nacionalista[9]. José Veríssimo, por exemplo, publica no *Jornal do Comércio*, a 21 de maio de 1901:

> Os mesmos defeitos, ou antes falhas, que se lhe podem notar no estilo, carência de cor, falta de eloquência ou energia, ausência de animação, abuso de hesitação, são os do seu próprio temperamento, aumentados por uma excessiva delicadeza, uma sensibilidade exagerada às mesquinharias e ridicularias da vida, um descomedido receio de ilusão. Daí a continência da sua emoção, produzindo, quer como prosador, quer como poeta, a sobriedade do seu estilo, em poesia tão diverso do tom comum da poesia brasileira (...).

Esse comentário, dentre outras questões que aborda, é um exemplo de crítica que questiona a "brasilidade" machadiana, como se o maior escritor do Brasil fizesse uma literatura, por assim dizer, menos brasileira, mais europeia. Esse argumento, por consequência, desdobra-se em um outro pensamento, muito frequente nos Cursos literários, que deturpa a noção de arte, reduzindo os textos artísticos ao crivo de Cultura. Ao impor limites culturais e territoriais à arte, Machado de Assis não seria, pois, nem europeu, por questões óbvias de nascimento e criação, tampouco brasileiro, por ser "diverso do tom comum da poesia brasileira", já que lhe falta "espírito pátrio", como mencionou José Veríssimo. Eis o

9 A crítica literária harmonizada com a filosofia sabe que as configurações identitárias associadas a um autor, assim como o sentimento pátrio e o nacionalismo são posicionamentos irrelevantes à expressão artística, ficcional, e não podem servir como parâmetro de crítica. Rubens Russomanno Ricciardi (2016) elucida esse imbróglio relembrando dois importantes críticos brasileiros que trataram desse assunto: Mário de Andrade e Rubens Borba de Moraes. Para o importante intelectual, crítico e bibliógrafo araraquarense, Rubens Borba de Moraes (1969, p. X), "calcular o valor de um autor por seus sentimentos nacionalistas é um ato de chauvinismo somente, não é crítica literária". Da mesma forma, "encontrar nacionalismo antes do século XIX é cometer um anacronismo histórico" (*ibidem*). Em relação ao século XX, Ricciardi (2016, p. 200) entende que, "se pensarmos o século XX, todo nacionalismo será sempre fascista, totalitário, antidemocrático, xenófobo, intolerante, truculento, militarista e belicista". A esse respeito, poeta e grande crítico literário, Manuel Bandeira (1986, p. 247) também escreve: "Aborreço os poetas que se lembram da nacionalidade quando fazem versos". Não há razão, portanto, em valorar a obra de um autor mediante a presença ou ausência do espírito pátrio ou nacionalista, a nenhuma época, a nenhum estilo, a nenhuma escola. Por essa razão, torna-se absurdo afirmar que Machado de Assis não seja literatura brasileira de fato.

paradoxo dessa crítica, já que o carioca, assim, não seria nem brasileiro nem europeu.

Infere-se, dessa postura crítica, uma índole, por assim dizer, autoritária porque expatria Machado de Assis, retirando-lhe o direito a uma nação, a sua, o Brasil. Dessa forma, a crítica literária que não reconhece a cidadania de um escritor, expurgando-o de seu próprio país, fere os direitos básicos de um artista, não podendo sequer ser considerado nem crítica, nem comentário algum. Esse posicionamento até hoje é recorrente, quer em salas de aula, quer em palestras, quando se trata não somente de crítica a Machado, mas também a outros escritores[10].

Ainda em relação à crítica ao nosso escritor carioca, novamente, Múcio Teixeira, em 1901, no *Jornal do Brasil*, em outro comentário, foi bem mais rígido em relação aos versos de Machado de Assis, um "membro da pseudo Academia de Letras...", como afirmou. Teixeira, com certeza, foi um dos críticos que mais depreciaram a obra machadiana.

> Machado, já chegando ao fim da casa dos sessenta anos de idade, depois de mais de quarenta empregados em teimosas lucubrações literárias, de uma prosa excelente e por vezes magnífica, apenas conseguiu encher 376 páginas de trabalhados versos, sem poesia, alguns de uma monotonia soporífera, todos os outros verdadeiramente intragáveis.

Não somente sobre a poesia, mas também sobre a prosa machadiana, Sílvio Romero, em *Outros Estudos de Literatura Contemporânea*, publicado em 1906, é mais contundente e polêmico, ao dizer

10 Em relação à discussão sobre a cidadania de um autor, compartilha-se um breve relato: quando lecionava Literatura Brasileira e Literatura Africana em cursos de Letras, diversas vezes alunos e colegas questionavam se Mia Couto (1955), por exemplo, um escritor moçambicano, poderia ser, de fato, literatura africana, mesmo sendo branco e filho de portugueses, além de ser influenciado fortemente pela poética de Guimarães Rosa (1908 – 1967), como ele mesmo declarou (COUTO, 2019). Essa deturpação de pensamento é consequência da falta de reflexão advinda da crítica nacionalista ou culturalista ainda tão presente em nossos meios artísticos.

> haver o poeta retrogradado, quem quiser ser justo e verdadeiro não poderá negar que, em compensação, ele não progrediu; e sempre o mesmo tom, a mesma falha de emoção, os mesmos processos, os mesmos tics, tudo realçado pela mesma e geral correção da forma.

Romero ainda reclama da crítica que proclamou Machado de Assis "um dos mais corretos, senão o mais correto do Brasil", notando, no estilo machadiano, o "verdadeiro desperdício no caso. Há em seus romances pequenos capítulos de dez e doze linhas com seis e oito quês". Para Romero, Machado não seria, na verdade, ático no estilo, mas prolixo, sem contensão estilística. No mesmo artigo, o crítico disse ainda que a poesia tem o mesmo defeito.

Posteriormente, apesar de influenciado pelos estudos de Romero, Olavo Bilac e Guimarães Passos já incluem, em seu Tratado de Métrica (1905), poemas de Machado de Assis como modelo de versificação. Embora pudesse haver certa resistência para incluir Machado de Assis em um Tratado de Métrica – pois era "Machado de Assis, mais justamente conhecido e estimado como prosador do que como poeta, e cujos livros de versos foram ha pouco enfeixados em um volume, com o titulo geral de *Poesias*" (BILAC; PASSOS, 1905, p. 31), considerando também o fato de, à época da publicação do Tratado, Machado de Assis estar vivo "e em plena actividade litteraria" (*ibidem*), o que dificulta a organização das últimas gerações, "que se confundem" (*ibidem*) – os tratadistas parnasianos reconhecem-lhe a maestria métrica. O "prosador" carioca, pois, acompanhou "a evolução da poesia" (*ibidem*) e não deixou de ser chefe e mestre entre os parnasianos (*ibidem*). Assim, excertos da poesia machadiana aparecem no Tratado de Métrica como modelo ao gênero elegíaco (BILAC; PASSOS, 1905, p. 132-133) e ao soneto alexandrino (*idem*, p. 175-176). De fato, os tratadistas parnasianos não recusaram o engenho poético de Machado de Assis, pelo contrário, destacando, particularmente, as elegias e os sonetos alexandrinos enquanto modelo métrico da poesia brasileira.

Já outra parte da crítica póstuma, ainda de autoestima elevada, desprovida de comedimento e despreocupada com a verdade sobre o texto, também adotou uma postura supostamente contestadora. Carlos Drummond de Andrade (1925, p. 33) publicou, n*A Revista*, um texto intitulado *Sobre a tradição em literatura*, em que repudiou o mestre

para afirmar os novos ideais modernistas, de base futurista, contra a tradição "monótona":

> Que cada um de nós faça o intimo e ignorado sacrificio de suas predilecções, e queime silenciosamente os seus idolos, quando perceber que estes idolos e essas predilecções são um entrave á obra de renovação da cultura geral. Amo tal escriptor patricio do seculo 19, pela magia irreprimivel de seu estylo e pela genuina aristocracia de seu pensamento. Mas se considerar que este escriptor é um desvio na orientação que deve seguir a mentalidade de meu paiz, para a qual um bom estylo é o mais vicioso dos dons, e a aristocracia um refinamento ainda impossivel e indesejavel, que devo fazer? A resposta é clara e recta: repudial-o. Chamemos este escriptor pelo nome: é o grande Machado de Assis. Sua obra tem sido o cipoal em que se enredou e perdeu mais de uma poderosa individualidade, seduzida pela subtileza, pela perversidade profunda e ardilosa deste romancista tão curioso e, ao cabo, tão monotono.

Posteriormente, o poeta arrependeu-se dessa postura, corrigindo sua crítica diversas vezes. No entanto, ainda nos séculos XX e XXI, persiste o pensamento de que Machado de Assis, "patrício", "aristocrata", "monótono", de obra complicada, um "cipoal", seja importante quiçá como romancista realista, a ser ultrapassado pela geração modernista. Parece que muito pouco da crítica, seja a brasileira, tampouco a internacional, tenha percebido não apenas a grandeza da obra de Machado de Assis, quiçá um dos maiores dramaturgos brasileiros, mas o porquê dessa qualidade literária. A tradição crítica, quer repetitiva, quer despropositada, fossilizou a imagem de Machado de Assis, um grande intelectual monótono e frio, principalmente como poeta e dramaturgo. Esses comentários, em geral, contribuem muito pouco para a percepção poética de seu texto, privilegiando questões como nacionalidade e extensão textual.

Em síntese, a poesia machadiana, de certa forma, parece que não se consagrou até hoje, tratada como gênero menor, assim como o seu teatro, ambos inferiores à sua prosa, de que, comumente, destacam-se dois ou três romances realistas e alguns contos. Nada mais. De modo geral, a poesia machadiana é comumente considerada de qualidade,

porém com defeitos. Ora se trata de uma poesia perfumada, simples e graciosa, um mimo ao leitor, ora intelectual, sem emoção, racional, feita "sem coração", mas com inteligência, tal qual o teatro. Por essa razão, Machado de Assis não se encontra nem como dramaturgo, nem como poeta na maioria dos Cursos de Letras, somente como prosador realista.

Enfim, mais de cem anos, desde a morte do autor carioca, parecem insuficientes a uma revisão justa da crítica. E quando há, muito raramente se trata da poética de seu texto, senão de dados biográficos, polêmicas literárias ou entornos sociais que não consideram o fenômeno artístico de seus textos. Talvez seja necessário mais tempo para que a crítica a Machado de Assis reestruture-se, preocupando-se não com questões culturais ou históricas (como para a formação da literatura brasileira), mas, antes de tudo, poético-textuais. Se a verdade da Ciência depende também do tempo, sempre em correções, também a ele se sujeita a arte da crítica. Afinal, como disse um poeta antigo – de cujo nome Aulo Gélio (125-180 d. C.), escritor romano, não se recorda – a Verdade é filha do Tempo[11].

Ainda a respeito da discussão da obra teatral machadiana, as peças *O caminho da porta* e *O protocolo*, afinal, foram consideradas "esboços", em que o escritor experimenta a sua boa escrita, conforme o posicionamento de Bocaiúva. Essa crítica que incidiu sobre as duas primeiras peças de Machado de Assis serviu de modelo ao juízo de outros críticos, que ajudaram a estabelecer uma tradição de que as comédias de Machado de Assis são apenas para leitura, considerado o autor um escritor de prosa, mas não de poesia, tampouco de teatro.

11 *Alius quidam ueterum poetarum, cuius nomen mihi nunc memoriae non est, Veritatem Temporis filiam esse dixit.* (*Aulus Gellius, Noctes Atticae,* 12.11.7.1-2). Um outro poeta mais antigo, de cujo nome não me recordo agora, disse que a Verdade é filha do Tempo (tradução nossa).

N.º

Atheneu Dramatico.

CONSERVATORIO DRAMATICO

O Snr. Conselheiro Presidente do Conservatorio Dramatico Brasileiro, em virtude das attribuições que lhe confere o Imperial Decreto de 19 de Julho de 1845, designa o Snr. Bethencourt da Sª

para interpôr o seu juizo sobre a comedia — O Caminho da porta —

que se lhe remette com esta, onde será exarado o seu parecer, de accordo com as disposições seguintes:—

« Não devem apparecer na scena assumptos, nem expressões menos conformes com o decoro, os costumes e as attenções que em todas as occasiões se devem guardar, maiormente n'aquellas em que a Imperial Familia Honrar com a Sua Presença o espectaculo. »

(*Aviso de* 10 *de Novembro de* 1843).

« O julgamento do Conservatorio é obrigatorio quando as obras censuradas peccarem contra a veneração á Nossa Santa Religião, contra o respeito devido aos Poderes Politicos da Nação e ás Autoridades constituidas, e contra a guarda da moral e decencia publica. Nos casos, porém, em que as obras peccarem contra a castidade da lingua, e aquella parte que é relativa á Orthœpia, deve-se notar os defeitos, mas não negar a licença. »

(*Resol. Imperial de* 28 *de Agosto de* 1845).

Rio de Janeiro, 17 de Agosto — de 1862

O 1.º Secretario,

Designação para Francisco Joaquim Bithencourt da Silva examinar a comédia de Machado de Assis: *O caminho da porta*, a ser encenada no Teatro Atheneu Dramático (DESIGNAÇÃO, 1862, modificado).

Sobre essa questão, João Roberto Faria (1993) deixa claro que o comentário de Bocaiuva relaciona-se fortemente ao intento de Machado de compor alta comédia, expandindo o modelo do Realismo francês. Como as peças iniciais de Machado são relativamente curtas, o amigo orienta-o a lançar-se "à grande pintura" (BOCAIUVA, 1862/63), produzindo obras de fôlego. A crítica, no entanto, levou mais a sério a falta de teatralidade de suas comédias do que o fôlego de Machado. Por outro lado, o mesmo crítico (FARIA, 1993, p. 158), em seu importante estudo sobre o teatro realista no Brasil, resguarda a Machado de Assis – crítico de teatro – aproximadamente oito páginas, de mais de duzentas, e comenta que:

> Machado acabou desistindo do objetivo exposto na carta ao amigo. Se foi excesso de autocrítica ou decepção com os rumos que o teatro tomou no Rio de Janeiro a partir de 1863, quando o gênero alegre começou a ganhar a preferência das plateias e dos empresários teatrais, não se pode determinar. O fato concerto é que posteriormente não escreveu nenhuma alta comédia ou peça inspirada no realismo teatral. Por esse motivo, sua produção dramática não será objeto deste estudo. Machado, aqui, figura apenas como crítico teatral, mas como o mais importante do período, o que melhor documentou a reforma realista implementada no Ginásio.

Talvez seja o momento de rever a qualidade poética das comédias de Machado de Assis, isolada a questão da "crise da dramaturgia brasileira" (JACOBBI, 1962, p. 51) e da extensão das peças. Dessa forma, quiçá seja possível perceber a dimensão poética e cômica de Machado, a ponto de considerá-lo, de fato, um importante comediógrafo brasileiro.

> A crítica literária, singularmente apressada e injusta neste ponto, chegou à conclusão de que nem Gonçalves Dias nem Machado de Assis possuíam vocação para o teatro. A verdade é que hoje, quando temos – do ponto de vista do espetáculo: ator, encenador, cenografia – um teatro de nível internacional, basta a apresentação de "Leonor de Mendonça" ou da "Lição de Botânica", no teatro e na TV, no Rio e em São Paulo, para causar espanto num público mais do que desconfiado (JACOBBI, 1962, p. 53).

No entanto, mesmo que se revisse a questão da teatralidade machadiana, considerando-lhe a dimensão poética, a extensão de suas peças ainda é um quesito superestimado para a crítica. Mesmo que ainda se considerem as peças de maior maturidade – às quais Quintino Bocaiúva não se referiu, por ser, obviamente, posteriores àquela crítica – é comum digladiarem em relação à extensão delas. Por isso, outra tópica da crítica dramática é considerar o teatro machadiano sempre composto por "pecinhas", de pouco fôlego. "Todavia, é claro, a pecinha não deixa de ser pecinha. O possível teatrólogo Machado de Assis vale muito mais do que seu teatro escrito, do que sua curta e desencantada passagem pelo palco" (JACOBBI, 1962, p. 54). Nesse caso, vale lembrar que, cronologicamente, Machado de Assis sempre escreveu teatro e nunca teve uma passagem curta pelo palco, estando sempre na ribalta, seja como crítico, seja como comediógrafo. Desde a década de 60 do século XIX até praticamente o final da vida, no início do século XX, continuou escrevendo teatro: em março de 1860 publica *Hoje avental, amanhã luva*; em 1906, sua última obra teatral, *Lição de Botânica*. Ou seja, o autor escreveu comédias por mais de quarenta e cinco anos. Por isso, uma encenação teatral à altura da dimensão poética de Machado de Assis evidentemente poderia surpreender o público, que poderia encontrar diante de seus olhos e ouvidos, na verdade, uma comédia potencialmente teatral.

Se examinada a inventividade do autor, com destaque aos recursos expressivos arranjados na composição de suas peças, poder-se-ia notar que a estrutura de sua prosa, em geral mais valorizada pela História da Literatura do que por sua poética, está submetida à matriz teatral do artista carioca[12]. Ou seja, é possível verificar, na prosa machadiana, a matriz literária da comédia, que rege principalmente os romances e os contos. Ainda em outras palavras, o Machado escritor de prosa depende do Machado escritor de comédias, sem o qual dificilmente haveria um *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ou um *Dom Casmurro*, por assim dizer, "herdeiros" da teatralidade machadiana. Em suma, Machado de Assis é, antes de tudo, um escritor de comédias.

12 Trata-se de estudos feitos pelo autor do artigo, ainda não publicados, que procuram considerar os recursos expressivos no arranjo do texto teatral machadiano, dando destaque aos efeitos poéticos e cômicos. Dessa maneira, é possível perceber a estrutura da comédia machadiana como matriz retórico-poética dos romances e dos contos, sublinhando, assim, a hipótese de leitura de que o Machado prosador depende do Machado comediógrafo (Cf. LOYOLA, 1997).

> Abrir o livro de teatro de Machado de Assis, vê-lo cenicamente, reclamar-lhe outro estatuto, é portanto *arriscar*. Mas, talvez, nem tanto. Trata-se, possivelmente, da maior figura das letras brasileiras, reconhecida, também, pelo agudo senso crítico e permanente ironia. Deslocar o teatro deste universo é o que, de fato, parece temerário.
> Este trabalho fez o caminho inverso. Procurou compreender o Teatro de Machado em sua imanência, à luz do conjunto da obra. Romances, contos, crônicas, pautaram o percurso crítico, e, não por acaso, acabaram por revelar o caráter teatral do tecido social, cujo lugar privilegiado de evidência é, sem dúvida, o palco (LOYOLA, 1997, p. 14).

Ainda em relação ao comentário de Quintino Bocaiúva, vale considerar que a sua proposta de crítica integra uma práxis de crítica, tal qual uma metodologia, em que se ressaltam qualidades do texto artístico, mas busca-se a objeção, sem a qual o juízo sobre a obra poderia ser questionado, ainda mais vindo de um amigo. A um crítico da envergadura de Quintino Bocaiúva, portanto, a tarefa da objeção é fundamental.

É importante reforçar que, por isso, em nenhum momento, menospreza-se a crítica de Bocaiúva; pelo contrário, ela é fundamental e necessária, seja à construção historiográfica, seja à reflexão literária. O problema central não é, em suma, a objeção de Bocaiúva, com a sua razão de ser, mas a supervalorização da crítica ao longo do tempo em detrimento da poética do autor, inclusive modificando o sentido da crítica inicial. A "fossilização" da crítica é que pode tornar-se um problema à poética de um autor, por escondê-la. Na verdade, é o desestímulo à produção teatral machadiana que se torna um grave problema à Arte do país. Por essa razão, a uma obra, não se faz crítica de olhos vendados; isto é, não se deve descartar a análise da poética de uma obra artística no processo de crítica. Caso contrário, pode-se aniquilar a verdade poética da obra, desconsiderando, por exemplo, a inventividade de Machado e sua contribuição ao teatro brasileiro. A crítica que suprime a poética provoca um desserviço às Artes, ainda mais fossilizada ao longo de décadas ou séculos, em reiterados comentários, sem questionamento. Afinal, pôr em dúvida é tarefa da verdade (JAPIASSU, 2001); pôr um texto artístico em dúvida é tarefa da crítica; além disso, pôr a crítica em dúvida também é tarefa da crítica.

O próprio Machado de Assis, aliás, era a favor da objeção no processo de juízo crítico, além da elegância laudatória e de outros recursos retóricos presentes nos textos críticos da época, a maioria sob forma epistolar. O autor, em 1878, escreve uma crítica em que faz, inclusive, objeções à obra *O primo Basílio*, escrito por seu colega realista, de Portugal, Eça de Queirós (1845-1900). Machado (2015 [1878], p. 1215), n*O Cruzeiro*, finaliza o seu texto com o seguinte parágrafo:

> Quanto ao Sr. Eça de Queirós e aos seus amigos deste lado do Atlântico, repetirei que o autor d'*O Primo Basílio* tem em mim um admirador de seus talentos, adversário de suas doutrinas, desejoso de o ver aplicar, por modo diferente, as fortes qualidades que possui; que, se admiro também muitos dotes do seu estilo, faço restrições à linguagem; que o seu dom de observação, aliás pujante, é complacente em demasia; sobretudo, é exterior, é superficial. O fervor dos amigos pode estranhar este modo de sentir e a franqueza de o dizer. Mas então o que seria a crítica?

Machado de Assis, dessa forma, define uma importante tarefa da crítica: a objeção. No caso, o crítico carioca aponta uma falha na construção da narrativa realista, que perde efeito pela escolha da trama. Na obra queirosiana, torna-se um recurso narrativo fácil, especificamente, o surgimento de cartas de que a criada Juliana utiliza-se para fazer chantagem contra a patroa, Luísa, que as escreveu ao amante, Basílio. Machado não vê, portanto, estratégia narrativa no surgimento *ex machina* dessas cartas nas mãos de Juliana, para que ela, finalmente, consiga a sua independência social. Assim, essa solução narrativa, aparentemente mágica e fácil, não daria conta da dimensão social que a arte realista propõe.

Por fim, em relação à comédia de Machado de Assis, nota-se, ainda nos dias atuais, uma resistência de leitura e encenação. Talvez o peso negativo da crítica, por décadas, incentivou que manuais de literatura e livros escolares considerassem mais uma parte pequena de sua prosa realista, e quase nada de sua obra dramática e lírica. Há, além da força da crítica, fatores externos que podem ainda ser contabilizados para compreender a quase ausência das comédias de Machado, seja nas escolas e universidades, seja nos teatros: o baixo interesse editorial de publicação de suas comédias, consequentemente

a dificuldade de encontrar essas obras em edições críticas acessíveis, as raras encenações de suas comédias, principalmente por companhias profissionais, que não fiquem restritas aos grandes teatros das capitais (cf. LOYOLA, 1997). Em resumo, ainda hoje, não é comum encontrar livros e encenações de teatro do nosso maior escritor, mais de cem anos após a sua morte.

Bem mais distante, em um outro momento importante da História da Crítica, em específico a de poesia, *Marcus Tullius Cicero* (106 – 43 a. C.), um dos mais influentes oradores e políticos da Roma Antiga, tecia sua opinião sobre os jovens poetas da época. O grande intelectual romano escreveu diversas cartas sobre variados assuntos. Em uma de suas epístolas a Ático (*Ad Atticum*[13], VII, 2), um amigo, após comentar sobre a sua tranquila viagem a *Brundisium* (atual Brindisi, na Apúlia – Itália), vale-se da expressão **τῶν νεωτέρων** (*ton neotéron*) para referir-se, com desdém, a um grupo de jovens poetas de sua época, que propunham versos mais curtos, sobre temas menos elevados e mais cotidianos (CONTE, 1999, p. 136). Devido à força crítica, esses poetas ganharam a alcunha de neotéricos, ou seja, aqueles mais jovens, a nova escola, em sentido pejorativo, que se tornou, posteriormente, um qualificativo recorrente na tradição literária, até os dias de hoje.

Esses *poetae noui* (poetas novos, jovens), expressão também de Cícero (*Orator*, 161, 6), estabeleceram uma poética distinta da tradição vigente, representada magistralmente pelo poeta *Quintus Ennius* (239 – 169 a. C.), quem Cícero, assim como muitos outros escritores, como Horácio[14] (*Quintus Horatius Flaccus*, 65 – 8 a. C.), consagrou como o grande poeta romano. Há, na poesia de Ênio, um tom cívico e moral, que enaltecem os costumes romanos, com exemplos de boa conduta e de modelo aos cidadãos, além dos atributos artísticos do poeta (CONTE, 1999). Ao crítico Cícero, o diálogo entre *Ars* e *Vrbs*, afinal, era louvável.

Cícero, assim, criticou esses jovens poetas, que buscavam uma expressão desvinculada dos valores maiores (*mos maiorum*), com linguagem menos formal, mais preocupada com cenas do cotidiano do que grandes temas pátrios. Elegiam, portanto, assuntos idiossincrásicos,

13 Uma coleção de cartas escritas entre 68 a 42 a. C., de temas diversos.
14 Horácio, (*Ep.*, II, 1, 50) consagra a Ênio o epíteto de "*alter Homerus*", isto é, o "outro Homero" ("*Ennius, et sapiens et fortis et alter Homerus*").

aparentemente banais, tais como uma decepção amorosa, um encontro casual ou um acontecimento particular.

O principal poeta dessa nova escola, das mais inventivas na História da Literatura, foi *Gaius Valerius Catullus* (84? - 54? a. C.), de cuja obra chegaram até nós 116 poemas (algumas edições contam 113). Catulo foi autor dos seguintes versos (poema 70):

> Nulli se dicit mulier mea nubere malle
> Quam mihi, non si se Iupiter ipse petat.
> Dicit; sed mulier cupido quod dicit amanti
> In uento et rapida scribere oportet aqua.[15]
>
> A minha mulher diz que prefere não se deitar com mais ninguém
> senão comigo, nem se o próprio Júpiter lhe pedisse.
> Diz, mas o que uma mulher diz ao amante apaixonado
> é preciso escrever no vento e na rápida corrente.[16]

O poema 70 de Catulo constrói-se, tematicamente, sobre a oposição *constância* e *inconstância,* pela qual perpassam todos os elementos do texto. O efeito central é a comicidade estabelecida pela sátira do comportamento volúvel amoroso[17]. Os elementos concretos do texto, isto é, as figuras, em correlação, indicam esse tema: *uento* e *rapida aqua* são metáforas para a inconstância da palavra da mulher, uma vez que, por serem gasosos e líquidos, são da ordem da mutabilidade. É satírico, pois, o transporte metafórico de elementos da natureza física, mutáveis, à natureza moral feminina, igualmente inconstante. Além disso, nos dois primeiros versos, a figura de *Iupiter*, no poema, expande, ironicamente, a faculdade da mulher em manter-se fiel. Dessa forma, a figura divina, apoiada pelo sintagma conjuncional, *non si,* reforça, ao máximo grau, a suposta fidelidade. Ou seja, a mulher permaneceria tão fiel mesmo se o supremo deus do Olimpo, a maior autoridade de toda a existência, pedisse a ela para deitar-se com ele.

15 Texto latino retirado das edições *Les Belles Lettres*, estabelecido por Georges Lafaye e revisado por Simone Viarre e Jean-Pierre Néraudau.
16 Todas as traduções do latim foram feitas pelo autor do artigo.
17 Por questão de escopo, não se avaliam as implicações morais da sátira.

Afresco romano retratando Zeus [Júpiter], provavelmente entre 62 a 79 d. C., na *Casa dei Dioscuri,* em Pompeia (VI, 9, 6-7, *atrio corinzio* 37), Itália. Catálogo do *Museo Archeologico Nazionale di Napoli* (inv. nr. 9551). Dimensão: 96 x 70 cm.

Além do sentido temático, há um expressivo plano do poema, organizado pelas escolhas lexicais do poeta. É muito importante notar o seguinte detalhe: a opção pelas palavras *mulier* (mulher), em contraste semântico com *amanti* (ao amante). No plano lexical, pois, observa-se uma oposição entre um termo de sentido mais geral e menos pessoal, *mulier*, e outro, *amanti*, de sentido mais passional, reforçado pelo adjetivo *cupido* (apaixonado). As principais personagens desse poema, percebidas pelas escolhas semânticas, portanto, são uma mulher sentimentalmente mais fria, distante, e um amante apaixonado, isto é, um enamorado sentimental.

Em geral, esses elementos inventivos constituem a harmonia frasal, os quais, no todo, estabelecem o texto artístico, muito mais do que o assunto de que trata. Afinal, "o estilo e a estrutura são a essência de um livro: grandes ideias são uma bobagem" (NABOKOV, 2015, p. 29). Não é o assunto de um texto, a história em si, que configura um texto artisticamente, senão a relação perfeita entre a história e a forma de contá-la, haja vista uma organização ou um arranjo textual, ou melhor, uma τάξις (a *táxis*[18]), de tal forma inventiva (ποιητικ□, *poietikà*) e singular, que se estabelece, portanto, uma poética. Essa *taxia*, como elemento fulcral da ποίησις (*poíesis*)[19], isto é, da poesia, é a potência do sistema da linguagem. Em outras palavras, a elegância[20] de uma história não está, portanto, somente no tema.

A inventividade da linguagem artística está centrada, pois, nos detalhes da expressão. Não de modo ingênuo, Nabokov (2015, p. 37) afirma: "quando lemos, devemos reparar nos detalhes e acariciá-los". Em um poema aparentemente banal a uma leitura descuidada, Catulo é, na verdade, o poeta do detalhe. A reiteração lexical também é significativa se percebermos que a palavra *dicit* tenha sido escrita três vezes, em apenas quatro versos. Essa anáfora faz repetir o verbo *dicere*, inclusive, no mesmo tempo verbal, presente do indicativo, e na terceira pessoa do singular, *dicit*. A repetição verbal é cômica e carrega o poema de humor, já que a mulher fala várias vezes, muito, sempre da

18 É oportuno lembrar-se, também, da *ordo* horaciana (*Horatio Flaccus, Ars Poetica*, 41).
19 Conferir RICCIARDI, 2016.
20 Interessante observar a enumeração feita pelo escritor romano Marcos Cornélio Frontão (c. 95-166): "*O ἐπιχειρήματα! o τάξις! o elegantia! o lepos! o uenustas! o uerba! o nitor! o argutiae! o kharites! o ἄσκησις! o omnia!*" (*Epistulae*, II, 2.3.1.10-12). Ó ***epikheirémata***! Ó *táxis*! Ó elegância! Ó charme! Ó beleza! Ó palavras! Ó brilho! Ó clareza! Ó Graças! Ó ***áskesis***! Ó todas essas coisas!

ordem do dizer, nunca do fazer, o que sugere um efeito da quantidade e da efemeridade da fala feminina. Reforça-se, assim, o dizer inconstante feminino, da ordem meramente verbal, sem ação efetiva, senão contrária do que se diz.

O poema articula sons e sentidos, fonemas e palavras, em arranjo, mobilizados para provocar as sensações e o intelecto do leitor. Tanto as escolhas semânticas quanto a disposição frasal constroem, de detalhe em detalhe, o poema 70. Aparentemente de assunto prosaico e de configuração simplória, o texto, na verdade, comporta uma poética complexa, rica de detalhes, de recursos expressivos e de estratégias discursivas, ainda em apenas quatro versos – reforçando que a extensão gráfica de um texto não é necessariamente parâmetro de crítica.

Os *poetae noui* da Roma Antiga, ainda hoje, são classificados como poetas menores, pelo tom e assunto, pois fugiram dos grandes temas cívicos. No entanto, em matéria de expressividade, Catulo, mesmo inspirado nos epigramáticos gregos, com destaque a Calímaco (século IV/III a. C.), desenvolveu uma poética tão única e distinta que influenciou toda uma geração de poetas romanos, com destaque a Ovídio (43 a.C.-17 d.C.) e Marcial (38/41?-104?). Com certeza, o neotérico até hoje exerce influência literária, sendo um dos autores mais inventivos da História da Literatura.

Em relação ao Brasil, no século XVIII, Domingos Caldas Barbosa (1738/40-1800), dos mais importantes artistas coloniais, foi submetido a duras críticas, seja pelos seus contemporâneos, com destaque ao poeta Bocage (1765-1805) que o ofendia publicamente, seja pela historiografia literária, que ainda bem pouco reconhece a sua qualidade literária. Os comentários depreciativos da vida e da obra desse poeta e músico brasileiro perpetuaram-se de tal modo que até hoje Caldas, de pseudônimo Lereno Selinuntino, é muito pouco lembrado, principalmente no círculo literário, uma vez considerado melhor músico, pior poeta (curiosamente, chegaram até nós somente as letras de suas canções). O fato é que, na maioria dos cursos de Letras do Brasil, por exemplo, Domingos Caldas Barbosa não é sequer mencionado.

> A poesia de Domingos Caldas Barbosa (1740-1800) ainda é razoavelmente inacessível, tanto ao público leitor quanto ao estudioso. Apesar de recentemente sua figura histórica ter alcançado alguma visibilidade através da biografia

> escrita por José Ramos Tinhorão (2004), e dos estudos de Adriana Rennó (1999, 2001 e 2005), Luiza Sawaya (2011 e 2015) e de outros críticos que têm se dedicado à análise dos escritos de autoria deste importante poeta afro-brasileiro, sua obra ainda permanece desconhecida por muitos, assim como ausente das estantes das livrarias e também da maioria dos cursos de literatura brasileira oferecidos pelas universidades do país. Um exemplo claro da falta de atenção para com Caldas Barbosa e sua obra pode ser visto através do fato de que durante os meus quatro anos de estudos de graduação em Letras Modernas na Universidade Federal de Goiás não lemos sequer um poema da *Viola de Lereno*. Aparentemente a situação não mudou muito nos últimos anos (COSTIGAN, 2018, p. 07).

Em resumo, o carioca radicado em Lisboa, apesar de ter sido um importante músico e poeta para a literatura tanto brasileira quanto portuguesa, tendo levado muitas modinhas à corte de D. Maria I, ainda se encontra fora do cânone dos autores geralmente estudados nos cursos de Letras do Brasil. Esse fenômeno deve-se muito pelo histórico da crítica literária, que, dando mais importância à História da Literatura, menos à Poética, exaltou a épica árcade em detrimento da inovadora canção popular de Lereno. As letras de Selinuntino ficaram relegadas a uma produção menor, que mereça apenas algumas notas nos manuais de literatura por sua irrelevante passagem, quando, na verdade, são até percussoras do movimento de valorização do folclore, antes mesmo do Romantismo, e responsáveis pela formação ou renovação de importantes gêneros literários e musicais, como a modinha e o lundu, arranjados sob poéticas inventivas, que significam muito às Artes coloniais, sem as quais o cenário artístico e intelectual provavelmente seria outro.

Além dessa inventiva produção literário-musical, original e profícua, Domingos Caldas Barbosa foi fundador e presidente da Academia de Belas Letras de Lisboa, juntamente com seus colegas, Belchior Curvo de Semedo Torres de Sequeira, Joaquim Severino Ferraz de Campos e Francisco Joaquim Bingre. Em relação às letras arcádicas, foi o principal responsável pelo *Almanak das Musas* (1793), uma das mais importantes antologias neoclássicas de Portugal. Uma de suas principais obras árcades intitula-se "A doença", um poema de 1777, sob influência clássica, mas que, curiosamente, apresenta um efeito inovador: um lamento biográfico devido a uma terrível condição de doença. Além

disso, em um domínio menos formal, produz dois volumes de cantigas, por assim dizer, que compõem sua obra *Viola de Lereno*. Nela, estão o primor da canção popular colonial, em publicação de 1798 (Volume I) e 1826 (Volume II, póstumo), sejam estas duas a principal produção poética do autor à formação da literatura colonial brasileira.

Ainda em relação a um Domingos Caldas Barbosa criador da modinha e introdutor do gênero em Portugal, Rubens Borba de Moraes (1969, p. 50) comenta que Mozart de Araújo, em *A modinha e o Lundu no século XVIII*, publicara uma série de documentos "provando que Caldas Barbosa é o criador da modinha e que foi o introdutor do gênero em Portugal". Ainda comenta que Barbosa fez um considerável sucesso "no tempo de D. Maria I" (*ibidem*), não influenciando somente a Corte e a sociedade portuguesas, mas também, a poesia arcádica, provocando "as críticas e sátiras de Nicolau Tolentino, Filinto Elísio, Bocage, Ribeiro dos Santos e outros" (*ibidem*), que tanto criticaram o "mulato carioca". Essa crítica injusta ao "papagaio brasileiro" – como se intitulou Lereno, em tom de humor, em seu *Almanaque*, defendendo-se das sátiras – deixou na tradição um desprezo à poética de Barbosa.

Antonio Candido, de crítica um pouco mais próxima daqueles escritores contemporâneos de Barbosa, sustentou a ideia de que Lereno fosse apenas um músico "mensageiro das coisas do Brasil" (CANDIDO, 2004, p. 83), importante somente pela inusitada fama que fizera na corte portuguesa de D. Maria I, jamais pela obra artística. Provavelmente, a exaltação do círculo mineiro árcade, em detrimento da canção popular de Lereno, tenha prolongado o seu esquecimento nas Letras. Candido, afinal, delegava à Gonzaga "o alto espírito neoclássico no Brasil – quem realizou a mais perfeita compenetração da matéria poética com o sentimento natural da vida." (CANDIDO, 2000a, p. 134). Também, diversas vezes, ele contrapõe Silva Alvarenga, "um homem culto, e verdadeiro poeta, consciente das responsabilidades da inteligência no Brasil e ao mesmo tempo dotado de uma sensibilidade delicada, que o levou a realizar-se com refinamento e graça" (CANDIDO, 2000a, p. 142), a Caldas Barbosa, "como ele mestiço, músico, terno e amaneirado, foi um simples modinheiro sem relevo criador" (*ibidem*). O sociólogo brasileiro utiliza-se de menos de duas páginas[21] para um comentário depreciativo sobre

21 De mais de setecentas páginas, considerando ambos os volumes de sua *Formação da Literatura brasileira* (2000a). Já em *Iniciação à Literatura*, de mais de noventa páginas, encontram-se três linhas (CANDIDO, 1999, p. 39) sobre Caldas.

Caldas somente porque "sua obra chega à consequência extrema de certas tendências melódicas e concepcionais da Arcádia" (*ibidem*).

Também é curioso notar que relega a Barbosa exclusivamente a faculdade musical, talvez nem isso, sendo que a sua palavra poética é "mero pretexto para o banho sonoro que deveria provocar a emoção" (*ibidem*). Nessa citação, o futuro do pretérito (deveria) significa que não chegamos a conhecer as solfas de Caldas. Ou seja, as letras de Lereno, desconsiderada a música, seriam insignificantes, incapazes de comover, o que vale dizer o mesmo que toda a sua obra, pois foi o que nos chegou de fato. Antonio Candido, de modo muito sutil, infere que a qualidade musical de Barbosa também seja questionável. Coincidentemente, pois, antes de afirmar que Caldas escrevia poesia como mero pretexto para compor música, Candido cita Metastasio, um importante libretista italiano (a quem Caldas também faz referência, em *Viola de Lereno*) que afirmava ser o verso o elemento diretor no consórcio entre letra e música; caso contrário, se a letra não tivesse as devidas qualidades literárias, a poesia destruiria tanto a música como a si mesma. Ou seja, infere-se dessa sutil relação que Candido considerasse Barbosa, uma vez que tenha produzido versos inferiores, um músico igualmente inferior. Segue a citação:

> Metastasio, que passou a vida inteira escrevendo para ser musicado, acentuava que o verso é o elemento diretor no consórcio entre ambas; no limite, porém, a palavra se tornava mero pretexto para o banho sonoro que deveria provocar a emoção, como vemos em Caldas Barbosa. [Em nota de rodapé:] "Quando a música (...) aspira no drama ao primeiro lugar em relação à poesia, destrói a esta e a si mesma". Metastasio "*Lettera sopra la musica*". Opere, (1815), cit., vol. X, pág. 283 (CANDIDO, 2000a, p. 142).

Logo, nesse raciocínio, se a poesia que serve a música é medíocre, como considerou a de Lereno, a música também o é. Essa sutil interposição de Metastasio leva-nos a entender que a crítica de Candido não vê nem relevância literária nem musical na obra de Domingos Caldas Barbosa; quando, na verdade, é Lereno a essência da canção popular, senão um dos maiores poetas brasileiros, de fôlego, inclusive, internacional. Inusitadamente, foi com as canções de Lereno Selinuntino que o Brasil, enfim, exportava sua invenção a Portugal.

Quando a crítica de Candido vê interesse nos versos lerenianos é, em geral, pela "candura e amor com que falam das coisas da pátria, definindo de modo explícito os traços afetivos correntemente associados na psicologia popular: dengue, negaceio, quebranto, derretimento" (CANDIDO, 2000a, p. 142). Ou seja, o registro da coloquialidade, em âmbito lexical, e as questões culturais e pátrias tornam-se categorias de maior relevância do que a sua poética de fato.

Uma perseverança teórica, às vezes obstinada, em estabelecer uma formação literária ao país, de teor nacionalista portanto, pode ser responsável pela exclusão da Arte, subjugada à História e à Cultura. Vale relembrar, por exemplo, como parte da crítica de Machado de Assis não o reconheceu um poeta e comediógrafo brasileiro importante pela falta de espírito pátrio. Submeter a análise literária ao crivo de conceitos como identidade[22] e brasilidade é um caminho contra a verdade do texto. Resulta que a poética de um autor muitas vezes sequer é comentada. Afinal, a Arte não é trato temático, ainda menos uma questão de nacionalismo e identidades.

O nacionalismo como parâmetro crítico tornou-se um clichê, repetido *ad nauseam* por muitos manuais de literatura, e não somente. Em geral, à crítica comum, bons poetas ora são pátrios porque estabelecem uma suposta identidade brasileira, ora "sociais" porque denunciam irregularidades da sociedade. Essa procura por um utilitarismo da literatura deseja tudo, menos a Arte. A inventividade artística, a poesia do autor, o seu estilo acabaram sendo excluídos da tarefa da crítica, que deixa de ser, de fato, crítica artística, tornando-se uma pseudosociologia que busca dar utilidade ou função à Arte, ao encontro de supostas identidades, confundindo manifestações culturais com obras de artes. Reduzir Domingos Caldas Barbosa a uma importante manifestação cultural, à peculiaridade lexical ou à suposta identidade colonial, é recusar-lhe a arte.

Em contraposição, o exímio poeta parnasiano, Olavo Bilac (1865-1918), juntamente com Guimarães Passos (1867-1909), poeta e jornalista, publicaram em 1905 um *Tratado de Métrica* muito importante às Letras do país, como mencionado. Na primeira parte do livro, os poetas apresentam um panorama da literatura brasileira, em que destacam os

22 Citando diversos pensadores, Ricciardi (2016, p. 42) elucida o problema da identidade às Artes. Como ele diz: "temos que nos livrar deste clichê da pureza da identidade".

principais escritores de cada movimento literário. A respeito do século XVIII, comentam sobre um possível fenômeno literário de renovação das letras no país, aparentemente exauridas sob o modelo arcádico, destacando as liras de Gonzaga e a poesia do Padre Caldas. Assim escrevem:

> No seculo XVIII, alguns poetas do Brasil visitaram a metropole, ou aqui fixaram residencia, e as – *modinhas* – acordaram a sympathia tradicional ; as – *lyras* – de Gonzaga supplantaram a insipidez das composições arcadicas e a – *Viola de Lereno* –, de Caldas Barbosa, que tanto irritava Bocage e Filinto, chegou a vulgarisar-se entre o povo... "Quando o seculo se apresenta exhausto de vigor moral e de talento, é da colônia, que se agita na aspiração de sua independência, que lhe vem a seiva das naturezas creadoras"* [*em nota, alude-se à *História da Litteratura Portugueza*, de Theophilo Braga] (BILAC; PASSOS, 1905, p. 14).

Desconsiderando o sentido pejorativo que usualmente é atribuído ao termo "vulgarizar-se", entende-se, dessa expressão, o fenômeno de uma obra artística tornar-se conhecida entre todas ou quase todas as classes sociais, quer na corte, quer nos morros, como é o caso da obra cantada de Domingos Caldas Barbosa, influência que se estende além-mar. Da mesma forma, da expressão de Theophilo Braga, "seiva das naturezas criadoras", compreende-se a capacidade da renovação artística por meio de talentos excepcionais que concebem novas formas ou aprimoram-nas em elevado grau, como também fez o Padre Caldas com os gêneros da colônia, estabelecendo, de fato, a modinha e o lundu como expressões genuinamente artísticas.

Em relação às letras setecentistas brasileiras, Bilac e Passos (1905), além de tratarem da arcádia mineira, sob influência neoclássica e de prestígio indubitável, enumeram diversos poetas que também compuseram obras literárias nesse período. No entanto, afirmam que "todos esses[23], á excepção de Domingos Caldas Barbosa, foram

23 Domingos Vidal Barbosa, Bartholomeu Antonio Cordovil, Bento de Figueiredo Aranha, Manoel Joaquim Ribeiro, Joaquim José Lisboa, Padre Manoel de Souza Magalhães, José Ignacio da Silva Costa, Padre Silva Mascarenhas, Seixas Brandão e Pinto da França (BILAC; PASSOS, 1905, p. 16).

mediocres" (BILAC; PASSOS, 1905, p. 16). É digno de nota que um dos maiores versificadores brasileiros, Olavo Bilac, tenha reconhecido a maestria e o engenho artístico de um poeta violeiro, esquecido, porém, por grande parte dos cursos de literatura hodiernos. Tendo em vista o levantamento feito por Bilac e Passos (1905), a produção literária do século XVIII, no Brasil colônia, à exceção da escola mineira, deve-se, principalmente, ao nome do Padre Caldas.

Apesar da fama durante a vida e do reconhecimento de alguns poetas e críticos posteriores, Barbosa, "o simpático poeta mulato vindo do Brasil" (CIDADE, 1969, p. XXIII), apesar de estar sempre de bom coração, não foi poupado das sátiras e contendas, principalmente por parte de Bocage que, sócio da Arcádia do padre Barbosa por três anos, escreveu o poema satírico intitulado "Pena de Talião", em que critica o grupo de poetas, incluindo Caldas:

> Segue o que tens de cor mas não praticas,
> Serás o que não és, o que não foste,
> Quando das Musas no *Almanaque* (ai triste!),
> Que a par de seus irmãos morreu de traça,
> Forjaste de uma freira equórea ninfa,
> Jacinta de um Tritão fingiste acesa;
> Chamaste grande, harmônico a Lereno,
> Ao fusco trovador, que em papagaio
> Transformaste depois, havendo impado
> Com tavernal chanfana, alarve almolo,
> A expensas do coitado orangotango,
> Que uma serpe engordou, cevando Elmiro.

Os versos acima aludem a uma sátira de Macedo contra Lereno, que se transforma em um papagaio (BOCAGE, 1969, p. 335). Caldas, no notável poema intitulado "a ilustre O'Neille pergunta que coisa sejam saudades", que se encontra no *Almanaque*, aceita o apelido, com humor, nomeando-se "brasileiro papagaio". Em postura muito humilde, não ataca ninguém; pelo contrário, acata o "apelido" e diz que deveria emudecer seus "roucos gritos". No entanto, como os versos são frutos de uma encomenda, diz que "é virtude obedecer". Comenta-se ainda que o nosso padre foi chamado muitas vezes por Bocage e por outros poetas da época, de *fusco*, ora *fulo*, em função de ser "mulato", de "pele escura, mas não inteiramente negra, como a dos *fulas brancos* da Guiné" (BOCAGE, 1969, p. 335). Parecem constantes, em meio às farpas e discórdias dos arcádicos, repúdios a Domingos Caldas Barbosa em

função de sua cor de pele. O que se observa é tudo, menos crítica literária.

Ainda em relação ao poema "a ilustra O'Neille pergunta que coisa sejam saudades", são notáveis os recursos imagéticos de que se vale Caldas Barbosa para expressar o sentimento de saudade cuja palavra seja tão portuguesa. Após a introdução, ao início da explicação, o poeta enumera distintos exemplos a cada quadra para explicar a O'Neille o que é saudade. Em uma dessas quadras, alude-se à figura mitológica de Filomela, princesa lendária de Atenas transformada em rouxinol. A história desse pássaro é trágica porque Filomela é condenada a sofrer a saudade de seus filhos, que foram arrancados ainda implumes do ninho. Assim canta Caldas na estrofe de número dezenove desse poema:

> Ouve o saudoso gorgeio
> Da amorosa Philomella,
> Quantas vezes te interneces
> Co'a triste saudade della:

Esses símiles retóricos são um interessante recurso poético-metafórico que, nesse caso, provêm do imaginário mítico dos antigos, a gosto árcade. O poeta romano Virgílio, pois, nas *Geórgicas*, ao contar sobre o mito de Orfeu, de teor tétrico em função da dupla perda da amada, Eurídice, vale-se expressivamente da comovente história de Filomela. Em ambos, afinal, há um canto demasiadamente triste, de dor e saudade, que enche as paisagens. Assim canta o vate romano:

> Qualis populea maerens Philomela sub umbra
> amissos queritur fetus, quos durus arator
> obseruans nido implumis detraxit; at illa
> flet noctem, ramoque sedens miserabile carmen
> integrat et maestis late loca questibus implet. [24]
>
> (Virgílio, Geórgicas, hex. 511-513)

Não somente de cunho mítico, mas fabular, Caldas Barbosa, na estrofe 21, afirma que a saudade acomete até as feras, pois até o

24 Tal qual a triste Filomela, sob a sombra do choupo, lamenta os filhotes perdidos, que o cruel lavrador, observando, retirou ainda implumes do ninho. Ela, porém, chora durante a noite e, pousando na árvore, restabelece o canto triste e enche vastamente as regiões com as lúgubres lamentações.

Bravo sanhudo Leão,
A madeicha sacudindo,
Se a cara Leôa prendem,
Os campos corre bramindo:

Estabelecendo diversos recursos comparativos, mediante a expressividade da metáfora, Lereno Selinuntino explica, poeticamente, a saudade. Essa potencialidade imagética é condição necessária ao poema, que, pela imagem, sempre ficcional, transmite um saber, neste caso, sobre a natureza dos sentimentos, mais especificamente o fenômeno da saudade.

Apesar de todas as ofensas que recebia de seus colegas da Nova Arcádia, o padre Caldas raramente respondia-as; quando o fazia, era em versos ponderados. A regra de comportamento do poeta brasileiro foi a ausência de resposta a essas agressões, demonstrando que, "a suas qualidades de amabilidade e generosidade, se poderia acrescentar a da moderação." (TINHORÃO, 2004, p. 13). Por essa e outras razões, a figura do padre Caldas foi aquela do brasileiro violeiro de muito bom coração.

Em relação ao arcadismo brasileiro, o poeta Manuel Bandeira, em sua *Apresentação da poesia brasileira*, lembra-nos de que, enquanto a produção de todos os poetas do século XVIII "atesta fortemente a influência arcádica" (BANDEIRA, [s.d.], p. 42), a poética de Domingos Caldas Barbosa distingue-se fortemente, apresentando pouquíssimos artifícios da escola. Essa inovação da poética de Caldas é devido à sua poesia "toda inspirada nas formas populares, modinhas e lundus, gêneros em que [Lereno] adquiriu grande popularidade tanto no Brasil como em Portugal" (BANDEIRA, [s.d.], p. 43). Além disso, para a formação das Letras no país, Bandeira já dizia que Lereno foi "o primeiro brasileiro onde encontramos uma poesia de sabor inteiramente nosso" (*ibidem*). Percebia o poeta pernambucano das injustiças ao poeta colonial. Assim escreve:

> Êsses e outros exemplos de poesia simples, de expressão correta e elegante, que se podem colhêr na *Viola de Lereno*, mostram a injustiça de José Veríssimo ao se ocupar de Caldas em sua *História da Literatura Brasileira*. Só viu na obra do mestiço os "requebros da musa mulata a disfarçar

> a mesquinhez de inspiração e de forma (BANDEIRA, [s.d.], p. 44).

Vale notar que, ao término do comentário sobre a poesia de Caldas, Bandeira segue a Gonçalves de Magalhães, já um romântico. De certa maneira, parece ser comum Caldas figurar nos manuais de literatura como a ponte de intercessão entre o arcadismo arquetípico e o fulgural romântico. Nele já estão, pois, a tendência ao léxico regional, o interesse ao folclórico e popular (HOFMANN; RICCIARDI, 2017), as formas novas de expressão, a inventividade artística, pondo em harmonia versos e música, e a delícia dos temas banais e cotidianos, quiçá como um antigo neotérico, se assim o anacronismo autorizasse a dizer.

Novamente, Candido (2000a, p. 143), quando se propõe elogiar Caldas, na verdade, critica-o: "Numa outra peça como 'Retrato da minha linda pastora' sentimos roçar a asa de inspiração menos débil". A metáfora, "roçar a asa de inspiração menos débil", é curiosa na medida em que mais critica do que elogia. No mesmo trecho, diz: "Mas são momentos fugazes na inocuidade geral de sua lira". Esses momentos de, talvez, sorte poética, com certeza, não fizeram Caldas um poeta digno de um elogio aberto, sob a ótica de Candido. Assim, o crítico esquiva-se: "Na verdade, *viola de Lereno* não é um livro de poesias; é uma coleção de modinhas a que falta a música para podermos avaliar devidamente" (*ibidem*). Ou seja, além de inócuo, Lereno não seria poeta, e sobre a música não sabemos. Apesar de ter sido "tão simpático e boa pessoa, tão maltratado por Bocage, desaparece praticamente ao lado dos patrícios mais bem dotados" (*ibidem*). Com essa crítica, em uma obra tão importante para os estudos literários – que é a *Formação da literatura brasileira*, parâmetro para muitos manuais de literatura e base para praticamente os cursos de literatura brasileira – Antonio Candido acaba praticamente excluindo "o pobre Caldas" (CANDIDO, 2000b, p. 102) da História da Literatura, depreciando, inclusive, a modinha, o gênero literário-musical de sua invenção, fundamental à inteligência artística quer do país quer universal.

Em relação à sua "inspiração menos débil", as quadrinhas que compõem o poema intitulado "Retrato da minha linda pastora"[25] descrevem uma mulher muito bela ("Não há outra mais galante. / Mais

25 Em anexo, encontram-se, na íntegra, os poemas de Lereno analisados neste artigo, transcritos na ortografia original, pelo fac-símile de 1798 e de 1826, da biblioteca de Rubens Borba de Moraes.

discreta, e mais bonita.") pela qual o poeta morre de amor, sem ser correspondido ("A mais bela, a mais ingrata"). Não deixam de ser, na verdade, quadras populares em redondilha maior, muito bem ritmadas e metrificadas. Trata-se, como o próprio título indica, de um retrato amoroso, de atmosfera triste. Lereno é, de fato, um grande retratista, tendo descrito vários amores, principalmente em seu segundo volume, póstumo (1826): "Retrato de Lucinda", "Retrato de minha amada", "Retrato de Marília", "Retrato de Marília" (2º), "Retrato de Amália", "Retratos de Anarda", "Retrato de Anarda" (2º), "Retrato de Márcia", "Retrato de Tirce", "Retrato de Nize", "Retrato do meu bem", "Retrato de Amira" e "Retrato de Amira do Douro".

As primeiras quadrinhas de "Retrato de minha linda pastora" descrevem a natureza a quem o triste amado se confessa, pois assim diz:

> Verdes campos, fonte fria,
> Fundo vale, altos rochedos,
> De quem amantes segredos
> Lereno aflito confia.

Não há animais no cenário; somente plantas, pedras e fontes são os interlocutores das aflições do amante, como em uma cantiga medieval. Essa natureza passiva e imóvel, de uma espacialidade da ordem da extensão ("Fundo vale, altos rochedos"), observa as lágrimas do poeta que sofre de saudade ("Vede as lágrimas pendentes/ d'uns olhos saudosos"). É significativo, também, à atmosfera do poema, que sejam essas plantas robustas e densas ("troncos duros, e frondosos", "Vós nodosas carvalheiras", "Murtas desta densa mata"), o que amplia o efeito de solidão do poeta. Ou seja, a espacialidade ampla e o adensamento da flora são recursos retórico-poéticos que potencializam a atmosfera solitária, carregando o poema de *páthos*.

Ainda, a esses recursos expressivos mediados pelo campo lexical, soma-se o plano fonológico, que o otimiza ainda mais. Na primeira redondilha maior, por exemplo, uma pausa demarca a modalização fônica, salientando as fricativas que reforçam a frieza da fonte. No início do segundo verso, semelhante recurso sugere, fonologicamente, a profundidade do vale.

Verdes campos,	||	**f**onte **fr**ia,
Fundo **v**ale,	||	altos rochedos,

A sequência é cinematográfica, muito bem pensada do ponto de vista da sucessão de imagens, assim como da ordem métrica, criando uma série de "fotografias" do espaço, em perspectiva. Suscita-se, assim, uma impressão espacial física e psíquica na imaginação do leitor. Trata-se, evidentemente, de uma paisagem patética. Inicialmente, pois, os campos verdes, em seguida, a fonte fria; no segundo verso, a amplitude aumenta: fundo vale, de extensão horizontal, e os altos rochedos, de extensão vertical.

Essas impressões sensoriais, como percebido, são fortalecidas também no plano fonológico, tal qual a incidência de fricativas e a frieza da fonte. Sem a clareza imaginativa da geografia do poema, perde-se a expressividade sentimental de Lereno. Seus afetos tornam-se mais patéticos quando se coadunam com a paisagem. Essa imaginação e amor aos detalhes são fundamentais à Arte poética. Apreciando, pois, cada detalhe da palavra (NABOKOV, 2015, p. 37) que compõe a poética de Domingos Caldas Barbosa, nota-se a reinvenção dos sentimentos coloniais, sob a lírica amorosa musical, nunca tida antes. Além disso, músico e poeta, não deixa de ser também uma espécie de pintor da imaginação[26], quer de paisagens, quer de retratos, principalmente femininos, adornados por uma delícia sensual. Nesse sentido, em suas modinhas, unem-se as artes, uma vez que "um grande compositor, um grande escritor e um grande pintor são irmãos" (NABOKOV, 2015, p. 331).

Após a confissão dos "amantes segredos" à paisagem, que se compadeceria de sua saudade, estando o poeta tão distante de tão linda pastora ("Se algum dia conhecêsseis / A minha linda Pastora,/ Da minha saudade agora / Talvez vos compadecesseis), na quinta quadrinha, centra-se na descrição física da amada, isto é, no retrato propriamente dito. Valendo-se de uma tópica árcade, o poeta explica que, onde ela habita, não há outra pastora tão bela. O lugar onde ela está é muito distante de onde o poeta está; uma das razões de seu sofrimento. Mais ao fim do poema, nas duas últimas quadrinhas, aparece, no entanto, a segunda e mais forte razão da tristeza do poeta: ela é ingrata aos seus sentimentos ("A mais bela, a mais ingrata"). Trata-se, portanto, de um amor longínquo e não correspondido.

26 Aqui, lembremos da máxima horaciana, em *Ars Poetica* (361): *Vt pictura poesis* (Como a pintura, a poesia).

Há, na descrição da amada, um efeito de perfeição, principalmente motivado pelo plano morfológico. Os superlativos e advérbios de superioridade são frequentes, como se o poeta quisesse esculpir a máxima perfeição física da amada, simétrica e sensual na medida certa. Entremeando descrições da mulher, como uma escultura neoclássica, vai estabelecendo símiles retóricos com a mitologia, a gosto árcade, principalmente ao "Deus vendado", isto é, Amor ou Cupido, a figura mitológica mais frequente de suas cantigas. O clímax imagético, porém, resguarda-se à última quadrinha, em que se estrutura toda a ideia do poema: a metáfora da lágrima que se desdobra a partir do provérbio popular:

> Chorando intento fazê-la
> Compassiva à minha mágoa,
> Dura a pedra é, e a água
> Chega um dia a amolecê-la.

De modo inusitado, tópicas árcades e o gênio popular, principalmente o pensamento folclórico, são harmonizados na composição do poema. A máxima popular, pois, transportada em máxima amorosa, dá o mote do retrato. O choro do poeta, afinal, é da ordem da extensidade: seu lamento constante é capaz de, pacientemente, amolecer o ânimo ingrato da amada, tal qual a água é capaz de amolecer – por insistência, jamais pela intensidade – a pedra, metáfora dos sentimentos duros da pastora. Esse jogo metafórico entre sentimento e natureza física – substâncias líquidas e sólidas – propõe um tema da ordem da insistência em detrimento da desistência. Em síntese, o poeta, saudoso e muito triste, insiste em dobrar a dureza sentimental da amada, tal qual a água vencesse a rigidez da pedra.

Novamente, em *Literatura e Sociedade*, Antonio Candido compara Caldas a Silva Alvarenga, por seus madrigais e rondós, muitos influenciados pelos libretos italianos[27]. Afirma que "dentre os árcades, [Silva Alvarenga] é o mais fácil e musical dos poetas, já que Domingos Caldas Barbosa (1740-1800) é antes um modinheiro cujas letras têm pouca força sem partitura" (CANDIDO, 2000b, p. 93). Reduzido a "modinheiro", permanece a percepção crítica de que Lereno seria

27 Vale lembrar, aqui, da importância do libreto como gênero poético, praticamente esquecido, principalmente em contexto escolar ou universitário. Não há dúvidas da importância de pesquisas de relevo sobre a estrutura poética dos libretos ou sobre a influência dos libretos na composição da poesia brasileira.

inócuo à literatura colonial. Em *O romantismo no Brasil*, Candido é um pouco mais ponderado e consagra a Selinuntino o tom terno e afetivo que caracterizaria o modo típico de expressão brasileira. Caldas seria, pois, "uma espécie de mensageiro das coisas do Brasil", sendo "poeta de certo valor" (CANDIDO, 2004, p. 83).

A questão é que se tornou praxe da crítica dar a Caldas uma importância quase exclusivamente musical, apesar do desconhecimento das partituras, e um prestígio literário mínimo, pondo-o na posição de poeta árcade menos relevante. Além disso, sua importância, nunca devido à sua arte, restringe-se sempre ao tom amável e terno de seus textos e à importância lexical, que representariam uma espécie de comportamento identitário do Brasil colônia. Essa redução da Arte a uma manifestação cultural de cunho identitário tornou-se um dos maiores equívocos da crítica literária. Enquanto a poética de um autor não for devidamente considerada em um ensaio crítico, ou então, não haver a um autor uma "crítica de estrutura" – isto é, "uma crítica que não se preocupa, em primeiro lugar, com a atualidade de um livro e que, pelo contrário, tenta reconsiderar o instrumento crítico e, por conseguinte, repensar o próprio conceito de crítica" (BARTHES, 1979, p. 23) – a tendência é a produção exclusivamente de textos de curiosidades, ensaios culturalistas e comentários biográficos, incapazes de compreender o fenômeno artístico, reduzindo a uma espécie de extensa nota de rodapé fora do rodapé o que se chama erroneamente de crítica de arte. Nesse sentido, a compreensão da expressividade poética, haja vista a organização textual, é uma das razões da crítica literária.

Os amores de Lereno, por exemplo, não ganham relevância somente pelo tema, senão pela expressão. Sob ponto de vista temático, é pessimista o seu canto, a ponto de até desejar a doce morte, ao invés de um amor por quem não é fiel. Em "Moda de Tirce", o amante chega ao ponto de preferir morrer a suportar a arte de Amor. Afinal, o "destino cruel" do "desgraçado" Lereno é "amar, e morrer de amores, / por quem não te é fiel". Em tom triste, voltado ao tétrico, Domingos Caldas Barbosa parece querer sugerir uma atmosfera quiçá romântica. Embora em gosto árcade e muitas vezes com fim inusitado, parece anunciar a atmosfera lírica do pessimismo e do sofrimento inevitável.

> Mas Amor tem arte, e jeito
> D'espalhar seu doce mel,
> E te faz ser doce a morte
> Por quem te não é fiel.

Independente de influências de movimentos literários, sejam árcades, sejam românticos, é a expressividade do poema de Lereno que configura seu virtuosismo métrico-poético. Mais uma vez, a sonoridade do poema enaltece o *páthos*, potencializando o seu terrível estado de dor, cuja solução é a doce morte. "Lereno desgraçado", por amar alguém infiel, é transtornado por diversos sentimentos, intensificados pelo plano expressivo:

> Vêm os terríveis ciúmes
> Rodear-te de tropel,
> Hás de contínuo sofrê-los
> Por quem te não é fiel.

Os ciúmes, terríveis, ganham uma configuração sonora expressiva, como se fizessem, metaforicamente, muito barulho ao redor do agoniado amante, quase como um pesadelo. É o que o plano semântico diz: os ciúmes são terríveis e rodeiam-no em excesso e confusão. Os ciúmes ganham revestimento retórico, ao serem personificados, pois giram em torno do poeta atordoado, "de tropel", uma locução que sugere muita balbúrdia e confusão. No plano fonológico, o arranjo de palavras duras, com as consoantes /r/, /d/, /t/, /p/, incita o leitor a ouvir o "tropel" dos ciúmes, dando uma experiência sensorial do *páthos* de quem sofre a traição, em exagero.

Em outra modinha, "Não há remédio senão morrer", Lereno canta o pessimismo amoroso, talvez mais cruel e fatal do que cantarão os primeiros românticos brasileiros, mais tarde. Mais especificamente, o poeta, nessa canção, vive o desconcerto do mundo, exclusivo a ele, principalmente por parte do deus Amor.

> Eu venho achar os pesares
> Onde os mais acham prazer;
> Amor que dá vida a todos,
> Só a mim me faz morrer.

Assim como os sentimentos de Lereno com frequência transformam-se, o terrível morrer perde sua configuração absolutamente trágica e recompõe-se em nova sensação: morrer, pois, torna-se prazer. A metamorfose do tétrico em erótico é um fenômeno recorrente em sua poética. Nesse poema, assim Lereno deseja morrer: por gosto. O que ele não deseja é perder a amada e o gosto de morrer.

Só temo na minha morte
O desgosto de a perder;
Fique-lhe ao menos minha alma
Q'alma não pode morrer.

O poeta, pois, converte os pesares em prazeres, já que ele morre de amor por Lilia, que, "meiga, mata com prazer". Assim, Lereno até gosta de morrer. Por isso, conclui:

Ah! Lília formosa Lília,
Cumpra-se em mim teu prazer;
Se queres matar-me, mata-me,
Que eu por ti quero morrer.

A metamorfose amorosa, do trágico ao sádico, dá um tom erótico, em intensidades variadas, a muitas cantigas de Domingos Caldas Barbosa. Percebem-se seus sentimentos híbridos, complexos, capazes de, em poucos versos, transformar o pessimismo em riso. Nesse caso, sensualidade e erotismos são disposições psíquicas muito mais fortes do que o amor ingênuo e até a morte. O erotismo, afinal, tudo vence.

Como visto, o clima de morte, provocado por Amor, torna-se a atmosfera constante no início de muitas cantigas de Lereno. Em "Serei triste até morrer", o tema permanece porque o poeta continua sendo desprezado pelos amores, quer por traição, quer por não correspondência. Nesse poema, Elfina quer ver triste o amante, que será triste até morrer:

Pois assim quer o meu fado,
Pois Amor assim o quer;
Não espero ser contente,
Serei triste até morrer;

O fatalismo amoroso, inicialmente, provém do jogo entre dois verbos: querer e ser. Como querem os deuses – Amor e os fados – logo, o destino do poeta é ser sempre triste. Depois, o pensamento desdobra-se, reduzindo o tom mítico a outra lógica, menos divina, mais sentimental. Contra esse destino, nem o deus Amor tem poder, se é a tristeza esse destino ("Nem pode fazer Amor, / O que o destino não quer; / Se esta tristeza é destino, (...)". Em verdade, não são deuses ou destinos os sujeitos dos desejos, mas, elucida o poeta depois, é o desejo da amada em querer ver Lereno triste a principal razão. É esse querer, de

fato, o verdadeiro motivo de sua tristeza, acima de deuses, destinos e sentimentos. O movimento da lógica amorosa, pois, parte do místico ao terreno, do divino ao indivíduo. Afinal, o que pode o destino ou o Amor, se Elfina não quer Lereno? Confessa o poeta: "Só Elfina tem poder; / Se ela não quer alegrar-me, / Serei triste até morrer". Essa gradação lógica tem humor, pois é um processo de dessacralização em função da práxis amorosa feminina. Na verdade, a metamorfose dos sentimentos, inicialmente trágicos, é o que incita o cômico.

A esfera divina, isto é, a crença no fado, no Amor, em Cupido, de que parte o poeta, resulta, na verdade, em uma concepção terrena e objetiva, por assim dizer, em clara lógica cética. Ou seja, há uma recusa em crer em qualquer sentido positivo da experiência da vida. Afinal, o querer não é dos deuses, mas unicamente da mulher, no seu caso; e o sofrimento é inevitável. Se ela não ama, não há destino que a faça amar. Essa desmistificação do amor, a partir da postura cruel da amada, mescla o poema pessimista com humor, revelando um comportamento sádico da mulher em relação ao poeta, que se propõe a sofrer. A situação humaniza-se de tal modo, isto é, o amor deixa de ser divino, que, por fim, o poeta deseja viver triste para agradar ao desejo da amada. Assim, o poema culmina em sua última quadra:

> Gostarei de viver triste,
> Pois que Elfina assim o quer;
> E só por dar-lhe este gosto
> Serei triste até morrer;

É recorrente essa postura do poeta em agradar seus amores não correspondidos a todo custo, inclusive, fazendo-se de triste. Em "Raivas gostosas", o humor evidencia-se desde a primeira quadra e apresenta um amante apto à provocação. Esse humor é, também, a ponte para a sensualidade, qualidade notável na poesia de Domingos Caldas Barbosa. O virtuosismo como manipula os sentimentos, incluindo-se no plano expressivo do poema, demonstra uma poética hábil em retratar a psiquê dos amantes. No poema, Armania é "mui dengue, é mui mimosa;" que, agradando a todos e de todos os modos, agrada ao poeta até raivosa ("E até me agrada raivosa"). Essa sedução feminina, por meios da meiguice ("dengue"), é presenciada inclusive em situações não esperadas, como a de raiva. Daí o poeta querer enraivecer a amante, pois "tem raiva graciosa". O oxímoro, recurso retórico central desse poema, torna-se um mecanismo linguístico para provocar humor.

Enquanto as outras mulheres vencem por serem meigas, Armania é superior a todas elas porque "vence até raivosa". Inclusive, a raiva é sentimento motivador da sedução, sendo que aquela se denuncia fisicamente na pele:

> Gosto das suas raivinhas,
> Que avivam a côr de rosa,
> Eu gosto de a ver corada,
> Por isso a quero raivosa.

Ou Armania irrita-se com facilidade ou o poeta é hábil em irritá-la, pois bastam "quatro palavrinhas" para tirá-la do sério. Na verdade, essa amada raivosa também é teimosa, pois embora o amado queira amar, "ela não quer de raivosa". Além disso, Armania, cuja virtude é a raiva ("A raiva assim virtuosa"), é, de fato, uma pessoa enfurecida, pois quando está raivosa, tudo treme, todos tremem, até os deuses (e se até os deuses tremem, então essa raiva é potente). A anáfora e a sequência de consoantes /t/, /r/, /b/, /p/ amalgamam a raiva de Armania ao plano expressivo.

> Tremei Amores, tremei.
> Tremei turba presunçosa;
> Jurou a vossa ruina
> Armania, que está raivosa.

Armania, assim, é amada pelo seu traço mais peculiar, a raiva ("não há de amar, porém há de / ser amada, assim raivosa"). Com esse jogo sentimental, mesclando raiva e amor, Lereno provoca humor em um poema que arranja virtuosamente a palavra raiva em diálogo com a sedução.

Em *Viola de Lereno*, há momentos lírico-amorosos que suscitam, na verdade, efeitos cômicos, pois se valem de situações engraçadas para expressar amores fracassados. O triste e o cômico, surpreendentemente, misturam-se. Em "Clamor de Lereno", de inspiração árcade, retrata-se um casal de sentimentos recíprocos, pois um busca ao outro. Infelizes, porém, são os amantes porque são incapazes de encontrarem-se no mesmo espaço. Esse desencontro geográfico expressa-se pela ordem da verticalidade da serra onde estão, já que, enquanto um sobe o morro, o outro desce. Trata-se de um desencontro exclusivamente

espacial, não sentimental. Nesse trânsito incoincidente, não percebem a contrariedade dos caminhos.

Tornava a subir
A descer tornava;
Se infeliz subia,
Eu infeliz baixava:

O poeta, nesse caso, sobe ou desce as serras de Sintra ("A Serra de Cintra"), lugar tipicamente constituído por montes muito íngremes, que assim se caracterizam. No alto, Lereno clama por sua amada, em vão. É interessante observar como o estribilho do poema torna-se tão significativo ao imitar a voz de Lereno ecoando pelas serras. O primeiro verso do estribilho funciona, nesse poema, como um recurso de discurso indireto livre, suscitando um efeito cinematográfico de aproximação do locutor. Desse modo, a tomada geral do poema é panorâmica, como se mostrassem as serras e Lereno subindo ou descendo. No primeiro verso do estribilho, sugere-se uma aproximação da personagem.

A Serra de Cintra
Lereno trepava;
E a sua Corila
Vãmente chamava:

Corila, Corila
Vãmente chamava.

Já no segundo verso do estribilho ("Vãmente chamava"), por meio do discurso indireto, retoma-se o efeito de distanciamento. Esses recursos, além de imagéticos, são também sugestões sonoras, pois assinalam um *locus* amplo e dão força ao clamor de Lereno. O arranjo fônico, dessa forma, sugere um efeito de eco, despertando os sentidos visuais e auditivos do leitor ou ouvinte. Nota-se, pois, antes de cada estribilho, uma quadra cujo narrador esteja em terceira pessoa, seguida, então, do estribilho iniciado pela fala da personagem. Coadunam-se com essa estratégia disposições de fonemas que orientam sensorialmente a percepção da paisagem, com destaque às distâncias e ao eco. A anáfora do nome de sua pastora, Corila, repetida diversas vezes, promove, também, esse efeito ecoante, consequência das reiterações quer dos fonemas quer do substantivo próprio.

Em suma, percebe-se que as nasais e fricativas surdas e sonoras, principalmente, sugerem o ressoo do som. Além do efeito ecoante, também os fonemas e a seleção lexical configuram o espaço do poema, constituído na imaginação do leitor ou ouvinte, mediante esses dados semânticos e sonoros. Imagina-se, também, que a música deveria coadunar-se com esses efeitos. Essa relação de planos fonéticos e semânticos, em homologia, esclarece-nos uma faculdade da poesia de conceber imagens psíquicas por meio das impressões ou sensações. Por essa razão, Nabokov (2015) chama a atenção do leitor para a necessidade da imaginação, na condição de ela ser impessoal, isto é, de não fugir do que propõe o texto. Nesse sentido, essa imaginação não é aleatória, tampouco subjetiva. Ela deve, pois, reconstruir o cenário, a paisagem, a cena exatamente como descreve ou sugere o autor. O princípio dessa imaginação literária, portanto, é saber visualizar.

Em caso de fuga do texto literário, que muitas vezes comporta um generoso limite à interpretação, não é mais a imaginação que se depreende do texto, mas devaneio ou quiçá fantasia própria. Os devaneios literários interessam somente ao leitor desatento que busca uma diversão com o próprio pensamento ou a quem, sem compromisso, queira partir do texto poético para estabelecer quaisquer relações, que não necessariamente tenham vínculo com a obra de arte. Essa interpretação impressionista não interessa à Arte, tampouco à Crítica.

Nabokov esclarece a importância do imaginar impessoal para compreender as histórias, bem como delas desfrutar, sob crivo do senso artístico, do conhecimento lexical, da seriedade da leitura, que necessita da memória do que se está lendo. "Uma vez que o grande artista usou sua imaginação ao escrever o livro, é natural e justo que seu leitor também a use." (NABOKOV, 2015, p. 40). Obviamente, com a condição de ela se coadunar com o texto.

O poeta, ao combinar com precisão fonemas e palavras, arranjando-as em frases mensuradas, fornece todos os dados necessários para que o leitor, em um processo de interação, como é a leitura, possa conceber imageticamente o signo poético. No entanto, não cabe ao leitor alterá-lo, devendo, por assim dizer, sob uma ética de leitura, obedecer aos dados do texto, evidentemente podendo estabelecer diversas relações, quer de modo intratextual quer intertextual, isto é, em comparação a dados de outros textos, também sem alterá-los. Caso contrário, o leitor não assume a sua função de leitor, de fato,

tornando-se, na melhor das hipóteses, um efêmero colaborador, cujas ideias estejam prestes a se dissipar na solidão do próprio pensamento. A ética da leitura, portanto, precede a função.

Sob esse viés, garantido o sentido do texto, é possível perceber a composição formal do poema "Clamor de Lereno", em associação à imagem. Não se trata, obviamente, de uma paisagem confinada, mas ampla, dividida em duas regiões: alto e baixo, cuja forma geográfica, por excelência, permite o desenrolar do motivo do poema, já que toda a ação ocorre em função do *locus*: a serra. Obviamente, o leitor que imaginar uma paisagem plana equivoca-se. A especificação da região, qual seja, Sintra, verbalmente explícita no poema, pode ser entendido como um recurso retórico do espaço. Dessa maneira, o autor, pois, ainda determina a disposição geográfica, a partir de um local existente, que dê maior efeito de realidade, tendo em vista que Sintra é notavelmente reconhecida pelo Maciço Eruptivo (MARTINS *et al.*, 2010), formação geológica íngreme.

Além dos detalhes fonomorfológicos que compõem as cantigas de Lereno, que oscila entre o amor trágico e o erótico, é de nota a inovação formal de seus textos. Em "A. B. C. de Amor", cada "lição amorosa" corresponde a uma das vinte letras do alfabeto latino (A, B, C, D, E, F, G, I, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, V, X, Z), conforme as normas ortográficas da época. O teor dessas lições é, na verdade, cômico, em que se contrapõe a postura feminina não desejada àquela desejada pelo amante, no papel de um professor do amor. Forma-se, assim, um *index* amoroso, de cunho moral-cômico, em que se aponta uma característica positiva, seguida de uma negativa, obedecendo à ordem alfabética, em acróstico. As sentenças são semelhantes às primeiras gramáticas latinas, como uma *appendix probi*[28]. Em função desse "disparate amoroso", daquilo que acontece, de fato, daquilo que é ideal, Lereno canta a sua *appendix amatoria:*

> Uma Menina
> Quer, que eu lhe dê
> Lições de Amores
> Por A. B. C.

28 *Appendix probi* (século III d. C.) é uma lista de palavras latinas em que se indicam a forma correta e a errada (LAUSBERG, 1974, p. 49). Assim: *formica non furmica* (formiga, não furmiga).

A. – É amante
Não ardilosa:

A cada três lições, por assim dizer, três estrofes com dois versos, todos tetrassílabos, Lereno insere o estribilho: "Tome, Menina, / Lição gostosa". Forma-se um retrato ideal, moral e psicológico de uma moça, que deve ser, dentre diversas características, dedicada ao amor, bondosa, constante, delicada, engraçada, fiel, fina, galante, justa, leal, limpa, meiga, nédia, obediente, prudente, quieta, risonha, sincera, terna, verdadeira, chocarreira [xocarreira] e zombadeira. A principal proposta, na verdade, é o galanteio, mediado por uma relação hierárquica entre professor e aluna.

Com o término do alfabeto, no final do poema, após aprender a soletrar as palavras amar e sim, Lereno dá sua última lição:

Mas se lhe fala
Um manganão;
Então há outra
Nova lição:
A mão levante
Dê bofetão;
N, ã, o.
Diga-lhe *não*.

Uma das características marcantes de Lereno é o uso de um vocabulário despretensioso, com traços informais, diferentemente do tom elevado da épica árcade. Esse tom, por assim dizer, popular, harmonizado principalmente por meio do léxico, da métrica e das escolhas temáticas, não deixa de ser responsável pela atmosfera colonial de suas cantigas, suscitando, muitas vezes, um espírito igualmente despretensioso, sensual, dissimulado, muitas vezes afetuoso, propondo um tipo do Brasil colonial.

Em síntese, Domingos Caldas Barbosa, por meio de Selinuntino, estabelece, por assim dizer, uma poética da denguice. Essa proposta sentimental é envolta pela preguiça, pela molequice, pela ternura, pela doçura, como postura típica do amor colonial, diferentemente de Portugal, cujos "respeitos cá do Reino / Dão a Amor muita nobreza, / Porém tiram-lhe a doçura" do amor, como canta em "Doçura de Amor".

Ainda em relação aos dados lexicais, que assinalam o estilo lereniano, em "Chuchar no dedo", o poeta compõe um autorretrato

cômico, expressando a comiseração de si, por ser o único não agraciado por Amor. O conflito central, em síntese, é a disjunção, como regra amorosa, do sujeito amante de sua amada. Tendo em vista que com todos o Amor concerta, somente Lereno não ganha suas doçuras.

> Todos os mais que Amor servem
> Têm seu prêmio, ou tarde ou cedo;
> Gostam das suas doçuras
> E cá eu chucho no dedo.

O resultado disso é que o poeta fica "chuchando o dedo", isto é, "chupando o dedo", "sem alcançar o intento" (HOUAISS, 2001). Os diminutivos e o léxico informal sugerem a atmosfera cômica e informal, principalmente no estribilho:

> Pobre de mim
> Ai coitadinho!
> Fico chuchando
> No meu dedinho.

Evidentemente, a imagem desdobra-se em outros sentidos, de teor fálico, compondo, na verdade, uma cena erótico-cômica, já que Amor "pôs-me o seu dedo na boca / E cá eu chucho no dedo".

Em síntese, Lereno Selinuntino é o pseudônimo de um poeta, Domingos Caldas Barbosa, que canta os amores do Brasil colonial, exportando a Portugal, principalmente, seus lundus e modinhas. Tendo em vista a relevância de sua poética, Lereno, em pleno arcadismo, já compõe formas inovadoras, quer no plano lexical, quer no engenho métrico, dentre outros níveis textuais. Por essa razão, é um importante poeta da literatura brasileira e portuguesa, embora ainda muito esquecido e desprestigiado em função de uma tradição crítica sem senso de revisão. Em seu tempo, Caldas, já muito destratado, principalmente por seus amigos poetas, continua sendo esquecido, inclusive, pela maioria dos currículos dos cursos de Letras do país.

Historicamente, é possível observar como a crítica qualificou poetas, atribuindo-lhes características estanques, como aconteceu com a poesia de Catulo, denominada neotérica, expressão atribuída por Cícero. No Brasil, tanto o poeta Domingos Caldas Barbosa, quanto o comediógrafo Machado de Assis, ambos negros, foram escritores injustiçados, a quem o histórico da crítica foi responsável, até hoje, por

fazer esquecer a maior parte de suas obras. Por essa razão, é sensato que haja uma crítica que se valha de um processo metodológico em que crítico e pesquisador fundem-se a fim de rever a poética desses autores, sempre sob a égide da Ética[29]. Assim, apesar de haver diversos estudos que revejam a obra de Caldas Barbosa, como mencionados nas referências, insiste-se na necessidade de uma revisão principalmente de sua poética, com a condição de pôr, em primeiro lugar, os sentidos da expressão em detrimento de questões não textuais ou inferências contratextuais.

Dessa forma, a intenção de aproximar Catulo de Domingos Caldas Barbosa, porque ambos foram desmerecidos por suas escolhas temáticas principalmente, e não pela poética em si, justifica-se como exercício de crítica e tradução. Sem considerar a distância temporal entre os poetas, subjugados sob alegação de comporem uma poesia simplória, percebe-se que foram questionados por autoridades críticas de sua época. Assim, comparando-lhes, quer o poeta que canta os amores triviais, quer o que prefere a chulice e o dengue de uma iaiá, poderíamos concluir este ensaio com uma proposta tradutória despretensiosa, ouvindo em Catulo a doçura de Lereno. Assim, o poema 70 de Catulo poderia ser transposto em vernáculo moderno, sob gosto lereniano, da seguinte forma:

> Disse a minha Nhanhazinha
> só comigo se deitar
> Disse até que nem com Júpiter
> toparia se casar.
>
> Disse! Mas o que ela diz
> ao seu moleque feliz
> na onda e no vento agitado
> fique assim pois anotado!

29 A verdade da crítica, que primeiro obedece à Ética, tem sempre uma expressão contra o racismo, a xenofobia, o nacionalismo, contra qualquer espírito autoritário, em defesa dos direitos do artista, sem recusar, portanto, sua cidadania, sua língua e sua liberdade de expressão.

Referências[30]

ANDRADE, Carlos Drummond de. Sobre a tradição em literatura. In: ANDRADE, Carlos Drummond de *et al.* (Fund.). A Revista, n. 1, Ano I, jul. Belo Horizonte: Tipografia do Diario de Minas, 1925, pp. 32-33. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7054>. Acesso em: 04 jan. 2020.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ASSIS, J. M. Machado de. Obra completa em quatro volumes. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2015.

_____. Revista Dramática (José de Alencar: mãe), 29 de março de 1860. Rio de Janeiro: Diário do Rio de Janeiro. In: ASSIS, J. M. Machado de. Obra completa em quatro volumes, vol. 3. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2015, pp. 1019-1023.

_____. Theatro (vol. I). Rio de Janeiro: Tipografia do Diário do Rio de Janeiro, 1863. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5285>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BANDEIRA, Manuel Carneiro de Sousa. *Andorinha, Andorinha*. Seleção e coordenação de textos de Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

_____. *Apresentação da poesia brasileira*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, [s.d.].

BARBOSA, Domingos Caldas. *Viola de Lereno*: collecção das suas cantigas, oferecidas aos seus amigos. Volume I. Lisboa: Officina Nunesiana, 1798. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4347>. Acesso em: 16 maio 2020.

_____. *Viola de Lereno*: collecção das suas cantigas, oferecidas aos seus amigos. Volume II. Lisboa: Typografia Lacerdina,

30 Embora não citadas, incluem-se as obras consultadas para estabelecimento das datas dos autores e de alguns documentos, como os tomos do dicionário bibliográfico referenciado.

1826. Disponível em: < https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4341>. Acesso em: 16 maio 2020.

BARTHES, Roland. O conceito de literatura e a narrativa [Entrevista com Roland Barthes], p. 07-90. In: BIBLIOTECA Salvat de grandes temas. *O que é Literatura***.** Tradução de Nestor de Sousa e Irineu Garcia; revisão especializada de Álvaro Salema. Rio de Janeiro: Salvat editora do Brasil, 1979.

BILAC, Olavo; PASSOS, Guimarães. *Tratado de versificação*. (Da biblioteca "Rubens Borba Alves de Moraes". Projeto Brasiliana — USP). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1905. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4711>. Acesso em: 23 maio 2020.

BOCAGE, Manuel Maria Barbosa Du. *Opera Omnia*. Direção de Hernâni Cidade. Volume I: Sonetos. Prefácio, preparação do texto e notas de Hernâni Cidade. Lisboa: Bertrand, 1969.

_____. *Opera Omnia*. Direção de Hernâni Cidade. Volume III: Elegias etc. Preparação do texto e notas de José Gonçalo Herculano de Carvalho e de Maria Helena Paiva Joachin. Lisboa: Bertrand, 1970.

BOCAIÚVA, Quintino A. F. de S. [Correspondência]. Destinatário: Machado de Assis. Rio de Janeiro, entre dezembro de 1862 a março de 1863. In: ASSIS, Machado de. *Correspondência de Machado de Assis,* tomo I: 1860-1869. Col. Afrânio Peixoto, 84. Apresentação, coordenação e orientação de Sergio Paulo Rouanet; organização, Irene Moutinho, Sílvia Eleutério. Rio de Janeiro: ABL, 2008. Disponível em: < http://www.iea.usp.br/eventos/documentos/correspondencia_machado_de_assis__tomo_i18601869__para_internet.pdf>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

CANDIDO, Antonio Mello e Souza. *Formação da literatura brasileira*: momentos decisivos. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000a.

_____. *Iniciação à literatura brasileira:* resumo para principiantes. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

_____. *Literatura e Sociedade.* São Paulo: T. A. Queiroz, 2000b.

_____. *O romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

CATULLE. *Poésies*. Texte établi et traduit par Georges Lafaye, revu par Simone Viarre et Jean-Pierre Néraudau. Introduction et notes par Jean-Pierre Néraudau. Paris : Les Belles Lettres, 1998.

CONTE, Gian Biagio. *Latin Literature*: a History. Translated by Joseph B. Solodow. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.

COSTIGAN, Lúcia Helena. Nota introdutória. In: BARBOSA, Domingos Caldas. *A Doença*. São Paulo: Editora 34, 2018, pp. 07-14.

COUTO, Mia. Doeu ver como África e Moçambique ficaram tão distantes do Brasil. OLIVEIRA, Joana. São Paulo: *El País*, 02 maio 2019. [Entrevista concedida a Joana Oliveira]. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/18/cultura/1555598858_754829.html. Acesso em: 23 mar. 2020.

CTAC – Centro Técnico de Artes Cênicas. *Teatros do Brasil:* Teatros do Centro Histórico do Rio de Janeiro, século XVIII ao século XXI. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.ctac.gov.br/centrohistorico/index.asp>. Acesso em: 09 jan. 2020.

DESIGNAÇÃO para Francisco Joaquim Bithencourt da Silva examinar a comédia de Machado de Assis [Manuscrito]: O caminho da porta, a ser encenada no Teatro Atheneu Dramático. Biblioteca Nacional (Brasil). Col. Conservatório Dramático Brasileiro. Rio de Janeiro, 1862. Disponível em: <http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=60335 >. Acesso em: 15 jan. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro: folha política, literária e comercial. Rio de Janeiro, 29 de mar. 1860, p. 01. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=094170_02&pagfis=15548>. Acesso em: 06 de jan. 2020.

ELEAZAR [ASSIS, J. M. Machado de]. Literatura Realista. Rio de Janeiro: O cruzeiro, 16 e 30 de abril de 1878. In: ASSIS, Machado de. *Obra completa em quatro volumes*. vol. 3. São Paulo: Nova Aguilar, 2015, pp. 1206-1215.

FARIA, João Roberto. *O Teatro Realista no Brasil*: 1855-1865. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1993.

FRONTO, M. Cornelius. *Epistulae*. Bibliotheca Teubneriana. Akademie der Wissenschaften der DDR Zentralinstitut für Alte Geschichte und Archäologie. Leipzig: Teubner, 1988.

HOFMANN, Dorothea; RICCIARDI, Rubens Russomanno. "A possível contribuição de Theodor Lachner no *Anexo Musical* de Spix e Martius e os primórdios da canção popular desde Herder e Lereno.", pp. 97- 172. In: Revista Brasileira de Música: Multicânone e Processo Civilizatório. Programa de Pós-Graduação em Música – Escola de Música da UFRJ. Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jan./ jun. 2017.

HORACE. *Épitres*. Texte établi et traduit par François Villeneuve. Paris : Les Belles Lettres, 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACOBBI, Ruggero. *O espectador apaixonado*. Porto Alegre: URGS, 1962.

JAPIASSU, Hilton. *Nem tudo é relativo*. A questão da verdade. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

_____. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JÚNIOR, Luís Guimarães. Literatura / Estudos Literários. Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 5 de fevereiro de 1870. In: ASSIS, Machado de. *A poesia completa*. Organização e fixação dos textos: Rutzkaya Queiroz dos Reis. São Paulo: Nankin/Edusp, 2009, pp. 678-690.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística Românica*. Tradução de Marion Ehrhardt e Maria Luísa Schemann. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

LEITÃO, F. T. Bibliografia, Crisálidas, volume de poesias de Machado de Assis. Revista Mensal da Sociedade Ensaios Literários, n. 10, vol. III, Rio de Janeiro, junho de 1866. In: ASSIS, Machado de. A poesia completa. Organização e fixação dos textos: Rutzkaya Queiroz dos Reis. São Paulo: Nankin/Edusp, 2009, pp. 652-657.

LOYOLA, Cecília. *Machado de Assis e o Teatro das Convenções*. Rio de Janeiro: Uapê, 1997.

MAJOR, M. A. Crisálidas (Machado de Assis). Revista Mensal da Sociedade Estudos Literários, Rio de Janeiro, n. 6, 1º de novembro de 1864. In: ASSIS, Machado de. A poesia completa. Organização e fixação dos textos: Rutzkaya Queiroz dos Reis. São Paulo: Nankin/Edusp, 2009, pp. 639-646.

MARTINS, Línia; MARTINS, Sofia; MATILDES, Rita. *Ciência viva* – Geologia no verão: caminhando com a Geologia na Serra de Sintra. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: <http://www.cienciaviva.pt/veraocv/2010/downloads/Caminhando%20com%20a%20Geologia%20na%20Serra%20de%20Sintra.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

MORAES, Rubens Borba de. Bibliografia Brasileira do Período Colonial. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1969.

NABOKOV, Vladimir. *Lições de literatura*. Edição, prefácio e notas Fredson Bowers; introdução John Updike; tradução Jorio Dauster. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

RICCIARDI, Rubens Russomanno. Desdobramentos culturalistas dos manifestos modernistas à luz de uma teoria crítica. Revista Trama Interdisciplinar, v. 7, n. 2, 31 ago. 2016. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9761. Acesso em: 06 fev. 2020.

ROMERO, Sílvio. Poesias Completas. Outros Estudos de Literatura Contemporânea, Lisboa: A Editora, 1906. In: ASSIS, Machado de. A poesia completa. Organização e fixação dos textos: Rutzkaya Queiroz dos Reis. São Paulo: Nankin/Edusp, 2009, pp. 740-743.

SAWAYA, Luiza. *Domingos Caldas Barbosa*: para além da viola de Lereno. Dissertação (Mestrado em Estudos Românicos). Faculdade de

Letras da Universidade de Lisboa, Departamento de Estudos Românicos. Lisboa, 2011.

SILVA, Innocêncio Francisco da. Diccionario Bibliographico Portuguez**.** Estudos de Innocêncio Francisco da Silva aplicáveis a Portugal e ao Brasil. Tomo VII. Coimbra: Coimbra Editora, 1858. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5424. Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. Diccionario Bibliographico Portuguez. Estudos de Innocêncio Francisco da Silva aplicáveis a Portugal e ao Brasil. Tomo XVIII. Coimbra: Coimbra Editora, 1906. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5424. Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. Diccionario Bibliographico Portuguez. Estudos de Innocêncio Francisco da Silva aplicáveis a Portugal e ao Brasil. Tomo II. Coimbra: Coimbra Editora, 1859. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5424. Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. Diccionario Bibliographico Portuguez. Estudos de Innocêncio Francisco da Silva aplicáveis a Portugal e ao Brasil. Tomo IX. Coimbra: Coimbra Editora, 1870. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5424. Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. Diccionario Bibliographico Portuguez. Estudos de Innocêncio Francisco da Silva aplicáveis a Portugal e ao Brasil. Tomo XII. Coimbra: Coimbra Editora, 1884. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5424. Acesso em: 03 jan. 2020.

SILVA, Luís José Pereira da. Crônica [sobre Crisálidas]. Revista Mensal da Sociedade Ensaios Literários, Rio de Janeiro, 1º de nov. de 1864. In: ASSIS, Machado de. A poesia completa**.** Organização e fixação dos textos: Rutzkaya Queiroz dos Reis. São Paulo: Nankin/Edusp, 2009, pp. 635-638.

SOARES, Ernesto. Guia Bibliográfica do Diccionario Bibliographico Portuguez. Tomo XXIII. Coimbra: Coimbra Editora, 1958. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5424. Acesso em: 03 jan. 2020.

TAVARES, Amaral. *Crisálidas* [A Quintino Bocaiúva]. Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16 de novembro de 1864. In: ASSIS, Machado

de. A poesia completa. Organização e fixação dos textos: Rutzkaya Queiroz dos Reis. São Paulo: Nankin/Edusp, 2009, pp. 647-650.

TEIXEIRA, Múcio. Meia dúzia de livros [sobre *Poesias Completas*]. Jornal do Brasil, 20 e 27 de maio; 3, 10 e 17 de junho de 1901. In: ASSIS, Machado de. A poesia completa. Organização e fixação dos textos: Rutzkaya Queiroz dos Reis. São Paulo: Nankin/Edusp, 2009, pp. 721-726.

TINHORÃO, José Ramos. *Domingos Caldas Barbosa*: o poeta da viola, da modinha e do lundu (1740-1800). São Paulo: Ed. 34, 2004.

VERÍSSIMO, José. Poesias Completas – O Sr. Machado de Assis, Poeta. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 21 de maio de 1901. In: ASSIS, Machado de. A poesia completa**.** Organização e fixação dos textos: Rutzkaya Queiroz dos Reis. São Paulo: Nankin/Edusp, 2009, pp. 727-735.

VIRGILE. *Géorgiques*. Paris: Les Belles Lettres, 2003.

ZEUS (Afresco romano). Da Pompei, Casa dei Dioscuri. 96 x 70 cm, 62-79 d.C. Inv. nr. 9551. Museo Archeologico Nazionale di Napoli, Itália. Disponível em: https://www.museoarcheologiconapoli.it/it/. Acesso em: 26 fev. 2020.

ANEXO – Transcrição dos poemas de Lereno Selinuntino comentados

Este anexo apresenta, na íntegra, os poemas analisados de Domingos Caldas Barbosa, sob pseudônimo de Lereno Selinuntino, encontrados em *Viola de Lereno*, em dois volumes. Escolheram-se as edições publicadas respectivamente em 1798, volume I, pela Officina Nunesiana, e em 1826, volume II, pela Typografia Lacerdina. Ademais, procurou-se manter a ortografia original dessas publicações, sem adaptá-la às regras vigentes. Os poemas escolhidos seguem a ordem que aparecem nos volumes, a iniciar pelo primeiro. Além disso, à guisa de organização, os poemas foram numerados em sequência, com formato romano, apesar de essa numeração não ocorrer nas edições utilizadas. Por fim, além da numeração romana, o espaço de distância de um caractere que ocorre entre palavra e vírgula não foi mantido, por se tratar de um detalhe insignificante à percepção do texto.

VOLUME I (1798)

I – Moda de Tirce.

Cantigas.

Vê, Lereno desgraçado,
O teu destino cruel;
Amar, e morrer de amores,
Por quem te não he fiel.

Vem os terriveis ciumes
Rodear-te de tropel,
Has de contínuo soffrellos
Por quem te não he fiel.

Dos Amantes desgraçados
Vê o terrivel painel,
Tanto tens que supportar
Por quem te não he fiel.

Verás as doces promessas
Converter-se amargo fel,
Desvanecer-se a esperança
Por quem te não he fiel.

A mão treme de assustada,
Cahe dos dedos o pincel,
Não pinto o que has de passar
Por quem te não he fiel.

Nunca beleza, e constancia
Guardarão proprio nivel;
Soffre por Lilia, mas soffre
Por quem te não he fiel.

Embora seja enganado
O nescio amante novel,
Q'o tempo te desengana
Por quem te não [he][31] fiel.

Mas Amor tem arte, e geito
D'espalhar seu doce mel,
E te faz ser doce a morte
Por quem te não he fiel.

II – Serei triste até morrer.

Cantigas.

Pois assim o quer meu fado,
Pois Amor assim o quer;
Não espero ser contente,
Serei triste até morrer:

Nem póde fazer Amor,
O que o destino não quer;
Se esta tristeza he destino,
Serei, &c.

Sobre as aras de Cupido
Renuncio ao meu prazer;
Protestando viver triste,
Serei, &c.

Para tornar-me contente
Só Elfina tem poder;
Se ella não quer alegra-me,
Serei, &c.

31 Curiosamente estava faltando a palavra entre colchetes, que indicam acréscimo nosso.

Os olhos, que me alegravão,
Não me deixa Elfina ver;
Negada a minha alegria,
Serei, &c.

Entendo o meu coração,
Q'está no peito a bater;
E palpitando me agoira
Serei, &c.

Para me fazer alegre,
Nem amor tem já poder;
Se Elfina me quer ver triste
Serei, &c.

Gostarei de viver triste,
Pois que Elfina assim o quer;
E só por dar-lhe este gosto
Serei, &c.

III – Raivas Gostosas.

Eu gosto muito de Armania,
Que he mui dengue, he mui mimosa;
Que meiga a todos agrada,
E até me agrada raivosa.

Vou enraivecer Armania,
Que tem raiva graciosa;
As mais vencem por ser meigas,
Ella vence até raivosa.

Gosto das suas raivinhas,
Que avivão a côr de Rosa;
Eu gósto de a ver córada,
Por isso a quero raivosa.

Eu com quatro palavrinhas
De idéa artificiosa,
Vou tiralla do seu serio,
Eu quero vêlla raivosa.

O seu terno Coração
Vigia mui caprichosa;
E, inda que ele queira amar,
Ella não quer de raivosa.

Treimei, Amores, tremei,
Tremei, turba presunçosa;
Jurou a vossa ruina
Armania, que está raivosa.

Que sofrer á sua custa
A raiva assim virtuosa;
Não hade amar, porém hade
Ser amada, assim raivosa.

IV – Clamor de Lereno.

A Serra de Cintra
Lereno trepava;
E a sua Corila
Vãmente chamava:
Corila, Corila
Vãmente chamava.

Descia dos montes,
Os Valles buscava;
E os gritos saudosos;
E os ais redobrava:
Corila, &c.

A voz de Lereno
C'os écos tornava;
Em vão que a Pastora
O não escutava:
Corila, &c.

O Zefyro brando
Q'alli suçurrava;
No mesmo suçurro
Lereno assustava:
Corila, &c.

A fonte vizinha
Q'então murmurava;
A voz de Corila
Se lhe assemelhava:
Corila, &c.

O triste Serrano
Em vão se cançava;
Perdia o seu tempo
Seus gritos baldava:
Corila, &c.

Quis ver se a fortuna
Se lhe apiedava;
E a Deosa traveça
Mais delle zombava:
Corila, &c.

Tornava a subir,
A descer tornava;
Se infeliz subia,
Eu infeliz baixava:
Corila, &c.

V – MOTE.

Não há remedio senão morrer.

Gloza improviso.

Eu venho achar os pezares,
Onde os mais achão prazer;
Amor que dá vida a todos,
Só a mim me faz morrer.

Estribilho.

Amor, que póde
Não quer valer,
Não há remedio
Senão morrer.

Mostrou-me os olhos de Lilia,
Fez-me o lindo rosto ver;
Bebi nesta vista a morte,
Morro porque Amor o quer.

Estribilho.
Amor que póde, &c.

Ao volver dos olhos bellos,
Sinto o coração bater;
São mortaes ancias que eu sinto,
Eu já sinto morrer.

Estribilho.
Amor que póde, &c.

Tyranna, mata com magoas,
Meiga, mata com prazer;
Morro de amores por ella,
Até gosto de morrer.

Estribilho.
Amor que póde, &c.

Só temo na minha morte
O desgosto de a perder;
Fique-lhe ao menos minha alma,
Q'alma não póde morrer.

Estribilho.
Amor que póde, &c.

Se com desgostos me mata,
Com gosto faz reviver,
Por não perder este gosto,
Gosto mesmo de morrer.

Estribilho.
Amor que póde, &c.

Zombem os livres mortaes
Do meu triste padecer;
Que eu não troco a sua vida
Por tão gostoso morrer.

Estribilho.
Amor que póde, &c.

Ah! Lilia formosa Lilia,
Cumpra-se em mim teu prazer;
Se queres matar-me, mata-me,
Que eu por ti quero morrer.

Estribilho.
Amor que póde, &c.

VI – *A. B. C. de Amor.*

Huma Menina
Quer, que eu lhe dê
Lições de Amores
Por A. B. C.

A. — He amante,
Não ardilosa:
B. — He benigna,
Não boliçosa:
C. — He constante,
Não curiosa:
Tome, Menina,
Lição gostosa.

Huma, &c.

D. — Delicada,
Não desdenhosa:
E. — Engraçada,
Não enganosa:
F. — Fiel,
Não furiosa.
Tome, Menina,
Lição gostosa.

Huma, &c.

G. — He galante,
Mas não golosa:
H. — He ser justa,
Não invejosa:
L. — Leal,
Não lacrimosa.
Tome, Menina,
Lição gostosa.

Huma, &c.

M. — He ser meiga,
Não mentirosa:
N. — Andar nedia,
Não nojosa:
O. — Obediente,
Nunca orgulhosa.
Tome, Menina,
Lição gostosa.

Huma, &c.

P. — He prudente,
Não perguiçosa:
Q. — He quieta,
Nada queixosa:
R. — Rizonha,
Não rigorosa,
Tome, Menina,
Lição gostosa.

Huma, &c.

S. — He sincera,
Não suspeitosa:
T. — He ser terna[,]
Nunca teimosa:
V. — Verdadeira,
Nada vaidosa:
Tome, Menina,
Lição gostosa.

Huma, &c.

X. — Xocarreira,
Pouco xorosa:
Z. — Zombadeira
Pouco zelosa:
Tome, Menina,
Lição gostosa.

Huma, &c.

Depois d'as Letras
Bem decorar,
Quer, que eu lhe'encine
A soletrar?
Tome sentido
Vá de vagar
A, m, a, r,
Soletre *amar.*

Quero ensinala
Tim por tim tim;
E lições dar-lhe
Até o fim:

REV. TULHA, RIBEIRÃO PRETO, v. 6, n. 2, pp. 172-236, jul.-dez. 2020

Olhe, Menina,
Bem para mim,
S, i, m,
Diga-me sim.

Mas se lhe fala
Hum manganão;
Então he outra
Nova lição:
A mão levante
Dê bofetão;
N, a, õ,
Diga-lhe *naõ*.

VII – *Retrato da minha linda Pastora.*

Verdes campos, fonte fria,
Fundo valle, altos rochedos,
De quem amantes segredos
Lereno afflicto confia.

Troncos duros, e frondosos,
Tenras plantas, e florentes,
Vêde as lagrimas pendentes
D'uns tristes olhos saudosos.

Vós nodosas carvalheiras,
Murtas desta densa mata,
Que no mal que me maltrata
Tendes sido companheiras.

Se algum dia conhecesseis
A minha linda Pastora,
Da minha saudade agora
Talvez vos compadecesseis.

Lá no valle que ella habita,
Que he daqui muito distante,
Não ha outra mais galante,
Mais discreta, e mais bonita.

Seus cabellos enlaçados
Nos lindíssimos listões,
Tem prezo mais corações,
Do que fios tem atados.

São seus olhos matadores,
Depois da testa engraçada,
A belissima morada
Das graças, e dos Amores.

Engraçada côr morena,
Tem redonda a face bela;
Não há bocca como aquella,
Nem melhor, nem mais pequena.

Mostra em riso moderado
Bellos, lizos, e alvos dentes,
De que as frechas são que as Gentes
Vem vibrar o Deos vendado.

Da lindissima garganta
Columna qu'isto segura,
Sahe a vós suave, e pura,
Que recreia, e que m'encanta.

No seu seio, que o pudor
Encobre sempre excessivo,
Eu bem vejo cheio o archivo
Dos mimosos bens de Amor.

Dos fornidos hombros pendem
Lizos braços torneados,
Onde os meus ternos cuidados
Achar seu premio pertendem.

São as mãos tambem morenas
As que á graça augmento dão;
As validas de Amor são,
Podem tanto tão pequenas.

A cintura delicada
Põe mil graças em aperto,
E o amante mais experto
Pára alli, não vê mais nada.

Se ella deve ser julgada
Só pelo que se deviza,
O que mostra a guardapiza
Pouco he, ou quasi nada.

São huns pés á proporção
Do seu corpo delicado,
Que não tem inda provado
De Amor o duro grilhão.

Tal he essa, que retrata
Meu amor, que ver desejo;
Do melhor valle do Téjo
A mais bela, a mais ingrata.

Chorando intento fazela
Compassiva á minha magoa,
Dura a pedra he, e a agua
Chega hum dia a amolecela.

VOLUME II (1826)

VIII – CHUCHAR NO DEDO.

Ai de mim que Amor me manda
Soffrer seu cruel brinquedo;
Aos outros faz doces mimos
E cá eu chucho no dedo.

Pobre de mim
Ai coitadinho!
Fico chuchando
No meu dedinho.

Todos os mais que Amor servem
Tem seu premio, ou tarde ou cedo;
Gostão das suas doçuras
E cá eu chucho no dedo.
Pobre &c.

Hei de me poupar amando
Ir servindo sempre a medo,
Porque os outros lambem tudo
E cá eu chucho no dedo.
Pobre &c.

Tomára ser venturoso
Ao menos em arremedo;
Porque os outros andão fartos
E cá eu chucho no dedo.
Pobre &c.

Amor o inquieto Amor
Nunca mais póde estar quedo;
Mas aos outros accommoda
E cá eu chucho no dedo.
Pobre &c.

Quem vir qu'eu já fujo a Amor
E que de Amor já me arredo;
He que trata bem a todos
E cá eu chucho no dedo.
Pobre &c.

Ando de Amor esfaimado
Já o digo sem segredo;
Que dá aos outros ração
E cá eu chucho no dedo.
Pobre &c.

Adeos eu me vou embora,
Até hum dia bem cedo;
Ficai-vos de Amor fartando
E cá eu chucho no dedo.
Pobre &c.

Não quero de Amor fallar
Porque de Amor tenho medo;
Poz-me o seu dedo na boca
E cá eu chucho no dedo.
Pobre &c.

Sobre o autor

Paulo Eduardo de Barros Veiga é pós-doutorando pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), junto ao Departamento de Música e ao Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música (NAP-CIPEM), sob supervisão do Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi. Como pesquisador, recebe apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sob processo número 2018/01418-2. Também, em atividade de extensão universitária, é violinista da USP Filarmônica, sob regência de Ricciardi, e da Oficina Experimental da USP, sob regência de Silvia Berg, executando tanto obras do século XVII quanto contemporâneas. Fez mestrado e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP/FCLAr), sob orientação do Prof. Dr. Márcio Thamos. Durante o mestrado, recebeu fomento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, no exterior, a bolsa ELAP (*Emerging Leaders in the Americas Program*), do governo canadense. Durante a pós-graduação, voltou-se aos estudos clássicos, preocupando-se em entender o fenômeno artístico na literatura de Ovídio e de Virgílio, com exercício de tradução. Ademais, é sócio efetivo da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) e participa também do Grupo de Pesquisa LINCEU — Visões da Antiguidade Clássica (cadastrado na base dos Grupos de Pesquisa/CNPq).

Recebido em 27/06/2020

Aprovado em 16/09/2020

MENSAGEM À USP FILARMÔNICA

Alysson Leandro Mascaro
Universidade de São Paulo
alysson@mascaro.adv.br

Ao amigo Maestro Rubens Russomanno Ricciardi.

Ao corpo docente, discente e musical da USP Filarmônica.

Resumo

São dois os campos de reflexão necessários para um pensamento material, radical e consequente sobre a relação entre música e sociedade. O primeiro deles, o da *determinação social* da música. O segundo deles, o do *papel político* da música e também do músico. Aponto aqui, filosoficamente, para estas duas problemáticas, suas bases estruturais e suas consequências políticas.

Palavras-Chave: Música e sociedade; subjetivismo; objetivismo; Karl Marx.

Abstract

There are two necessary fields of reflection for material, radical and consequential thinking about the relationship between music and society. The first one, that of the social determination of music. The second, the political role of both music and the musician. I argue here, philosophically, about these two problems, their structural basis and their problems and political consequences.

Keywords: Music and society; subjectivism; objectivism; Karl Marx.

A determinação social da música

Na investigação sobre música e sociedade, há quatro possíveis e distintas chaves de explicação: dissociação (o gênio); acoplamento subjetivo (o politicismo musical); acoplamento objetivo (o economicismo musical); determinação (a reprodução social na totalidade estruturada). A primeira das chaves explicativas, a dissociação, propõe a arte como distinta da reprodução social. As três outras chaves contrastam com esta primeira, mas duas das três recaem em acentos parciais da relação entre música e sociedade. Somente a última – e mais alta – das chaves abre a possibilidade de um pensamento consequente e material sobre tal relação.

A dissociação entre música e sociedade é o padrão explicativo do pensamento conservador, institucional, com laivos reacionários, e que foi clerical na Idade Média, nobre na Idade Moderna e é burguês na Idade Contemporânea. Desponta aqui a noção do gênio. A arte é tomada como excepcional e o músico – compositor ou executor – é superior e contrastante com seu tempo, genial portanto. Tal consideração a respeito da excepcionalidade engendra a hierarquia social, o corte, a distinção: o produtor musical e seu produto são valiosos, dado que luxuosos e raros, em geral reputados feitos sem prévios mestres, agraciados pelo dom. O gênio distingue também seus mecenas e seus consumidores, os estamentos nobres e/ou as classes dos proprietários dos meios de produção. Leituras da dissociação entre música e sociedade são via de regra conservadoras, quando produção e consumo musical estão no mesmo tempo histórico (classicistas no século XVIII, românticos no século XIX), ou são reacionárias, quando o passado retoma ou na produção ou no consumo ou em ambas as esferas (neoclassicistas ou neorromânticos a partir de meados do século XX).

Duas outras chaves de leitura pretendem-se "neutras" ou de "bom senso". Propõem que haja relação entre música e sociedade, portanto uma historicidade, mas que ela tenha por explicação apenas um grupo de fatores. Decorre, dessa parcialidade, sua incapacidade de alcançar uma plena cientificidade a respeito. A primeira delas é a explicação do *subjetivismo*. Em tal perspectiva, reconhece-se que a produção, a execução e a audição da música são feitos histórica e socialmente, mas, ao mesmo tempo, há um espaço da criação, da reprodução e do consumo que é próprio dos seus sujeitos agentes ou pacientes. Há uma historicidade da música em variadas fases, mas a criação é feita

a partir de tal base, não por causa ou por coerção direta dela. Trata-se de uma mitigação da leitura do gênio. Parodiando o velho ditado, todo músico romântico opera nos tempos burgueses, mas nem todos eles são Richard Wagner. Trata-se de um "bom-senso" subjetivista. A vontade do criador, do executor ou do consumidor eleva-se do seu tempo para além dele. Daí o voluntarismo é sua categoria filosófica, política, psíquica e sociológica. Pelo querer subjetivo, seria possível corrigir deficiências musicais, inapropriações históricas, anacronismos. Trata-se de uma acepção centrada na categoria de "gosto", tomado no sentido da vontade estética liberal, sendo esta fundada na liberdade de escolha dos sujeitos. Decorrem, disso, postulações liberais como a de bom-gosto, melhoria estética, educação musical. Os problemas musicais não estão nas estruturas sociais e em sua reprodução: por essa leitura, há problema nos sujeitos e na sua ausência de vontade, lapidação ou educação. Os que assim quiserem se aperfeiçoam, e tal incremento acaba por ser, por fim, a manutenção da hierarquia e da distinção entre classes, grupos e indivíduos. O subjetivismo na compreensão da relação entre música e sociedade é uma espécie de "meritocracia" musical.

A outra chave de explicação parcial sobre a relação entre música e sociedade é a do objetivismo. Trata-se do oposto da visão anterior. A música não é obra de gênio nem da mera vontade dos sujeitos. Há objetividades que a explicam. A economia e a política revelam a economia e a política da música, de tal sorte que se compreenderia, com isso, o porquê da persistência de neoclassicismos e neorromantismos em pleno século XXI – a desorganização produtiva do capitalismo e sua financeirização fazem com que a música seja pós-moderna ou de embuste. Músicos e consumidores não são meros sujeitos de sua vontade, mas sujeitos em historicidades objetivas. A música não é um capricho ou um voluntarismo, mas um reflexo da objetividade. Há uma indústria cultural, de tal sorte que se pode, contra esse complexo objetivo, apontar programa, dar sentido, lutar por um desenvolvimento social. Os nacionalismos em cada país periférico dos séculos XIX e XX, o realismo socialista, a criação de mitos musicais – glórias nacionais como Carlos Gomes no Brasil – são movimentos que buscam intervir na relação entre música e sociedade no plano da objetividade.

Acerca da relação entre música e sociedade, acuso a explicação subjetiva de politicismo; acuso a explicação objetiva de economicismo. A primeira das visões crê que se possa empreender, por meio da educação dos indivíduos, uma música melhor. A segunda das visões reconhece

que não se trata de questão de gosto, mas de objetividades sociais que devem ser desenvolvidas. Neste economicismo desponta a noção de plano objetivo, planejamento, progresso social, desenvolvimentismo. O politicismo é, na música, o encaminhamento político do liberalismo burguês, desde o século XIX até o neoliberalismo do final do século XX e início do século XXI. O economicismo é, na música, o encaminhamento político do desenvolvimentismo, do keynesianismo, do planejamento de capitalismo intervencionista, que foi típico de países capitalistas e de experiências como as soviéticas. Ocorre que economicismo e politicismo se intercambiam constantemente no fracasso de suas parcialidades, porque são plataformas distintas de uma mesma sociabilidade capitalista. Daí, o fracasso de grandes saltos economicistas busca se socorrer de esforços de guerra que reclamam a vontade. Na música, envolve proteger objetivamente nomes subjetivamente valiosos – salvar a biografia inatacável de Tchaikovsky como parte da glória russa; louvar Khachaturian como símbolo da Armênia que pode ser reconhecida mundialmente. No outro lado da moeda, o fracasso do subjetivismo liberal se socorre de economicismos explicativos – porque não há investimento nem mecenas, não há grandes músicos hoje como José Maurício, Carlos Gomes e Villa-Lobos o foram para o Reino, o Império e o varguismo. Decorre disso que o mérito individual que não brota se socorre da culpa do Estado que sufoca ou não apoia. Politicismo (voluntarismo) e economicismo (determinismo) são sempre os dois polos – antípodas e ao mesmo tempo complementares – das explicações parciais capitalistas sobre o problema social da música.

Destaca-se então, no seio de tais possíveis chaves de leitura, a explicação científica, consequente e materialista sobre a relação entre música e sociedade. Trata-se de encontrar não a vontade musical contra a sociedade ou um determinismo, mas sim as *determinações sociais específicas* que operam suas relações. Há determinação social, cuja compreensão científica tornou-se possível a partir da obra de Karl Marx. Em sociedades sob modo de produção capitalista, as relações sociais tomam forma de exploração assalariada, fazendo com que tudo e todos se perfilhem numa imensa coleção de mercadorias, sendo estas o átomo da sociabilidade e sendo a acumulação sua lei geral. A música opera relacionalmente nesse quadro, com determinações que se fazem pelos sujeitos da produção e do consumo musical. Quando se diz que no capitalismo a música é capitalista, isto se dá não necessariamente pelo gosto musical ou pela ideologia de quem a produz ou consome, mas porque os meios relacionais da música só podem se dar pelas formas de

sociabilidade capitalista. Formação e educação de músicos, aquisição e disponibilidade de instrumentos musicais, empregos, salários e meios de vida, patrocínios, eventos, gravações, edições, todo esse complexo é da mercadoria. A música está mergulhada, enquanto relação social, nas próprias formas da sociabilidade. Ocorre que, sendo arte e, portanto, produção, ela é empreendida por sujeitos que são determinados pelo capitalismo por dispositivos materiais e práticos de constituição da subjetividade, como os aparelhos ideológicos. Assim, são os sujeitos – insignemente, especificamente – que produzem, executam, ouvem e criticam a música, de tal sorte que não se possa falar de um objetivismo não-relacional ou de um determinismo social. Há sujeitos da música, há suas práticas e estratégias relacionais múltiplas. Mas tais sujeitos são objetivamente determinados por formas relacionais. Trata-se de uma dialética que faz com que o objetivo se forje pelo subjetivo e vice-versa.

O capitalismo é uma miríade de sujeitos distintos, mas essas várias subjetividades estão erigidas pelas mesmas interações sociais. Cidadãos, sujeitos de direito, que dispõem da vontade contratualmente, possuindo ou não meios de produção. Tais sujeitos são múltiplos e, ao mesmo tempo, são todos assujeitados pelo capital, distinguindo-se então por classes, grupos, explorações e opressões várias. Para lembrar Mario de Andrade, é possível conclamar ou não para que sejamos todos musicais, mas tal conclame à subjetividade se perfaz por relações sociais objetivas: condições de acesso determinadas nos níveis econômico, político, educacional, religioso, cultural, valorativo. É mais que apenas um querer ser musical subjetivamente. O capitalismo e o feudalismo operam como modos de produção de compulsória posição de classe dos sujeitos. Não se é servo ou assalariado por vontade, mas é pela vontade que, no capitalismo, alguém se submete a alguém para receber seu salário. Também é pela vontade que um músico se faz, mas não é pela sua vontade que suas condições se dão.

No capitalismo, operam específicas objetividades materiais. Elas têm por núcleo as determinações econômicas, derivando, também, numa forma política específica, estatal. Assim, todas as coisas, e também a música, são tornadas mercadorias e são atravessadas pela acumulação. Com o fim das sociedades estamentais, de castas, definha a música clássica e a crescente burguesia – que deverá desejar, voluntariamente, pagar para consumir música – é sensibilizada por um tipo musical aliciante pelo gosto, o romantismo. A repetibilidade, a emoção, o arrebatamento e a surpresa passam a ser dispositivos musicais centrais. Tal processo

constitui o chão e também o teto da música clássica (aqui tomada por sinédoque): ela é produto de sociedades mercantis, que lhe dão a base, mas também têm por teto a própria mercantilização dessas sociedades. Como há produtos musicais mais fácil ou reiteradamente consumidos – a música popular –, então a indústria cultural musical erudita ou clássica se erige como um nicho, tal qual o consumo de luxo em face do consumo de massas.

Mas tal processo capitalista tem, por seu derivado, uma forma política estatal, que opera nessa mesma seara de modo símile ou contraditório. Podem-se ver, no Estado, demandas políticas próprias – o nacionalismo, por exemplo – que o façam ser agente de vetorizações à música similares ou relativamente distintas daquelas do interesse burguês. É possível que uma burguesia nacional do continente americano tenha gostos e laivos musicais europeus e o Estado tenha por estratégia política a valorização da música nacionalista. Vê-se, então, uma contradição entre o político e o econômico. Aqui, no entanto, trata-se de autonomia apenas relativa. Os Estados se financiam de modo capitalista, o que faz com que haja graus necessários de coesão com as burguesias. No plano musical, o acoplamento do político com o econômico na música se dá entre variadas posições dentro dos dois extremos do pêndulo: há tanto a pretensão estatal a vetorizar musicalmente a sociedade (nacionalismos, capitalismos de Estado ou manutenção da indústria cultural de países capitalistas centrais) quanto o louvor ideológico do liberalismo musical pelo consumo (o mercado da música se autorregularia).

Só se pode estabelecer cientificamente a relação entre música e sociedade se se tiver em mente as formas sociais determinantes da sociabilidade e, portanto, as relações sociais específicas possíveis da música. Por isso, a reflexão mais alta filosoficamente sobre a música não é aquela a respeito de seu conteúdo ou de seu afazer técnico, mas sim da sua condição relacional social estrutural. É daí que advém tanto a força da música quanto a força da crítica. Dizer que há relação de determinação da música pela sociedade é entender que a música se faz historicamente e que os impasses e as contradições da música são, relacional e estruturalmente, os problemas da sociedade. Havendo tal determinação complexa – nem voluntarismo nem determinismo –, então a música não é distinta ou o outro da sociedade, mas uma de suas manifestações. Decorre daí que pensar a música é fundamentalmente pensar a sociedade. Não se trata de uma implicação recíproca

indiferente. A sociedade determina a música; esta não determina a sociedade. Então a música não é um refúgio seguro contra o mundo nem o cadinho de refundação da sociabilidade. O problema da música, no estrutural, é apenas uma das faces do problema da sociabilidade.

Música: que fazer?

Proponho que a relação de determinação entre música e sociedade seja pensada, em termos de ação política, a partir de duas frentes: a política da música em face das *formas sociais*; a política da música em face das *formações sociais*. Na primeira das frentes, trata-se de pensar os termos gerais da música no capitalismo. Na segunda das frentes, pensa-se a música em sociedades capitalistas concretas, suas demandas, contradições, antagonismos e lutas em tempos históricos específicos.

O complexo social da música – compositores, músicos, ouvintes, teóricos – se confronta com uma sociabilidade capitalista que, por suas *formas*, estabelece as coerções às relações sociais e as subjetividades. Os impasses do capitalismo são os mesmos para todos os músicos: sobrevivência dos trabalhadores da música a partir de remuneração salarial, bolsa ou mecenato; empregabilidade; circulação mercantil da música; mercado consumidor; concorrência e competitividade entre músicos; subjetividade do músico – narcisismo; descolamento do mercado produtivo geral. Ao mesmo tempo, o capitalismo estabeleceu o campo de atuação econômica e social da música clássica ou erudita: um nicho em face da música de massas, no seio da indústria cultural. Tais marcações e molduras são a conjugação das formas sociais capitalistas – tendo por átomo a forma mercadoria – com as formas sociais e estéticas da música clássica. No que tange às formas sociais da música, revelam-se aqui as coerções do tempo necessário de educação e preparação do músico, das instituições musicais – como orquestras –, da carreira do músico. No que se refere às formas estéticas da música, as manifestações musicais se erigem em função do mercado e do consumo: gêneros musicais – concerto, sinfonia, ópera, sacro –; utilização de recursos humanos em face das disponibilidades econômicas (se orquestração sinfônica, filarmônica, de câmara ou solista); programa musical; extensão temporal da música; gosto musical conservador ou contestador etc. Neste sentido, erige-se um todo social

determinante e coercitivo da relação entre as formas da música e as formas sociais.

Proponho que haja três caminhos da filosofia contemporânea e aplico tal proposta às possíveis leituras filosóficas do músico na contemporaneidade. As posições políticas do músico em face do todo das formas sociais e musicais podem se dar em três caminhos: de liberalismo ou pleno capitalismo (conformismo), de não-liberalismo (reacionarismo) e de crítica (transformação). No que tange ao *conformismo*, trata-se de se ajustar à indústria cultural. O músico formado em universidade, empregado em instituições musicais, compositor ou executante adequados ao gosto musical médio é seu perfil. É-lhe indiferente a forma musical, porque tem por pressuposto que a forma social – música como mercadoria a ser consumida – já está naturalizada: o capital sempre dará a sorte da música. No que se refere ao *reacionarismo*, seu acoplamento, via de regra, se dá por instituições que agem à margem do mercado do consumo musical. As religiões ou as instituições políticas e sociais estamentais, aqui, cumprem um papel decisivo. Em tais grupos, estamentos ou espaços, há uma autorreferência musical, distinta do gosto de mercado. Assim, as músicas de matriz teológica aos religiosos, de base marcial aos militares, de motivos folclóricos ou populares aos nacionalistas, são sustentadas pelos organismos estamentais, relativamente alheados do mercado e da indústria cultural. No terceiro dos caminhos que proponho, de *crítica transformadora*, a posição política do músico não se faz nem em apoio ao gosto de mercado, nem em retrocesso a nichos reacionários. A música é testada até seu limite. Há uma bifurcação interna neste campo da crítica transformadora. No primeiro de seus eixos, de centro-esquerda, reformista, vê-se na música um elemento educacional progressista às massas e, então, operando no positivo, crê-se numa forma musical relativamente aderente às massas (nacionalismo no Brasil, com Villa-Lobos, Camargo Guarnieri etc.; realismo socialista no campo soviético, como Shostakovich e Khachaturian etc.). Chamarei filosoficamente, a essa possibilidade, de *crítica pela música*. No segundo dos eixos, de crítica à própria forma musical e sua aderência às formas da sociabilidade, então se desdobra uma música de vanguarda ou inovação (num processo que na Europa se deu com Arnold Schoenberg, Alban Berg, Anton Webern, Pierre Boulez ou Karlheinz Stockhausen, e no Brasil teve por catalisador Hans-Joachim Koellreutter). Tal nova música, nos dizeres de Theodor Adorno, operando no negativo, alcança uma crítica à forma. Chamarei filosoficamente, a essa possibilidade, de *crítica da música*. Peculiarmente, no início do

século XX, quando das demandas revolucionárias, a crítica à forma musical estava parelha da crítica da forma mercadoria. Com a resiliência e a manutenção do capitalismo até a atualidade, a crítica da forma musical, se feita apenas no ambiente interno dos músicos, desprovida do mesmo radicalismo no acoplamento com a crítica das formas sociais, acaba por ser uma dissociação olímpica das contradições do mundo e, portanto, uma ação impotente ou uma inação estrutural. Será apenas a revolução que dará sentido a uma nova crítica da música.

A segunda das frentes da política da música se refere à *formação social*. Aqui, enraízam-se as formas sociais do capitalismo e da música em sociedades historicamente específicas. Fala-se, então, dos problemas de sociedades concretas no espaço e no tempo: espacialmente, o Brasil, em contraste com outras formações sociais como as europeias; temporalmente, as sociedades do século XXI, de capitalismo pós-fordista, em face do capitalismo fordista do século XX etc. Tratarei de dois eixos internos da formação social brasileira: os problemas advindos de seu passado; os problemas do presente. Sobre a determinação do passado no presente, a ação política do músico no Brasil tem que se confrontar com uma história específica da música na sociedade: colônia, escravismo, monarquia, estamentos que deslizam para ser classes, conservadorismos e reacionarismos reiterados e persistentes, tudo isso marca a música clássica ou erudita como distinção, marcador de superioridade social, sem um vivo mercado de produção, consumo e crítica. Daí, o músico, mesmo que progressista, via de regra trabalha para um público conservador, com ele se confronta e por ele é confrontado.

Tal história da formação social da música no Brasil se encontra, então, com sua situação e seus problemas presentes. O capitalismo brasileiro é zona de atrito do domínio do capitalismo mundial e de sua crise. Tentativas parciais de desenvolvimentismo e pujança dos tempos de política progressista brasileira de início do século XXI – investimento em universidades públicas, financiamento de orquestras – foram alijadas rapidamente pelo golpe de 2016, que então rebaixa as condições da política a vetores reacionários, desmontando um sistema de investimento na cultura e na música. As universidades públicas e os financiamentos públicos são postos na berlinda. A própria noção de cultura e erudição são abominados por líderes e massas de extrema-direita. Com isso, prosperam as posições conservadoras e reacionárias, que, na música, polarizam-na nem para o nacionalismo progressista nem para a vanguarda (porque uma é indígena e negra, contra o ideal

branco europeu, e a outra é tida por degenerada), mas, sim, para um louvor da música de fundo religioso ou monárquico ou de glória do país ou do ocidente dito judaico-cristão.

No quadro das formas e formações sociais presentes, *que fazer* politicamente em música? Tendo apontado duas problemáticas sobre a formação e uma problemática decisiva sobre a forma, agora aponto seus encaminhamentos políticos críticos. No que tange à formação social brasileira naquele que é o momento presente, impõe-se ao músico contrastar diretamente o regressismo atual. Não retroceder musicalmente ao pretenso "berço natural" teológico-militar-monárquico-conservador de uma música brasileira reputada ocidental cristã branca. No que trata da formação social brasileira enquanto consolidação histórica, é preciso resgatar a música das mãos das pretensões elitistas, que a fazem distinta em face do povo. E, naquilo que se refere à forma na relação entre música e sociedade, impõe-se a tarefa dúplice de avançar pela música e para além dela: tanto a educação enquanto crítica social quanto a vanguarda, a inovação e a superação.

Dado que, estruturalmente, o limite das formas na música é o limite das formas do capitalismo, o problema central é social. Tendo em vista que a reprodução social perpassa a todos os sujeitos com a mesma ideologia capitalista, só é possível levantar as massas exploradas apontando em vanguarda para a superação social. Em face de tal horizonte, é dúplice a tarefa da música e sua exigência histórica: antecipar na arte a superação das formas musicais e contribuir para formar, socialmente, o povo para a luta superadora desta sociabilidade. O complexo social da música é necessariamente político e tem sido demandado, nos dias atuais, a se posicionar tanto pela música quanto pela sociedade. Que os tempos presentes encontrem, na música e nos músicos, atritos críticos contra o regressismo e acordes com a transformação.

Dados sobre o autor

Alysson Leandro Mascaro é Livre-Docente e Doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (Largo São Francisco). Professor Associado do mesmo Departamento onde leciona nos cursos de graduação e pós-graduação em direito. Membro do Grupo de Trabalho CLACSO (2019-2022) Crítica jurídica y conflictos sociopolíticos.

Transcrição: Daniel Portioli Rolnik (funcionário do Departamento de Música da FFCLRP-USP)

Organização e Revisão: Paulo Eduardo de Barros Veiga (pesquisador pós-doc, bolsista da FAPESP, pelo Departamento de Música da FFCLRP-USP)

Seminário disponível na Plataforma *YouTube* (https://www.youtube.com/watch?v=4UyqFi-UnlU&t=19028s&ab_channel=USPFILARM%C3%94NICARubensRussomannoRicciardi).

PARTICIPAÇÃO ESPECIAL

Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC–UFBA) Coord. da Área de Artes / Música (CAPES)
Prof. Dr. Sylvio Roberto Accioly Canuto	Pró-Reitor de Pesquisa (USP) Instituto de Física (IFUSP–USP)

COORDENAÇÃO

Profa. Dra. Ana Paula Tavares Magalhães	Pró-Reitoria de Pesquisa da USP Departamento de História da FFLCH–USP
Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi	Departamento de Música da FFCLRP–USP

Transcrição do texto: Daniel Portioli Rolnik
(Técnico para Assuntos Administrativos do Departamento de Música da FFCLRP-USP).

Organização e Revisão: Paulo Eduardo de Barros Veiga
(Pós-doutorando do Departamento de Música da FFCLRP-USP, bolsista da FAPESP).

APRESENTAÇÃO

Este dossiê é fruto de uma série de debates e reflexões sobre a produção artística na universidade. Uma vez que a pesquisa docente pode ser divulgada por meios que não sejam somente o *paper*, é importante considerar as diversas formas de produção de conhecimento, bem como refinar as métricas de avaliação das áreas artísticas. Dessa forma, é possível assegurar a liberdade de pesquisa para que os professores possam expressar outras vocações, além da produção estritamente teórica, a favor de uma postura multifária e multitemática diante da pluralidade do conhecimento acadêmico. Para além dos padrões de publicação, é de mister refletir sobre o papel do professor-artista e sobre a sua produção inventiva, de ensejo filosófico, científico e artístico, sob distintas formas de expressão. Em resumo, esta é a preocupação central deste dossiê: esclarecer a pesquisa nas artes.

Em se tratando de validação institucional de atividade, ainda existe um desequilíbrio entre a produção acadêmica e a profissional. No caso das artes, as suas produções são frequentemente minimizadas ou desconsideradas em avaliações, em diversos contextos ou etapas da vida acadêmica e profissional. Por exemplo, um cantor de excelência que ingresse em um Programa de Pós-Graduação em Música, inserido em uma linha de pesquisa de teor prático-poético, pode ser mal avaliado e, por conseguinte, deixar de receber uma bolsa do Programa, mesmo que seja um excelente músico e mantenha um vínculo de alta produtividade em sua linha de pesquisa. Essa exclusão pode ocorrer em função de uma produtividade mais voltada à atividade artística (concertos, recitais, gravações etc.), em comparação à publicação de artigos ou a participações em congressos.

Por essa razão, é importante que haja discussões sobre o papel do pesquisador e do artista no meio acadêmico. Assim, propondo uma reflexão conceitual sobre a produção artística, foi realizado, no dia

06 de novembro de 2018, das 10h00 às 17h00, no Auditório Nicolau Sevcenko, um debate que procurou levantar questões e problemas referentes à pesquisa nas Artes. Buscou-se entender, dessa forma, o processo de avaliação da produção de natureza inventiva, bem como as métricas adotadas e o desenvolvimento do Qualis Artístico na CAPES, dentre outras questões fundamentais a essa atividade-fim universitária.

Para a realização da exposição do problema e do debate, foi extremamente importante a presença de um público de professores, que colocaram suas questões e seus dilemas sobre o assunto. Na banca, contou-se com a participação especial do Pró-Reitor de Pesquisa da USP, Prof. Dr. Sylvio Canuto, e da Professora de Artes Cênicas da UFBA e Coordenadora da Área de Artes/Música da CAPES, Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra. Também, integrando o centro da discussão, estiveram presentes os coordenadores do evento, Profa. Dra. Ana Paula Tavares Magalhães, Assessora da Pró-Reitoria e Professora de História da FFLCH-USP, e Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi, maestro da USP Filarmônica e compositor, do Departamento de Música da FFCLRP-USP e coordenador do Núcleo de Pesquisas em Ciências da Performance em Música pela PRP-USP.

Mais especificamente, o Seminário "A Pesquisa em Artes: uma discussão conceitual" apresentou uma discussão madura, já delimitada pelo tema da pesquisa em artes, consolidando, pois, os debates que aconteceram anteriormente no Instituto de Estudos Avançados da USP, quais sejam, os Seminários I, II e III, intitulados "(Re)discussão sobre as grandes áreas do conhecimento", respectivamente, nos dias 13 de abril, 29 de junho e 04 de outubro de 2018. Neles, levantaram-se diversas questões acerca das distinções entre áreas, dos critérios redutivos de cientometria, dos problemas expostos pelo *Manifesto de Leiden*, do problema de uma avaliação única para todos os cursos, tendo como referência geral as pesquisas em ciências da natureza. Nesse sentido, questionou-se a submissão das artes aos padrões de pesquisas

exclusivamente teóricas dos estudos culturais. Outrossim, salientou-se a importância, em especial nas artes, dos saberes prático-performáticos (o *lógos* corpóreo da *práxis* artística) e inventivos de obras de linguagem (o *lógos* poético da *poíesis* artística), bem como da necessidade de implementações dos mestrados profissionais, os quais coadunam muito bem com a pesquisa em artes.

Em síntese, neste dossiê, apresenta-se, transcrito e editado, o profícuo diálogo que se desenvolveu entre a banca e o público a respeito da pesquisa em artes. A íntegra do evento encontra-se disponível na Plataforma *YouTube*[1]. Essas falas, gravadas e transcritas, passaram por edição e revisão até à sua configuração final, expressa neste documento, em caráter mais conciso e formal. Ainda em relação ao seu processo de edição, agradece a Daniel Portioli Rolnik, Técnico para Assuntos Administrativos do Departamento de Música da FFCLRP-USP, a transcrição exímia que possibilitou ao organizador apresentar este texto final.

Ainda em relação às Artes e às Ciências, se é verdade que, na Antiguidade, houve muitos poetas gregos que fundaram e desenvolveram o conhecimento sob inventividade poética, por que haveríamos de recusar ou desvalorar, na universidade atual, a produção artística e profissional de professores pesquisadores? A exemplo de Tales ou de Anaximandro, ambos na Mileto do século VII a. C., como de Anaxímenes, um século posterior, quiçá ainda de Heráclito ou de Parmênides, na passagem dos séculos VI e V a. C., importantes pensadores produziram conhecimento mediante composição poética. Quais consequências nefastas traria a postura antiartística à universidade? Em outras palavras, por que o pensador universitário deveria se restringir a um só tema de pesquisa, sob fenômeno da hiperespecialização, e a poucos formatos de publicação, no caso, o *paper*? Não se trata de fazer crítica às

1 https://www.youtube.com/watch?v=4UyqFi-UnIU&t=19028s&ab_channel=USPFILARM%C3%94NICARubensRussomannoRicciardi

formas tradicionais de publicação, pelo contrário. Na verdade, deseja-se considerar, também, outras formas de pesquisa, dentro do escopo institucional, em respeito às particularidades das áreas. Já se notam-se, nesse sentido, muitos avanços.

Assim, é lícito lembrar que o fundamento da filosofia e do conhecimento, quer da astronomia, quer dos estudos da natureza, foi, por séculos, escrito em versos. Por essa razão, pouco se distinguia se Empédocles (século V a. C.), por exemplo, fora astrônomo, naturalista, filósofo ou poeta. Sob licença da comparação anacrônica e hiperbólica, quiçá um Homero (século IX a. C.?), o poeta primordial, um Hesíodo (século VIII a. C.) e um Demócrito (entre os séculos V e IV a. C.) não seriam mal avaliados e considerados, hoje, improdutivos, condenados a estarem fora da universidade, caso quisessem participar dela? Para não ir muito longe, como, hoje, avaliaríamos um Beethoven ou mesmo um Einstein? Quiçá o pensamento positivista ainda nos conduza a distinguir excessivamente Artes e Ciências. Mas sob qual vantagem?

Diante de diversas questões, os resultados do Seminário "A Pesquisa em Artes: uma discussão conceitual" significam avanços para a área artística, cuja produção, muitas vezes subestimada em diversas avaliações institucionais, é, de fato, fundamental ao conhecimento. Nestas discussões transcritas, não se deixa de expressar, na verdade, o desejo de bem-estar na pesquisa, seja acadêmica seja profissional, e de liberdade ao pensamento filosófico, científico e artístico.

Paulo Eduardo de Barros Veiga[2]

2 Pós-doutorando pela Universidade de São Paulo, junto ao Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (DM-FFCLRP-USP). Sob apoio da FAPESP, é pesquisador junto ao Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música (NAP-CIPEM). Processo nº 2018/01418-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

ABERTURA

1) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Neste seminário, discutiremos o conceito de pesquisa em artes. A importância deste evento considera a trajetória da Universidade de São Paulo desde seus fundadores, nos anos 30 do século passado, os quais agregaram inicialmente as ciências da natureza, a filosofia e estudos culturais enquanto grandes áreas de pesquisa. Só no final dos anos 60 do século passado, com a fundação da Escola de Comunicações e Artes, tiveram início os cursos de artes com na USP. Contudo, temos ainda que aprimorar o modo como as artes estão compreendidas na USP. Devemos não apenas desatrelar conceitualmente as artes dos estudos culturais, tarefa essa das mais urgentes, como ainda, em especial, desenvolver conceitos para as pesquisas em artes, não apenas a pesquisa teórica, a única até aqui reconhecida, mas também a pesquisa experimental, voltada à produção artística, com resultados prático-poéticos. Temos ainda que pensar melhor não somente sobre a pós-graduação acadêmica, mas também, acima de tudo, sobre alternativas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação profissional em artes na USP.

O objetivo de reunir colegas dos cursos de artes da USP é desenvolver um pensamento crítico conjunto sobre a questão da pesquisa, uma atividade-fim muito importante e mesmo priorizada na USP, para que possa alcançar uma melhor sintonia em relação à nossa própria produção artística. Nós professores artistas da USP, no meu modo de entender, necessitamos de repensar a pesquisa em artes em nossa universidade, como disse, não apenas em sua dimensão teórica, mas também em sua natureza empírico-prático-poética. A pesquisa voltada à produção artística contempla processos experimentais que levam à *performance* nas artes, tanto na *poíesis* (produção ou invenção de obra de arte, ou seja, a elaboração de obra de linguagem por conta do *lógos poético*, suas propostas estilísticas, seus manifestos, o artesanato,

a revelação de singularidades, a exposição do mundo da obra, tais como nos ofícios de poeta, escritor literário, escultor, pintor, autor teatral, arquiteto, compositor, coreógrafo etc.) como na *práxis* (interpretação-execução da obras de arte por conta do *lógos corpóreo*, um processo hermenêutico que envolve a compreensão da linguagem do autor da obra a ser representada, em que a *performance* é, por fim, viabilizada por meio da expressão do próprio corpo do artista, como no caso das artes representativas, tais como nos ofícios de ator, diretor teatral, instrumentista, cantor, maestro, bailarino etc.).

A pesquisa voltada à produção artística não pode ser apenas indexada de acordo com a produção de *papers* – e esse erro crasso estamos cometendo até aqui. Inclusive, nós artistas não temos a vocação restrita dos estudos culturais, que trabalham exclusivamente com a teoria na produção de *papers* em revistas indexadas. Como artistas não podemos esquecer, nem muito menos ignorar, nossas vocações e talentos experimentais diferenciados da *poíesis* e da *práxis* nas artes. A nossa condição, portanto, não é apenas teórica, mas também experimental prático-poiética, aquela que dá origem aos nossos trabalhos artísticos. A pesquisa voltada à produção artística, portanto, precisa de um melhor reconhecimento. Logo, o nosso objetivo, neste seminário, é encontrar meios para buscar novas métricas para uma pesquisa atrelada à produção da obra de arte ou à sua representação. Além disso, esclarece-se que nossa produção, enquanto artistas, contempla uma atividade de pesquisa específica de nossa área, como disse, da produção de obras e de apresentações artísticas, a qual não deve mais ser confundida, como vem sendo o caso, com a pesquisa exclusivamente teórica dos estudos culturais (antropologia, sociologia, psicologia, história, educação etc.) que tratam de questões artísticas.

2) Prof. Dr. Sylvio Canuto

Para a Pró-Reitoria de pesquisa, a concepção de pesquisa em artes é um pouco diferente. Para nós, a ideia de arte, obviamente, como uma manifestação humana, é de ordem estética, pois ativa sentimentos, nos dá satisfação, nos traz às vezes angústias e uma série de outras coisas associadas com isso, o que leva a arte a ser tão importante e fundamental ao ser humano de uma maneira geral.

O que eu fui um pouco surpreendido foi quando eu recebi, na Pró -Reitoria de Pesquisa, alguns colegas, seja o Silvio Ferraz seja o Rubens Ricciardi, além de outras pessoas. Eles começaram a colocar problemas sobre os quais, honestamente, pensamos muito pouco. A questão é que a arte não é simples, estática; não é uma atividade que você faz associada, por exemplo, à Cultura e Extensão, que certamente é muito importante. Mas a arte não se esgota na Cultura e Extensão. Logo, o que me chamou atenção era o fato de que a arte também tem pesquisa associada a ela.

Eles colocaram a discussão, no entanto, em um contexto muito mais amplo. Quando nós tivemos essa conversa, portanto, eu tive a oportunidade de escutar vários pontos de vista, quer com as pessoas relacionadas ao teatro, quer a outras áreas, tais quais a música, a pintura etc. Percebemos que, de fato, não somente nós estamos aprendendo bastante, mas que a sociedade como um todo e a Universidade, principalmente, têm muita dificuldade em entender o que significa pesquisar e em como valorizar a pesquisa nas artes.

Sob esse viés, valorizar uma sinfonia sob ato de escuta, o que é sempre uma enorme satisfação, é diferente de aferi-la do ponto de vista acadêmico, incluindo saber se determinada área está se desenvolvendo bem. Então eu fui "contaminado" por essa questão. Logo, sugeri que nós fizéssemos um evento dessa natureza para que, justamente, pudéssemos discutir sobre esses aspectos. Essa ideia, pois, foi muito bem recebida; então iniciamos a organização do evento.

Um ponto importante foi a questão de como se faz exatamente a avaliação. Não somente a nossa Universidade, aparentemente, não possui mecanismo muito adequado para fazer a avaliação da produção artística no sentido de pesquisa. O problema é muito mais amplo, em âmbito nacional.

Nesse momento, eu me lembrei de que, antes de ir para a Pró-Reitoria, passei sete anos coordenando a área de Física na Capes. É comum dizer que a Física não tem relação com as artes; mas tem. Durante os setes anos no CTC da Capes, em que também estava a minha colega, Antonia Pereira Bezerra, lembro-me do esforço extraordinário que ela fez sobre a questão do Qualis Artístico. Por isso, a questão da CAPES foi muito importante para mim, porque aprendi a conviver com outras áreas, e não somente com a Física, a Química e a Matemática.

Esse período na CAPES, em que convivi com muita gente das artes, "abriu-me os olhos" para entender as outras áreas. Esse Qualis Artístico realmente teve um impacto muito grande. Nesse sentido, a Antonia Bezerra tem, pelo menos, dois méritos, além de ser uma pessoa muito agradável: tratou do Qualis Artístico e do Mestrado Profissional, que foi uma luta enorme, um esforço enorme no CTC. Por essa razão, sugerimos o nome da Antonia, quem prontamente aceitou participar dessa discussão, o que é uma satisfação enorme.

Em resumo, eu gostaria de dizer a todos, em especial à Pró-Reitoria, que não estou tão preocupado com a questão de como nós vamos aferir a arte, no sentido de ponderar notas. Eu estou preocupado, na verdade, em entender o ponto em que estão os problemas. A Pró-Reitoria pode ajudar a desenvolver a parte da pesquisa em artes. Muito obrigado. Sejam todos bem-vindos.

3) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Começarei a minha exposição falando um pouco de História, traçando, sucintamente, uma linha do tempo. Afinal, quem somos nós no Sistema Nacional de Pós-Graduação? Pretendo contar um pouco sobre esse advento da Pós-Graduação e, consequentemente, sobre a emergência do Qualis Artístico dentro desse contexto da Pós-Graduação acadêmica e profissional *stricto sensu*.

No começo, nós, artistas-pesquisadores, éramos autodidatas e atuávamos em cursos livres, conservatórios, ateliês, quando éramos artistas-professores na Graduação nos anos 50. A partir de 1974, iniciava-se a Pós-Graduação em Artes no Brasil. Depois, vemos surgir os artistas-pesquisadores. Mais tarde, o advento da Pós-Graduação fez

surgir também, para além desse binômio ou trinômio, o artista-docente ou pesquisador-artista. Em 1974, o curso de História passou para os organogramas da Escola de Comunicação e Artes aqui na USP.

De um programa de Pós-Graduação em 1974, nós temos hoje 58 programas no sistema, dos quais sete são mestrados profissionais. A única região do Brasil onde há maior carência de curso de Pós-Graduação é o Norte, que tinha apenas um mestrado acadêmico, um profissional e um doutorado, na Universidade Federal do Pará. Recentemente na última avaliação, entrou o mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão. Então temos dois mestrados nessa região, mas ainda é muito pouco. Eu me lembro de quando o Prof-Artes foi implementado. Foi a maior turma de toda a rede Prof-Artes, que vinha de Santarém, do Maranhão, das adjacências. Muitos se deslocavam para Belém do Pará para fazer o Prof-Artes. A região centro-oeste também precisa de um pouco de incremento, mas, *grosso modo*, é a nossa radiografia hoje. Temos a atividade do docente-artista-pesquisador, dos ateliês ao mercado, à imprensa e aos cursos livres, de aulas na Graduação, orientação científica, bancas de TCC, pareceres etc.

Onde nós, docentes-artistas-pesquisadores, atuamos na Pós-Graduação? O que é um programa de Pós-Graduação? Tudo começa com os projetos de pesquisa dos docentes. Esses projetos são aglutinados em linhas de pesquisas, que são coerentemente articuladas à área de concentração. Tudo isso deve construir a coerência e a verticalidade na proposta de um Programa de Pós-Graduação, verticalizando para baixo essa atuação. Esses projetos de pesquisa têm que reverberar nas orientações discentes de Graduação e Pós-Graduação, nos projetos de extensão ou de outra natureza. Essa coerência também tem que estar refletida na nossa produção intelectual, que significa, na área de artes, a produção bibliográfica, a produção artística e a produção tecnológica.

Há um outro Qualis, nesse momento, que já está sendo estudado. A implementação deve considerar essa produção tecnológica como instrumento de avaliação nesse quadriênio, 2017/2020. Obviamente, essa coerência também tem que estar refletida na nossa atuação, nas agências de fomento, na nossa participação nos eventos científicos e em todas as outras atividades já mencionadas, ainda periféricas à nossa atuação.

Nossas pesquisas, portanto, derivam de vivências, de redes, de conexões, de sistemas, de *links*. Logo, nossas pesquisas são centradas basicamente nos processos e produtos artísticos. Essa é a pesquisa em artes na academia: de um lado, ela tem a produção, a prática, os processos e os procedimentos; de outro, a análise, logo uma dimensão teórica, uma abordagem de ensino-aprendizagem, quer no centro prático-teórico quer no teórico-prático. Hoje, quase todos os programas de Pós-Graduação têm linhas de pesquisa, na área de artes visuais, na área de teatro, na área de música ou de dança. Esses programas têm linhas de pesquisa com teoria e prática.

Essa é a pesquisa de Pós-Graduação acadêmica. Por que eu ressalto a Pós-Graduação acadêmica? Uma finalização de um mestrado ou de um doutorado apenas com uma dimensão prática – apenas com a produção ao centro, apenas com os processos e procedimentos, podendo ser um concerto, uma peça de teatro, uma coreografia, uma instalação nas artes visuais – foi longamente debatida na área, na estância da avaliação. No entanto, nas comissões, não se obteve consenso. Já o mestrado profissional implementado recentemente permite essas duas possibilidades de finalização: é possível terminar tanto como trabalho teórico, sob a forma de uma dissertação – uma tese ainda não porque o advento do doutorado profissional não é uma realidade para nenhuma área, ainda em discussão – quanto como uma produção. Já existe uma Portaria, as chamadas, portanto, APCNs, mas não tenho notícias ainda de nenhum curso de doutorado profissional aprovado pela Capes, não na área de artes, em todo caso.

Essa finalização com uma produção, com a prática apenas, só é possível hoje no mestrado profissional, no mestrado acadêmico *stricto sensu* e no doutorado acadêmico *stricto sensu*, em que há uma abordagem prático-teórica, teórico-prática ou só teórica. Ou seja, além da prática, é necessário haver uma dimensão escrita, toda uma problemática científica, descrevendo essa produção e discutindo e refletindo sobre ela, de modo contrário à realidade de outros países anglo-saxões ou a outros cursos de Doutorado e de Mestrado também profissional na Alemanha.

Assim como nós já temos o mestrado profissional, penso que a realidade do doutorado profissional está se apresentando. Em breve, acredito que será também uma realidade para a área de artes. Nesse contexto, considerando nossos indicadores e nossas estratégias de

avaliação, temos o Qualis Periódicos, o Qualis Artístico, o Qualis Livros e o Qualis Eventos. Eu vou me ater aqui apenas ao Qualis Artístico, que é o objeto do nosso encontro, ou seja, a produção artística e a consideração desta produção pelas instâncias acadêmicas. Buscando compreender os critérios e traçar algumas questões norteadoras, é necessário considerar um pouco de História. O Qualis Artístico não começou comigo. Ele começou com o Prof. Celso Loureiro Chaves. Desde 2005, essa produção já é considerada na estância da avaliação da Capes. O Qualis Artístico foi concebido na gestão da Profa. Martha Ulhôa; a adjunta era a Profa. Maria Beatriz de Medeiros, da UnB. Eu até participei da comissão de avaliação desse primeiro Qualis em 2008/2009, mas essa foi uma avaliação altamente experimental, tanto que não foi usada plenamente na avaliação dos programas na trienal de 2010. Nesse momento, eu estou participando de uma comissão de revisão dos critérios do Qualis Artístico e de refinamento desses mesmos critérios. Quando eu assumi, ele foi revisto e refinado, sendo usado plenamente na trienal de 2013 e na quadrienal de 2017.

O Qualis Artístico foi implementado com o fim único de incorporar o processo de avaliação da Pós-Graduação daquela produção artística que está diretamente relacionada aos cursos de Pós-Graduação. Qual é o princípio orientador? O que nós queremos é valorizar as ações que articulam pesquisa acadêmica de Pós-Graduação com a criação de objetos artísticos. Nessa perspectiva, consideramos o contexto da realização, a difusão e o impacto dessa produção, bem como a coerência dessa produção com a respectiva proposta do curso.

Interessa saber se essa produção foi analisada ou foi apoiada por instituições, por comitês ou por comissões curatoriais. Com isso, queremos identificar potenciais repercussões dessas produções e seu reconhecimento pela área de artes. No entanto, há uma dificuldade intrínseca nesse processo de avaliação dessa produção: ela deve ser feita obra a obra, item a item; não é como o Qualis Periódicos, não é como o Qualis Livros, quando se trata de coletânea, de que avaliamos o todo, e não o artigo em si ou capítulo de livro em si. O Qualis Artístico demanda um trabalho hercúleo. Até quando eu era a coordenadora, havia uma comissão onerosa, porque tínhamos nove a doze consultores, três consultores por subárea. Como temos teatro, música, artes visuais e, mais recentemente, a dança, apresenta-se uma massa crítica em termos de produção artística bastante significativa. Nesse sentido, precisamos convidá-la também, haja vista que a área de dança estava junto com

teatro (artes cênicas, teatro e dança). No entanto, ela, cada vez mais, tem dois mestrados que acabaram de entrar no sistema: um profissional e um acadêmico em dança. Cada vez mais, está se constituindo uma massa crítica de maneira que, daqui a pouco, serão quatro subáreas dentro da grande área de artes, teatro e dança.

No Qualis Artístico, de qualquer maneira, já trazíamos avaliadores ou consultores para as produções de dança, porque há uma produção bastante significativa nesse domínio. Essa tarefa exige que olhemos cada obra dentro da trama, do contexto em que ela foi realizada ou apresentada. Nesse sentido, faz-se um apelo: a tarefa de informar os dados deve ser considerada com cuidado extremo, a fim de oferecer o melhor detalhamento possível. Quem já foi coordenador de programa sabe das dificuldades que nós tínhamos com a antiga interface que dialogava muito mal com a Plataforma Lattes, com a aba artística das produções artístico-cultural. Com o advento da plataforma Sucupira, não houve diálogo nenhum inicial. Por conseguinte, essas duas interfaces ficaram intrigadas totalmente, o que acarretou grande prejuízo aos programas, pelo menos sobrecarregando a comissão de avaliadores que tinham que cercear e rastrear essa produção por outros meios distintos daqueles dados informados na plataforma Sucupira, que eram insuficientes, incipientes.

Sobre a importância do registro, o eixo da avaliação é a produção dos programas. Queremos perceber como o conjunto da produção artística dos programas é reconhecido pela área a partir da sua repercussão, abrangência e impacto. É importante, ao informar a produção, que se considere a qualidade, e não tanto a quantidade das realizações. Como uma maneira mais eficaz de se aferir essa qualidade, mais importa uma temporada que uma apresentação única, uma exposição que uma obra particular, já que o agrupamento das produções permitirá uma visão panorâmica e otimizada delas. Ao informar, esse artista docente pesquisador deve enfatizar as produções, cujos impactos se fazem sentir no contexto das temporadas, das turnês, das exposições, itinerâncias, festivais etc. Essa maneira de organizar a referência das produções ao consultor propicia uma avaliação mais clara, o que permite que conheçamos a forma como essas produções artísticas ampliam e aprofundam o diálogo entre os contextos artísticos e acadêmicos. Por isso, na aba da Plataforma Sucupira, ao informar o vínculo, aparece um balãozinho com as definições de que tipo de relação a sua pesquisa guarda com seu projeto de pesquisa, que – repetindo – deve estar

estreitamente articulado à sua linha de pesquisa, à sua área de concentração, convergindo todos para a consolidação da proposta de curso, da proposta do programa.

Existem, portanto, esses vínculos, entre a comissão em consulta com os grupos de trabalho nos programas. Chegamos a três vínculos principais: 1) o vínculo metodológico, que é caracterizado pela coerência entre a produção artística e o projeto ou a linha de pesquisa, em termos de procedimento, de técnicas e abordagens, podendo ser de ordem bibliográfica, documental ou de experimentação prática; 2) o conceitual, que é caracterizado pela coerência entre a produção artística, o projeto ou a linha de pesquisa, em relação a ideias, fundamentações, parâmetros e concepções poéticas; 3) o vínculo temático, caracterizado pela coerência entre a produção artística e a proposta do projeto ou da linha de pesquisa em termos de temas, proposições, enunciados e repertório.

Quem lembra aqui do segundo grau deve ter estudado as funções da linguagem do Jakobson. Sabemos que todo enunciado possui todas as funções. Assim é para obra de arte: ela possui todos esses vínculos, mas há aquele vínculo que é preponderante; há aquele que sabemos que está acentuado. Estou colocando em evidência questões metodológicas, com esse experimento artístico, com esse projeto de pesquisa. Pode ser mais uma questão conceitual, muito mais das artes visuais do que nosso. No entanto, há pesquisas conceituais em artes cênicas também, no teatro, na dança. Há pesquisas conceituais em música também. O vínculo temático, como eu disse, depende de cada coordenador ou secretário, ou quem quer que preencha a plataforma Sucupira. Ao clicar no vínculo, aparecerão as diferentes definições. Pode-se, assim, escolher qual o vínculo que a sua obra mantém com o projeto de pesquisa ou com sua linha de pesquisa.

Essas ponderações foram para o triênio 2013-2016, que já passou. Eu estou expondo-as porque eu pretendo passar para o próximo tópico: os critérios que estão sendo, nesse exato momento, refinados. Não se trata de uma revisão exatamente, mas de um refinamento. Tínhamos, no A1 com peso 100, as produções artísticas apresentadas ao público em eventos locais e/ou instituições brasileiras ou estrangeiras, reconhecidas pela área como de abrangência internacional, contempladas por seleção, edital ou convite. Essa relação com a linha de pesquisa ou projeto de pesquisa, desenvolvida no Programa de

Pós-Graduação, é condição *sine qua non*, até o estrato B5. Ou seja, ela é condição *sine qua non*. No A2, nós tínhamos as produções artísticas apresentadas ao público em eventos locais e/ou instituições brasileiras ou estrangeiras reconhecidas pela área como de abrangência nacional, contempladas por seleção, edital ou convite e, claro, relacionadas à linha de pesquisa ou ao projeto de pesquisa. No B1, nós tínhamos as produções artísticas apresentadas ao público em eventos locais e/ou instituições brasileiras ou estrangeiras, reconhecidas pela área como de abrangência regional, contempladas por seleção, edital ou convite. Do B2 até o B4, retiraremos o edital, a seleção e o convite. Ficarão as abrangências internacional, nacional, regional ou local. Esses foram critérios brevemente resumidos, acompanhado de um documento com todo um arrazoado sobre o porquê do Qualis Artístico, por tudo que eu já expus aqui.

Mas isso ainda não satisfez a área. Na avaliação quadrienal e diante das inúmeras discussões travadas nos congressos, nos programas pelo Brasil afora, tínhamos algumas anotações. Recentemente a Profa. Sônia Báo constituiu vários grupos de trabalho para revisar os diferentes Qualis: o Qualis Periódicos, o Qualis Livros, o Qualis Eventos, o Qualis Artístico. Eu fui chamada para participar da comissão de refinamento dos critérios do Qualis Artístico. Não mostrarei hoje os pesos e as ponderações, porque nós não chegamos ainda a este texto arrazoado, a um texto exato, a uma tabela exata. Porém, mostrarei os nortes, as orientações que nós estamos seguindo no refinamento desses critérios.

Na revisão do quadriênio 2017-2020, nós vamos considerar como critérios obrigatórios a aderência à pesquisa desenvolvida no programa. Logo, o vínculo com a linha, com o projeto, com o grupo ou a rede de pesquisa, isto é, os vínculos temático, metodológico, conceitual. Cabe ao docente pesquisador-artista informar o nome da linha, do projeto, do grupo e da rede de pesquisa e justificar esse vínculo, a caracterização da produção, a demanda.

Então, o que é isso? Caracterizar o recorte de público: local, regional, nacional ou internacional. Ademais, em relação ao objetivo da produção, descrever se é experimental, inovadora, se é de aplicação social etc. Tudo isso deve constar no formulário. Estamos estudando esses refinamentos, esses detalhamentos, essa precisão junto aos técnicos da Diretoria de avaliação e da Diretoria de tecnologia e informação.

Também se considera a apresentação pública da produção, devendo discriminar o nome do evento, o local, a instituição, a data, a cidade, o detalhamento do contexto da apresentação e o acesso permanente aos resultados da produção. Está em discussão, nesse exato momento na Capes, a criação de repositórios, para acolher tanto os diversos produtos artísticos dos programas de Pós-Graduação em artes no Brasil quanto os produtos também tecnológicos.

É importante, também, considerar a relevância cultural, social e acadêmica. Ou seja, é importante descrever o impacto social e cultural, em relação ao público contemplado. Ademais, especificar se houve atendimento a público especial, em situação de risco social etc. Também, descrever o avanço para o conhecimento; justificar inovação social, cultural ou tecnológica. Expor a relevância da abrangência de acordo com os objetivos da pesquisa do PPG.

Em relação à justificativa, foi importante colocar essa última relevância da abrangência como uma informação dissertativa, porque causava muita indignação na área que o A1 fosse dado somente pela abrangência internacional, além de responder a edital, de ter sido contemplado por edital, seleção e convite. Na área de artes por exemplo, há muitas produções locais, com trabalho de acessibilidade ou com população de risco, que deveriam ser bem avaliadas. Porém, por não serem internacionais, não levavam nunca um A1, um A2 ou um B1. Diante da justificativa dessa abrangência, já revimos a possibilidade de que essa produção, por sua relevância e seu impacto em uma determinada comunidade, mesmo que não tenha uma abrangência internacional, possa galgar um *status* superior do Qualis.

Por fim, em relação aos critérios de indução, menciono a relevância para formação discente, relevância para área em regiões estratégicas, relevância acadêmica, avanço científico acadêmico e relevância ao local, regional, nacional e internacional.

4) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Em se tratando de um primeiro encontro, abrimos um debate para que os colegas possam colocar as suas diversas questões. Nós estamos propondo, por exemplo, um mestrado profissional em música pela FFCLR-P-USP, na verdade, o primeiro mestrado profissional do Estado de São Paulo em música. No entanto, várias vezes, em instâncias da Universidade, tivemos a dificuldade de aceitação da proposta. Há por certo um preconceito nada inteligente, contrário à pós-graduação profissional, como se fosse uma instituição de segunda categoria – o que de modo algum é verdade. Considerando os modelos já implantados com sucesso na Bahia e no Rio de Janeiro, propomos um mestrado profissional em música que cumpra uma missão essencial para o desenvolvimento do país. Para nossa área, é muito clara a série de vantagens, até mesmo para o bom desenvolvimento das atividades artísticas dentro da USP. Reforço que ninguém deseja propor uma revisão do que já foi feito. Ou seja, quem só trabalha e gosta de trabalhar com a pesquisa acadêmica exclusivamente teórica, em suas implicações restritas aos estudos culturais, com a vocação de restringir também sua produção de pesquisa à forma de artigos em revistas indexadas, que tenha a liberdade de continuar assim, sem qualquer crítica ou censura por parte de quem quer que seja. Afinal, a arte é livre; a filosofia é livre; a ciência é livre. A pesquisa deve ser essencialmente livre, seja ela conceitual, teórica ou experimental, aplicada. Aqui tratamos apenas de definir e valorizar a pesquisa voltada à produção artística, ainda não devidamente reconhecida. O que se coloca, no entanto, é a discussão sobre as diferenças entre estudos culturais e artes, neste último caso, cujo produto principal é sempre empírico-prático-poético. Em outras palavras, em matéria de arte, experimentamos, com resultados inventivos (*poíesis*) ou representativos (*práxis*). Mas como vamos indexar essa pesquisa realizada, cujo resultado não consta meramente em um *paper*? Inclui-se, em nosso projeto de programa de mestrado profissional, a produção de uma dissertação, que não é uma dissertação acadêmica, mas um relatório de como foram elaborados todos os processos da produção artística. No mestrado profissional, expõem-se um produto e um texto. Ou seja, há a obrigatoriedade da escrita, inclusive até para fazer com que os nossos alunos de pós-graduação tenham o hábito de escrever, o que é essencial. Na USP, devemos sempre escrever textos crítico-reflexivos. No entanto, essa produção escrita não tem o mesmo peso do

acadêmico; é um peso menor porque é mais descritiva, em função dos processos realizados, permitindo, inclusive, que seja possível reconstituir e divulgar a produção artística, o resultado aplicado da pesquisa artística. Portanto, temos que aprender a indexar a produção artística resultante de trabalho de pesquisa.

Coloca-se a questão: como se dá a pesquisa voltada à produção artística? Há centenas de exemplos possíveis, mas vou citar um caso agora, atual, do meu grupo de pesquisa pelo NAP-CIPEM da FFCLRP -USP. O meu supervisionado de pós-doc pela FAPESP, Paulo Eduardo de Barros Veiga, o cônsul honorário da Alemanha em Ribeirão Preto, Rudolf Schallenmüller, e eu, estamos trabalhando na composição de uma nova ópera, *A Matrona de Éfeso*, tendo como referência literária o conto de Petrônio (que integra o *Satyricon*). Mesmo eu sendo autor sozinho da composição musical, que virá depois, para a redação do libreto, após a nossa tradução conjunta do texto original latino para o português e para o alemão, pesquisamos, sempre em um trabalho a seis mãos, além de todo o contexto histórico de uma colônia grega no Império Romano do século I, ainda vários textos gregos e latinos em suas fontes primárias. Fizemos um amplo levantamento de autores que pudessem ser incluídos em nosso libreto proliferado (autores da Antiguidade greco-romana, tais como Eurípides, Plauto, Cícero, Catulo, Tibulo, Sulpícia, Horácio, Virgílio, Ovídio, Plutarco, e mesmo autores modernos, alemães e brasileiros, como Lessing, Heinrich Heine, Castro Alves, Georg Büchner, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Sylvio Ricciardi e Wolfgang Borchert, entre outros). Essa pesquisa foi essencial para transformar o conto de Petrônio em uma obra encenada, com a inclusão de novas cenas, inexistentes nos originais de Petrônio. Em suma, o produto será a montagem e a estreia dessa ópera com música sinfônica, canto e encenação, e tudo mais que pertence ao gênero ópera. Para isso, necessariamente, uma ampla pesquisa histórico-literária prévia teve que ser realizada. Então o caráter da pesquisa artística está atrelado à produção da obra, nossa atividade fim de pesquisa se cumpre de maneira específica atrelada à *poíesis* e à *práxis* artísticas.

No meu entender, por fim, as pesquisas na USP, nas artes, também sofrem, de um modo geral, por conta de um problema originário dos programas de pós-graduação. Na verdade, o problema é a própria CAPES com suas três aberrações: 1) documento de área, 2) identidade de programa e 3) coerência com a linha de pesquisa. Assim, em seu *modus operandi*, a CAPES impõe, do Monte Caburaí ao Arroio Chuí, réguas

truculentas que inviabilizam a liberdade da pesquisa. A pesquisa tem que ser livre para poder levantar problemas que não estejam previstos nos documentos de área. O que importa para uma pesquisa de ponta jamais é a identidade de um programa, mas sim a inovação do conhecimento que propõe. Por fim, nada mais contraproducente que se exigir coerência com linha de pesquisa no caso da produção artística, porque se há aqueles pesquisadores monotemáticos, há também aqueles polígrafos, em geral artistas multifários, que devem ter também sua liberdade garantida. Pesquisadores/artistas monotemáticos ou polígrafos/multifários, em ambos há casos de fracasso ou sucesso. Essa coerência exigida pela CAPES impede que muitos projetos possam ser cogitados – já nascem mortos por não terem o foco respaldado por normas redutivas e excludentes. Assim, no caso de uma produção dinâmica, a obrigatoriedade da tal coerência é não apenas restritiva à liberdade como ainda leva a distorções nas métricas.

5) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

A indexação considera a informação na Plataforma Sucupira. A partir do momento em que se é docente colaborador, visitante ou permanente de um programa, ao produzir, informa-se sobre a produção, no Lattes. No entanto, a aba de produções artísticas ou culturais do Lattes não é uma ferramenta de preenchimento ou coleta. É um auxílio que ainda deve ser revisado pelo docente, pelo coordenador do programa, verificando se há equivalência.

A primeira forma de considerar essa produção é informar, pois será avaliada por uma comissão, não mais dentro daqueles critérios do quadriênio passado, mas à luz de novos. Isso resultará em uma tabelinha, discriminando quantos pontos obtêm-se em cada item.

6) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Em relação à produção de uma dissertação vinculada ao produto artístico, explicito que se trata de um texto que acompanha esse produto. Nesse sentido, na divulgação, fica público um documento, que é um produto, um "CD", um registro audiovisual, um livro didático. A ideia

é incluir, no resultado final, um descritivo de atividades, uma dissertação. A dissertação deve ser obrigatória. Aqui na USP é obrigatória.

7) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

A dissertação não é obrigatória nas regras do mestrado profissional. Nesse sentido, a CAPES não mexe na autonomia das Universidades. Já tivemos casos de carga horária imensa, exaustiva, tanto daqui quanto de Universidades do Nordeste, em que recomendávamos a dissertação. Porém, é a título de recomendação. Localmente, batia em resoluções da própria IES. Logo, não podíamos fazer nada, senão acatar.

8) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Se a divulgação dessa pesquisa artística fica somente no Sistema Sucupira, logo, ela fica restrita. Ou seja, não estaríamos divulgando como foi elaborado aquele trabalho artístico.

9) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Eu me lembro de um grande embate que tivemos na ANPPOM: "como vocês não veem a obra?" Por isso, agora estamos pedindo para ver a obra. "Como não ver a obra e analisar a produção de alguém, dando um B4 ou um B3?" Por isso, é importante conferir com mais transparência, mais sinceridade nessa avaliação. É o mesmo problema que está enfrentando o grupo de trabalho do Qualis Tecnológico. Deve-se ver esses produtos para poder realmente verificar se houve alguma dúvida, alguma injustiça. Pode-se auditar melhor ou auditar novamente, se for o caso.

Sobre a coerência, partindo daquele princípio de que não é a linha de pesquisa que acolhe o pesquisador, mas ele que impulsiona a linha de pesquisa, ressalto que o centro da linha de pesquisa é o pesquisador. Assim, se, por exemplo, o Rubens, Sylvio e o Antonio Araujo não estão na linha de pesquisa, porque colocaram essa linha de pesquisa?

Vocês estão nela porque o que vocês fazem, o que vocês ensinam e o que vocês pesquisam têm toda a convergência a essa linha de pesquisa. Naturalmente isso é uma questão *a posteriori*. Tudo o que você fizer estando à vontade nessa linha de pesquisa é um produto dessa linha de pesquisa.

Por exemplo, em relação aos concertos que eu fiz na CAPES, nos prêmios tese da CAPES, jamais eu os coloquei no relatório de avaliação. Eu sou dramaturga, não sou conhecida como cantora. Por isso, não tinha relação com as minhas pesquisas. Era para o meu deleite, a pedidos. Naturalmente, tudo o que uma pessoa produzir terá uma reverberação, um elo natural com essa linha de pesquisa e com essa área de concentração. Trata-se de uma coerência consigo mesmo. É disso que nós estamos falando: tudo começa com o docente.

10) Público

Vivemos um problema, em função de cinema e audiovisual estarem inseridos na área de comunicação, porque minha produção artística não tem peso nem valor na Pós-Graduação. Por isso, estamos pensando na hipótese de abrir uma Pós em Artes para, mais especificamente, a produção poética no audiovisual. Por conseguinte, há várias questões para colocar. A principal diz respeito um pouco à caracterização da obra, porque eu vejo que tem muito da obra de arte no sentido mais próprio da palavra, pois se manifesta mediante eventos.

No audiovisual, o lançamento de um circuito de exibição é um evento, mas não é um evento de chancela artística, como ir a um festival. Claro que, se eu faço um filme, vai para o festival; nesse sentido, em comparação com as artes plásticas, com as artes cênicas, com a música, é muito semelhante. Mas quando eu faço um filme, não vai para festival nenhum. Logo, não tem essa chancela de qualidade, vamos dizer assim. Por outro lado, em um circuito de exibição, há uma existência social. Como é que eu consigo qualificar isso?

Os filmes ora são obras de arte, ora são produtos mais comerciais. Também, quero considerar que, no futuro, um filme que hoje é comercial pode ser considerado uma obra de arte. Minha questão, na verdade, tem um pouco de semelhança com a discussão de tecnologia.

Por exemplo, se eu vou depositar a obra que está sendo vendida e distribuída comercialmente, eu não posso depositar pela propriedade intelectual. Então penso que teríamos que encontrar um modo de entender como o pessoal está trabalhando com ciência aplicada – que é tecnologia, patente – e como se transpõe isso para propriedade intelectual na área de artes.

Minha outra questão seria: como avaliar o processo? Exemplifico. O processo de produção de um filme dura hoje, em média, quatro anos. Meu último filme, que estou finalizando agora, durou dez. Tudo bem que, no meio disso, eu fiz outras coisas, mas esse projeto tomou dez anos e custou sete milhões de reais. Isso significa um esforço de arrecadação de recurso muito grande. Sob esse viés, pergunto se, no caso das artes, não poderíamos ter um modo de avaliar o processo. Assim, se eu escrevo o roteiro, eu tenho uma avaliação do roteiro, o jeito que eu ganhei o prêmio para escrever aquele roteiro ou consegui um financiamento. Também, se eu consegui filmar o roteiro, considerando, portanto, o fato de filmá-lo, de eu executar, de eu ter tido uma equipe com tantas pessoas, é uma realidade, é um fato do ponto de vista social, além do lançamento do filme propriamente. Não teríamos que ter um modo de, nesses projetos de mais fôlego, conseguir decupando a avaliação, em vez de ficar esperando? Caso contrário, se eu demoro quatro anos para fazer um filme, eu fico três anos com uma avaliação péssima.

11) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Eu lamento dizer que essa questão é exaustivamente debatida, sem consenso, porque nós só consideramos o produto. Se houve um depósito, uma apresentação parcial, uma exibição, então se considera; mas não o processo em si, sem uma difusão, sem uma apresentação da obra publicamente. De modo semelhante, há músicos que querem ver consideradas suas partituras que nunca foram executadas. Essa já foi uma grande discussão com a área de música cada vez que consultamos a comunidade e trazemos a discussão às comissões. Em geral, escuta-se que podemos partir somente da obra, porque o processo é muito pouco. Em se tratando de repositório, o processo fornece poucos elementos cerceadores de todos aqueles questionários. Ou seja, ele responde muito pouco. Mesmo que se considerasse, a pontuação seria um B4, um B5. Por que avaliar exaustivamente se não obterá uma

pontuação em cada item? Todos os itens, mesmo da revisão, são pautados em uma obra que foi exibida ou difundida.

Há outra questão polêmica em relação à qualificação de eventos: consideramos os eventos a partir dos anais, por causa dessa premissa primeira, da socialização e da difusão do conhecimento. O dado tangível que temos para isso são os anais. Se o pesquisador participou do evento, ele será contado em produção técnica; se participou do evento e produziu *paper*, então consideramos os anais, o idioma, a qualidade, se houve revisão por pares etc. Sobre a primeira questão, se você é docente de Programa de Pós-Graduação em artes e declara a sua produção artística, logo, ela será considerada dentro dos critérios do Qualis Artístico.

Sobre o tempo que se leva para fazer um filme, a área de teatro também tem o mesmo problema. Embora seja tomado muito tempo para montar uma peça, podemos realmente atribuir um Qualis somente ao término da apresentação, mesmo que sejam resultados parciais. Trata-se de uma regra. A comissão chegou a esse consenso porque fica muito difícil analisar o processo pelo processo. Portanto, mesmo que seja processo, ele tem que ser apresentado, difundido publicamente, socializado.

12) Público

Não concebo que se trata de uma questão de anos, isto é, se já gastei três anos no processo, dois anos ou apenas um. De fato, o processo concretiza-se, às vezes, até em produtos ou em etapas muito claras. Por exemplo, realiza-se viagem de pesquisa de campo, em que, por um mês, dois meses, levanta-se material, faz-se pesquisa. Há outras etapas do processo em que se criam seminários, conferências abertas, públicas, em que se compartilham questões que orientarão a criação do trabalho, as fases de abertura do processo em que públicos convidados vêm. Em seguida, estabelecem-se debates. Por conseguinte, a própria obra vai se transformando. Enfim, creio que são etapas do processo importantes, significativas de uma certa forma, o que é distinto de um processo mais convencional, em que, em quatro ou três semanas, monta-se um espetáculo. Por isso, valorar apenas a resultante não dá conta do que fazemos.

13) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Por isso, o formulário está bem mais detalhado, para que se informem a relevância, os impactos, se houve acessibilidade etc. Ressalto que essas questões têm impacto também em outros Qualis. Geralmente quando se faz um processo assim, resulta-se em um livro, em um evento que apresenta outros indicadores, com atividades que também podem ser pontuadas. Esse processo também pode ser socializado de uma outra forma. A obra mesmo, no entanto, depende da difusão e da apresentação pública. Dessa forma, garante-se a segurança da avaliação e a proteção do avaliador e do avaliado. Até poderíamos buscar outra estratégia, mas não será fácil. Afinal, não é um debate novo, não é uma questão nova, mas antiga.

14) Público

Se um professor fizer uma peça, ganhar um festival internacional, fizer uma grande carreira, ganhar 30 prêmios internacionais A1, esse A1 não pode rebater para o passado?

15) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Pode rebater para o passado se for dentro do quadriênio, isto é, dentro do período de avaliação. Não pode rebater para o passado se já tiver acontecido essa avaliação.

16) Público

Quer dizer, se acontece no terceiro ano do quadriênio, ele conseguiria atenuar o fato de que ele não teve nenhum evento A1 nos anos anteriores?

17) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Sim. A atual Diretora de Avaliação diz que implementará de fato um estudo novo. Os programas já declaram as suas principais produções; mas parece que agora se vai partir realmente dessas principais produções e não de todas aquelas informações na Plataforma Sucupira. Considerar uma produção dessa, por exemplo, tal qual você está descrevendo, seria digna de uma das cinco, oito, dez, eu não sei qual é o número *clausus*, qual o CTC determinará. Em cada Qualis, é importante afirmar as melhores e as mais impactantes produções do seu programa, a fim de facilitar a avaliação, que vai no início do quadriênio, considerando as melhores produções do programa.

18) Público

Isso atenua muito, senão fica um produtivismo de todo ano fazer algum evento, produzir alguma peça, um documentário, somente para contar ponto.

19) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

É o que vem acontecendo. A atual avaliação – e não problema só da área de artes – tem induzido a isso.

20) Público

O Qualis que está sendo tratado é ligado à Pós. Porém, eu queria saber sobre a pesquisa do professor docente na Universidade. Há produções que não chegam a ser regional ou estadual. Por exemplo, uma arte pública, como é avaliada? No caso do trabalho que estou fazendo, eu tenho uma obra, vamos dizer uma arte pública na Estação da Luz. Quem conhece? Se esse é um projeto para a atual Secretária de Cultura no Edifício Sampaio Moreira, não foi executado. Quem viu? Um dos professores da FAU, que foi ver, apreciou. Mas você tem que correr atrás das pessoas. Como é visto isso? Muitas vezes, é a produção.

Muitas vezes, não sai, não é visível; assim como alguns professores da música têm trabalho que não é publicado. Não tem qualidade? Não tem um trabalho? Não tem uma pesquisa? Ou, muitas vezes, tem uma excelência, e, volto a dizer, como é avaliado? Foi falado da CERT, como é avaliado aqui dentro, porque é uma pesquisa sim. Como que se coloca isso? Como isso é analisado? Como eu falei para o professor da CERT: é outra linha, é outra pesquisa, então como nós vamos avaliar essa pesquisa na Universidade? Eu tenho um conceito dentro da Arquitetura de articular muito a arte à arquitetura, porque a arquitetura é também arte. Muitas vezes, por exemplo, os trabalhos que eu faço com os alunos vão nesse meio de campo; então eles fazem alguns moldes em argamassa armada, tem iniciação científica, mas relacionando às duas áreas. Como isso é visto?

21) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Dentro do contexto de avaliação, na Pós-Graduação *stricto sensu*, exige-se que se informe uma produção, qualquer que seja. Ela será auditada e estratificada, com algum peso. Na atual revisão, detalhamos exatamente esse formulário, para que o artista pesquisador informe sua produção de maneira mais precisa possível, a fim de facilitar o trabalho do avaliador. Se puder, é importante fornecer os *links*. O filme tem catálogo, apresenta algum dado tangível de que a obra existiu ou que foi exibida. Também é a questão do livro, que terá um repositório para livro. Porém, nem todo livro poderá constar no repositório porque a editora pode não permitir por conta dos direitos autorais.

22) Público

Como o tema é pesquisa em artes, uma questão conceitual, eu queria não me ater somente à Pós-Graduação. Como é que nós vamos avaliar essa pesquisa que está sendo feita não só na Pós-Graduação?

23) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

A ideia realmente foi pensar nas artes, música, teatro, artes visuais e literatura, que são as áreas focalizadas. Também, nós estamos na área da pesquisa. Como a pesquisa é, muitas vezes, atrelada à Pós-Graduação, naturalmente convidamos a Professora Antônia Pereira para, justamente, elucidar a questão e tentar ver sobre o que podemos discutir nesse sentido.

Nós também temos colegas da literatura. O que faz, por exemplo, um professor de grego e latim? Dentre outras atividades, ele elabora traduções. Pode-se dizer que o objeto principal dele seja traduzir um clássico grego ou uma literatura romana. Muitas vezes, essa produção acaba não contando, porque é mais válido ele redigir um *paper* do que o trabalho de tradução em si. A pesquisa que demanda uma tradução é um trabalho hercúleo, que acaba tendo um peso menor, até quando se preenche o Lattes. Eu publiquei recentemente uma tradução de uma carta de Bach. No Lattes, parece que a produção até some, permanece em um lugar secundário. No entanto, foi um trabalho que eu gastei mais tempo até do que muitos *papers*. É um trabalho artístico, porque você tem que trazer a linguagem de um autor da Antiguidade ou de outras épocas remotas; é um trabalho hermenêutico, porque tem uma exegese muito importante. Por conseguinte, acaba não sendo devidamente avaliado.

Existe, no Lattes, a seção de partituras. No entanto, não interessa se é uma composição própria, se é uma edição crítica, se é uma revisão, se é um arranjo. Ou seja, não há especificidade. Porém, há vários colegas que estão disponibilizando as suas obras em *sites* da Universidade ou em *sites* internacionais de acesso gratuito, porque muitas vezes não compensa trabalhar com editora. Financeiramente não compensa ter uma editora; compensa disponibilizar gratuitamente a partitura, para que ela fique acessível. A execução, por outro lado, tem outro tipo de relação. Essa produção de partitura em si deve ser considerada independente da execução, porque ela é o suporte, é o trabalho que o compositor fez. Logo, atrelar essa ideia da pesquisa a uma partitura editada, em que haja um texto sobre a partitura, é uma solução no caso dos compositores, que podem dizer como foi a pesquisa artística, ali mesmo em um texto introdutório. Esse resultado encontra-se junto da partitura. Não é um *paper*, mas um relatório de como se produziu a composição, em teor público. Inclusive, existem *sites* internacionais, como

o *Petrucci*, amplamente acessíveis. Pode-se postar a produção, desde que gratuitamente. As soluções podem aparecer agora.

24) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Em primeiro lugar, se você participa de um programa de Pós-Graduação em Artes, pouco interessa se você é de arquitetura, se você tem produção informada. Essa produção será avaliada porque ela é a produção do programa de Pós-Graduação em Artes.

A segunda questão, mais delicada é a avaliação da produção artística no contexto da capes. Na maioria dos editais PIBIC, em várias Universidades do Brasil, às vezes não se consideram algumas produções. Não se pode avaliar o pesquisador. O Qualis, tal qual é concebido hoje, não avalia o pesquisador, mas o programa.

25) Público

Existe uma diferença muito grande entre ser artista e ser artista -pesquisador. No caso do artista-pesquisador, acolhido somente pela universidade, entra a regra do pesquisador, que também terá que esperar quatro a cinco anos até o acelerador ficar pronto. Durante esses cinco anos, ele não ficará parado, esperando o acelerador ficar pronto. Ele tem um monte de atividade para fazer. Quer dizer, antes de o filme ficar pronto, houve uma captação enorme de verba, que é um negócio de gigante para a Universidade. Em termos de captação, nenhuma FAPESP dará o valor, nem o FINEP e nem o CNPq. O primeiro problema é esse: o problema do artista e do artista-pesquisador. Tem que realmente separar. O artista fora da universidade captaria um montante e somente ficaria trabalhando no seu filme. Ele é somente artista; ele ficará somente preparando o concerto. Já o lado pesquisador, que é o lado na Universidade, está ligado à docência. Ou seja, é o lado da difusão de conhecimento e do processo de conhecimento, que ocorre mediante palestras, encontros, participações em eventos etc. Existe, portanto, uma produção paralela a essa produção artística principal.

Outra questão é a avaliação do docente – CAD, CAE, SEP etc. – e a avaliação do programa. É claro que as duas se embaralham, por exemplo, quando, na USP, adota-se como um dos critérios a atribuição de PIBIC na nota CAPES do programa. Em se tratando de uma exigência do CNPq, as duas avaliações confundem-se. Mas é sempre bom separar: uma é a avaliação do programa; outra é a avaliação do pesquisador. Pergunto: dentro de um programa, podem existir um professor cuja dedicação seja mais artística e um professor com uma identificação mais teórico-conceitual. Não poderia propor um equilíbrio?

26) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Trago uma questão que é problemática para a Biotecnologia, que trabalha com Qualis Patente. Com a patente depositada, por mais relevante, não leva ponto nenhum, a não ser em caso de concessão ou licença. O resultado é que, infelizmente, essas avaliações todas contam. O documento de área diz que o docente permanente, que fez a opção de participar de um programa de Pós-Graduação acadêmico, não está isento de produção bibliográfica. Se ele está em uma linha de pesquisa, por exemplo, que tem um teor muito mais prático, e o perfil dele é mais prático, não vamos cobrar quantidade de *paper*. Não vamos cercear: se ele quiser ter um artigo e seis produtos artísticos, ele tem; se ele quiser ter seis artigos, seis capítulos de livro e um produto artístico, ele tem. Mas se o perfil dele é prático e se ele está em uma linha prática, espera-se que ele tenha mais produtos artísticos. Isso já foi completamente revisto, porque era muito sacrificial. Além de ser um excelente artista, ele teria que produzir na mesma medida um certo número de *papers*. Por que essa conduta? O que não vale é todo mundo ter somente produção tecnológica, porque se perde toda a lógica: se é mestrado, tem que ter um contato ou uma fricção com o aparelho acadêmico, que é teorização, reflexão e problematização por excelência.

Nos anos 50, em relação à UFBA, o Prof. Edgar Santos fundou logo as três escolas, porque a de Belas Artes já existia. Ele fundou o teatro, a música e a dança. Quando ele fundou, não havia esse pensamento nocivo de que só resta ao artista a universidade. Não, ele pensou diferente, o que consta nos anais da História da UFBA. Ele pensou que a arte era produção do conhecimento, talvez não do conhecimento científico, mas de conhecimento sim, de fato.

27) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Sob viés histórico, na Idade Média, os artistas estavam atrelados à Igreja. Nem Antonio Vivaldi nem José Maurício Nunes Garcia tinham a menor vocação clerical. Eles ficaram durante a carreira inteira na Igreja para poder atuarem como artistas. Na época do *Ancien Régime*, das monarquias absolutistas, quantos compositores e músicos atrelaram-se à corte, sem ter essa vocação de subserviência? As artes sempre vão trabalhando; sobrevivemos nos ambientes culturais para poder ter liberdade de realizar a atividade artística propriamente dita. Digo mais, a Universidade hoje é muito melhor do que essas outras instituições, porque temos mais liberdade e melhores condições de trabalhar com espírito crítico e inventivo.

28) Público

O pesquisador não está com uma camisa de força. Na realidade, a linha de pesquisa e um projeto é que a construirão. Não sou eu que encaixarei cada professor em uma linha. A verticalização ocorre porque se insere a produção em uma linha. O próprio pesquisador será capaz de saber quando é que a produção dele não tem relação com a linha de pesquisa. Claro, enquanto professor atuante em uma Universidade, estamos em atividades que não têm relação com a produção de pesquisa e a Pós-Graduação.

Sobre essa questão, há a dificuldade do registro. Nesse sentido, há a produção e o vínculo, mas não há o registro porque ele é difícil, cansativo, em função de muita documentação, muito relatório. De fato, é fundamental para a Pós-Graduação a difusão e a socialização do conhecimento. Acho que reflete também na questão do processo. O processo é importante, mas se ele não for divulgado em evento, em palestra ou até em alguma publicação, eu posso fazer uma publicação falando da peça que eu estou fazendo e que levará quatro anos para eu fazer, mas eu vou fazer uma publicação divulgando o processo que eu desenvolvi até agora. Isso conta; caso contrário, os avaliadores não têm como avaliar. O registro é importante.

O Qualis Artístico tem avançado muito no sentido de abarcar todos os aspectos relacionados à produção artística. Acho que o próprio

pesquisador, engajado na Pós-Graduação, tem que estar preocupado com a difusão e com a socialização. O artista que não está na Universidade tem condições de estar fora, ou porque também não optou. Eu não acho que o artista pode estar somente na universidade. Eu acho que também tem a vocação. Estar na universidade é um privilégio também, embora ser artista e não estar na Universidade também seja muito bom. É outra situação. Mas o artista na Universidade tem esse comprometimento, tem que ter esse comprometimento com a difusão, com a pesquisa. Para difundir a pesquisa, é necessário registrar.

29) Público

Registro, visibilidade, divulgação, socialização, construção de repositórios, indexação e métricas para avaliação de produção são frentes que os pesquisadores não podem ignorar. Por isso, é importante trabalhar junto com as bibliotecas. Na USP, as Pró-Reitorias de Pesquisa precisam, com bastante urgência, fazer esse diálogo com o sistema de bibliotecas, porque nós conhecemos muitas ferramentas que podem ser extremamente úteis em vários pontos de discussão.

Tradicionalmente as ferramentas de bibliotecas, pela História das bibliotecas do mundo, nunca foram muito adequadas para registro e divulgação de produção artística em especial, quando se expressa pela imagem ou pelo som. Porém, isso está mudando muito rapidamente. Hoje em dia, temos condições e conhecimento – não sei de infraestrutura – de criar repositórios na USP, nos quais pudesse ser abrigado e divulgado qualquer tipo de produção, inclusive de audiovisual. Não seria possível, na Universidade, a publicação de um projeto de arquitetura, de uma partitura ou de um roteiro de um filme em um repositório da USP, com todas as ferramentas e metadados adequados para isso? Teríamos, inclusive, que discutir em conjunto, bibliotecários e pesquisadores, com avaliação por pares, métricas e controles para avaliar a visibilidade e divulgação desse material.

Nas bibliotecas da USP, recebemos muita gente, não somente da USP. Recebemos pesquisadores do país todo, estudantes, indivíduos que com interesse em determinado assunto. Chega a ser muitas vezes comovente a reação de pessoas, que nem sempre são muito ligadas ao mundo acadêmico, quando mostramos que elas podem chegar à USP,

acessar um banco de dados e ter acesso gratuito à produção dos professores. "As peças estão aí?" Estão. "Nossa, a USP tem revistas de acesso gratuito, eu posso fazer *download*?" Pode, pode inclusive da sua casa. Isso é uma experiência que acho que todo mundo deveria ter, porque realmente podemos nos sentir valorizados pelas pessoas que não estão aqui dentro.

Está faltando produção artística. É mais complicado porque existem questões de direitos autorais mais sérias. No entanto, seria muito importante que essa produção artística também estivesse disponível com tanta facilidade para qualquer pesquisador.

O que eu percebo nos pesquisadores é uma grande, e muito procedente, preocupação com o Lattes e com todos esses controles. No entanto, às vezes, o professor ou o pesquisador esquece-se de informar, de enviar a sua produção artística para a sua biblioteca. Na ECA, nós temos acervo de filmes, acervo de partituras, acervo de gravações, e tudo isso pode ser cadastrado e registrado no banco de dados da universidade. Deve-se desenvolver ferramentas melhores para isso. É muito importante que essa frente de discussão seja implantada.

30) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Quando eu faço essas exposições e falo da importância do registro e dos repositórios, os pesquisadores-artistas colocam isso como mais um fardo. Porém, é uma questão de todos, da IES, da instituição. Muito obrigada por pontuar sobre a atualização das ferramentas e por incentivar os artistas e pesquisadores.

31) Público

A avaliação da produção artística parece que está menos ligada ao projeto de pesquisa do professor e mais à sua atuação global, na medida em que ela pode estar relacionada à linha de pesquisa. Em relação a ter um projeto de pesquisa que seja amplo o suficiente para englobar tudo o que se faz, sabemos que, na realidade, trata-se de uma tentativa de solucionar uma questão de uma forma não correta. O

projeto de pesquisa, de fato, tem que ter um objetivo. Por exemplo, se o objeto de estudo naquele determinado momento é o compositor contemporâneo, e o professor é convidado, no caso da Música, para fazer uma apresentação em alguma instituição, sabe-se que, na maior parte das vezes, há uma negociação de repertório. Muito provavelmente, não se apresentará aquela obra que você está tocando ou pesquisando. Por mais que se esteja pesquisando sobre um compositor contemporâneo, se houver um convite para tocar Bach, serei o melhor pesquisador se eu tocar Bach. Isso faz parte do trabalho, da pesquisa, do conhecimento do professor como um todo.

Por essa razão, acho que é muito mais inteligente quando se fala que a produção artística será avaliada não apenas em relação ao projeto de pesquisa específico, mas pelo conjunto de produção. Especificamente na área de música, muitas vezes, a negociação de repertório não é prerrogativa dos artistas. Ele tem que, de alguma maneira, cumprir aquilo que se está demandando.

Em relação à avaliação do docente, é fundamental o projeto acadêmico de cada Unidade. Na ECA, não separamos produção artística, pesquisa e produção técnica. É tudo item único: produção intelectual. A produção artística é conhecimento; a pesquisa também, assim como a produção técnica. Na ECA, não fizemos essa distinção. Eventualmente, se o docente quer só fazer produção artística, na nossa sistemática, ele pode fazer. Se ele quer somente fazer produção de *papers*, ele pode fazer. Tudo está na mesma categoria. Em se tratando de música, de nenhum de nós aqui – universitários do oriente, da Europa, dos Estados Unidos, da área de *performance* – é exigida a produção de *papers*. Como disse o Prof. Rubens, se a pessoa tem uma vocação, quer produzir, isso é importante.

Questiono também se isso não existe em outras áreas, em outras Universidades. Até onde é do meu conhecimento, não existe essa exigência em outras instituições de Ensino Superior. Até que ponto ela é pertinente aqui na nossa Universidade?

No caso da ECA, isso não é mais uma exigência, da maneira como construímos nosso projeto acadêmico. A produção da Universidade, afinal, é um conjunto de produção de docentes. Não se deve esperar que um docente faça tudo, ainda mais da mesma maneira (e tudo bem com a mesma intensidade). Que seja diverso o conjunto da produção de

todos aqueles docentes, ligados por um departamento, por uma linha de pesquisa ou por uma atuação na Pós-Graduação, a fim de cobrir várias áreas de conhecimento.

32) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Em relação à vinculação da linha de pesquisa, quando lançamos a primeira avaliação do Qualis Artístico, foi um clamor nacional. Como a Comissão entendeu que deveria vincular somente o projeto, isso funcionou como uma camisa de força. Um Qualis não é para uma coordenadora de área nem é para uma comissão. O Qualis é para área. Por isso, vemos a linha de pesquisa também.

Eu não estou muito preocupada com a questão de ter que produzir também bibliograficamente, porque essa obrigação deve cair. Está sendo estudada a análise das melhores produções de um programa. Não posso me adiantar ainda, mas a tendência é não cercear, mas deixar o pesquisador produzir baseado em sua vocação, na coerência com o projeto e com a linha de pesquisa.

33) Público

Nos Estados Unidos, a filosofia é bem diferente nesse sentido. Em visita à Universidade do Texas, comentei que fiz meus estudos na *Columbia* e, depois, voltei ao Brasil para fazer o Ph.D., o Doutorado. Eles me perguntaram por que motivo eu fiz o Doutorado. Disseram-me que eu poderia dar aula em qualquer lugar dos Estados Unidos, porque está na base a ideia do fazer artístico, audiovisual. No caso, há um meio termo. Não é somente a arte, mas é a arte e a indústria, em conexão. Existe um fazer artístico em qualquer obra seja ela comercial seja não comercial.

Essa ideia de que o artista mora dentro da Universidade, não se conecta com o mundo e não trabalha ou não faz esse vai e volta com a indústria está na base disso. Por exemplo, hoje em dia, tornou-se uma revolução a Netflix, fazendo milhões de séries. Há um fundo setorial que está em atividade e que precisa formar um monte de gente: roteirista,

diretor, produtor, dentre uma gama enorme de qualificações. Dentro disso, se nós orientamos trabalhos que serão executados ou que virarão produtos, esse trabalho de orientação conta nesse sentido para o que será feito? A minha questão é essa: como é que fazemos esse processo? Com a produção do roteiro, é possível ter uma série de roteiros produzidos. Registra-se? Publica-se? Depende do direito autoral.

Essas obras que não são necessariamente provas finais podem contar dependendo de como forem. Por exemplo, eu participei de um evento em *Cannes*, em que selecionaram adaptações literárias para serem apresentadas. Levei um projeto, escrevi uma adaptação de Dostoévski e fui lá apresentar. Esse roteiro não está filmado, mas foi apresentado e participou de um evento, o que pode ser indexado, catalogado ou contado. Temos que abrir essa ideia de que existe um mercado todo a ser feito, ligado com a Universidade. Temos que fazer isso mediante esse exercício prático, e não somente o teórico, tal qual *paper*.

34) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

A partir do momento em que foi difundido, foi apresentado e socializado, pouco importa se foi processo. Se foi informado devidamente, com certeza será avaliado.

35) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Em relação à palavra "mercado", na redação do projeto de um novo programa de mestrado profissional em música pela USP de Ribeirão Preto, usamos preferencialmente o termo "mundo do trabalho". Isso talvez já seja até um consenso nos programas de mestrado profissional em música. Entendemos que o mundo do trabalho seja bem maior que o mercado. Dentro da Universidade, trabalhamos com arte apesar do mercado. Temos que tomar cuidado para não restringir a liberdade do artista. Há no mercado uma relação de subserviência para com a vontade de sistema da indústria da cultura, onde se padroniza segmentos em projetos de marketing e muitas vezes só resta o kitsch e o clichê. Trata-se de uma discussão que não está clara como a luz do dia, de

como diferenciar, por exemplo, de um lado, a indústria da cultura e o mercado e, de outro, as artes e o mundo do trabalho.

36) Prof. Dr. Sylvio Canuto

Quando eu fui procurado por alguns colegas de vocês da área artística para cumprir essa questão de pesquisa, quando surgiu a ideia de fazer esse evento, a ideia era exatamente escutar quais são as aflições e quais são os anseios que a área tem. Dessa forma, podemos entender melhor o que significa, de fato, pesquisa na área de arte. Precisávamos, de uma certa maneira, fazer essa discussão e escutar. Foi colocada a necessidade de haver alguma forma de avaliação. Se quisermos entender que uma área está indo melhor ou que uma área precisa de certo apoio, poderia ser feita uma avaliação. Com as informações que eu tenho, essa avaliação no sentido pesquisa não existe. Essa é minha interpretação.

Portanto, a ideia seria escutar as pessoas que têm experiência em fazer avaliação. A avaliação que hoje existe e é bem respeitada é exatamente a avaliação da CAPES, em particular ao Qualis Artístico, que foi desenvolvido ao longo de sete anos e tem desempenhado um papel importante. Não quer dizer que a Pró-Reitoria de Pesquisa esteja preocupada com a avaliação de Programa de Pós-Graduação. Não é essa a ideia. A ideia é aproveitar a experiência de pessoas que pensaram muito sobre avaliação, de tal maneira que nós pudéssemos também começar a pensar em outro contexto. A avaliação é importante.

Do ponto de vista da Pró-Reitoria de pesquisa, nós gostaríamos, primeiro, de entender melhor o que significa pesquisa na área de artes. Como eu coloquei aqui na introdução, temos uma concepção fora da área de artes, uma concepção diferente sobre o que é pesquisa em artes. Mais importante do que isso, é que, se nós vamos desenvolver política de indução, então é importante entender quem está indo bem, quem precisa de mais apoio, quem precisa de menos apoio. Nesse contexto, essa discussão é importante para mim. Preciso entender, por exemplo, se uma certa área está bem contemplada; preciso entender se uma área importante não está sendo bem contemplada.

Nós não vamos avaliar programa de Pós-Graduação. Na verdade, nós temos que avaliar para ter possibilidade de desenvolver política e ver se precisa incentivar uma área ou outra. Na Pró-Reitoria de Pesquisa, de maneira geral, esse tipo de preocupação não tem existido muito forte. Por isso, queremos participar da discussão sobre pesquisa na área de artes.

Nós teremos um repositório também da Universidade de São paulo, que deve ser lançado até o final do ano. A ideia é que os pesquisadores façam depósito de dados, de obras. Nós não fizemos esse lançamento ainda porque nós precisamos definir algumas políticas. A Pró-Reitoria está aberta para escutar os anseios, as aflições e as sugestões de boas políticas para área de pesquisa em artes.

Agradeço à Profa. Antonia por ter participado, pois ela elucidou muitas questões associadas à avaliação, de uma maneira geral com a Pós-Graduação. Não é preocupação nossa fazer avaliação de Pós-Graduação, isso é outra seara, é outra Pró-Reitoria; também não temos a preocupação de fazer avaliação de docente, pois são outras instâncias que fazem. Nós estamos preocupados em saber como é que podemos ajudar as pesquisas na área de artes.

37) Profa. Dra. Ana Paula Tavares Magalhães

Nós retomaremos um pouco a discussão que se esboçou de manhã, porque nós queremos, de certa maneira, esgotá-lo, pelo menos para esse momento. Depois, a nossa intenção é elaborar um relato, uma espécie de dossiê para que possamos estabelecer os próximos passos dessa nossa discussão.

Retomarei algumas questões que me foram bastante sensíveis. Para mim, é até um pouco fácil fazer isso, na medida em que sou uma pessoa externa à área. Eu sou historiadora, trabalho com história medieval, mas eu trabalho com texto fundamentalmente. Da minha perspectiva, pareceu-me fundamental, em primeiro lugar, que nós observemos os cruzamentos que existem entre a problemática colocada aqui e outras áreas. De um ponto de vista comparativo, por exemplo, seria interessante considerar como é que se estabelecem as bases para as métricas da

ciência aplicada, da tecnologia, das patentes. O modo como se avalia o processo foi bastante falado.

Por fim, é essencial a necessidade do fortalecimento de todas as linhas de pesquisa. É fundamental que as linhas de pesquisa se especifiquem, tornando-se cada vez mais diferenciadas e singularizadas. Na verdade, elas não determinam ninguém; quem determina a linha de pesquisa é o pesquisador. Mas é importante que a linha de pesquisa seja a diretriz, portanto, para os instrumentos de avaliação. Em última análise, a linha de pesquisa encontra-se fundamentalmente ligada a um projeto acadêmico que, de fato, define o critério pelo qual uma pessoa ou instituição pretende ser avaliada. Isso me parece ser um consenso. Eu gostaria de falar a respeito da importância do sistema integrado de bibliotecas para registro e para divulgação.

38) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Esse seminário surgiu de uma experiência que tivemos recentemente no Instituto de Estudos Avançados (em conjunto com seu diretor, Prof. Paulo Saldiva, e com o apoio do Prof. Luiz Bevilacqua). Houve três rodadas de discussões sobre as áreas do conhecimento com a presença de filósofos, engenheiros, médicos, artistas e cientistas de um modo geral. Foi um seminário amplo, em que se falou muito da questão da cientometria. Na pauta se citou reiteradas vezes o *Manifesto de Leiden* (2015), um evento de crítica à lógica da quantidade estatística em detrimento do conhecimento singular qualitativo enquanto processo de cientometria. Uma das críticas desse manifesto, foi a prática de priorizar um tipo de produção em detrimento de outro ou de não levar em consideração, por exemplo, os impactos sociais, regionais de algumas áreas do conhecimento. Também se discutiu sobre a valorização da língua nacional, porque se acha que somente o inglês é a língua do conhecimento internacional, sendo que muitas pesquisas e muita atividade, mesmo intelectual, devem passar necessariamente pelo vernáculo. Enfim, é um manifesto muito importante, inclusive a tradução brasileira é responsabilidade das bibliotecas da USP, que sedia a página[3] do *Manifesto de Leiden*.

3 https://www.aguia.usp.br/iniciativas/bibliometria-e-indicadores-cientificos/manifesto-leiden/

Assim, fomos instigados a reunir um grupo de artistas, e começamos a chegar a um consenso de como mensurar a nossa produção de pesquisa. Por isso, é importante que tenhamos a liberdade para o bom desenvolvimento de nossa produção artística, a qual sempre contempla uma pesquisa artística a ela atrelada. O Prof. Antonio Araújo, do Curso de Teatro da ECA, mencionou que poderia ser verdadeiro "um tiro no pé", se desatrelássemos a atividade artística da pesquisa. Isso porque nas artes também temos ensino, pesquisa e extensão, o tripé da Universidade, as três atividades-fim. O que nós fazemos é uma pesquisa que não é indexada necessariamente em *papers*, mas resulta na elaboração ou na representação da obra de arte, as já citadas *poíesis* e *práxis* nas artes. Por isso, surgiu a ideia: o problema está no conceito de pesquisa, porque, por exemplo, para montar uma peça de teatro, a quantidade de livros que se lê, a quantidade de autores que estudou, levantamento de dados, quer dizer, não é uma mera busca de informações, é, de fato, uma pesquisa para viabilizar, por exemplo, uma montagem de uma peça. Considerando a montagem de uma tragédia de Sófocles, a leitura que antecede isso, o trabalho verdadeiramente de pesquisa, para depois ter um trabalho poético/prático, é muito grande. Em busca da Pró-Reitoria de Pesquisa, desejamos ampliar o conceito de pesquisa em artes, porque não se trata da pesquisa meramente teórica dos estudos culturais. Nós, que somos artistas, para dizer que o que nós fazemos é ciência, adotamos procedimentos de pesquisas que nos são estranhos. Por isso, há o nome cientometria, mas que nas artes tem que adquirir novas configurações.

A avaliação é importante. Mas, conversando com os colegas da Alemanha – por exemplo, o nosso NAP-CIPEM[4] tem uma parceria com a Profa. Dorothea Hofmann, da Escola Superior de Música e Teatro de Munique – ela comentou que há avaliação quando no concurso de entrada do docente. Depois, na Alemanha, que é um país com certo desenvolvimento nas artes, entendem que a ciência é livre, a pesquisa é livre, a arte é livre e a filosofia é livre. Logo, eles não ficam medindo quantitativamente a produção do professor, porque, às vezes, ele tem um projeto que demora mais tempo para se concretizar. Quer dizer, é um tipo de cobrança que gera um nervosismo entre os professores, os quais ficam correndo atrás de coisas; às vezes, perde-se, inclusive, a essência daquilo que se está fazendo. Mas, é uma realidade alemã: eles deixam o artista construir sua carreira. Ele é cobrado como professor,

4 http://sites.ffclrp.usp.br/napcipem/

pela assiduidade, pela competência dos alunos que formam; já a pesquisa e a arte dele são livres, sem cobranças. Nós temos uma CERT aqui, uma Comissão Especial de Regime de Trabalho, sem equivalente nessas Universidades Alemãs, ou pelo menos, nas Escolas Superiores de Arte e Música.

Como nós temos esses critérios, há uma resposta de que devemos dar para a sociedade sobre o que nós estamos fazendo com o dinheiro investido de impostos dos contribuintes paulistas e do Brasil, no caso das universidades federais. Nós desenvolvemos pesquisas e podemos mostrar os resultados na produção artística, então melhor ficarmos atrelados a essa Pró-Reitoria de Pesquisa e não à Cultura e Extensão. Aliás esse problema nunca houve, porque o que fazemos, de fato, é produção de conhecimento, e não apenas a mera erudição e muito menos cultura. Se fizermos uma análise filosófica, a arte não é cultura, a arte é uma condição rara e privilegiada, assim como a filosofia, de termos um distanciamento crítico diante da cultura. Como diz Jean-Luc Godard, "a cultura é a regra, a arte é a exceção", e a regra quer aniquilar a exceção. Vemos alguns setores culturais sem um trabalho realmente que favoreça a arte. Por isso, essa discussão, dentro de uma Pró-Reitoria de Pesquisa, parece que viabilizou maior liberdade crítica de trabalho, a fim de vermos que o que estamos essencialmente fazendo na Universidade é uma pesquisa diferenciada.

A discussão, hoje, envolve a Pró-Reitoria de Pesquisa e a nossa produção artística, que passa por um processo de pesquisa. Nesse sentido, a parceria tem que ser com a ciência da informação para podermos ter outras maneiras de viabilizar essa pesquisa. Se nós temos que fazer um relato para a sociedade de como nós chegamos ao produto artístico, então é esse relato do processo que passa a ser os passos da pesquisa que realizamos, o que podemos aperfeiçoar. Mas o que não podemos mais voltar atrás é acreditar que o professor tem que só publicar *paper* o tempo todo. Acho que essa regra deveria ser superada. Por isso, devemos ainda aperfeiçoar o Qualis Artístico, indiscutivelmente, senão dá margem, por exemplo, a seguintes situações: um concerto na Sala São Paulo, mesmo que seja um evento esnobe, com meia plateia, com obras sem caráter de inovação, tem mais peso do que um concerto no interior, por exemplo, onde se faz uma estreia mundial, com caráter evidente de inovação e pesquisa. Não é porque é a Sala São Paulo que é melhor que o Teatro Pedro II, em Ribeirão Preto, por exemplo. Por

que um centro é mais importante que outro? Isso deveria ser também mais bem organizado na questão do Qualis Artístico.

O principal é a questão de viabilizar uma medida, uma avaliação do resultado da pesquisa, não apenas por uma lógica da quantidade estatística de produção de *papers*. Quem produziu quinze *papers* é melhor que aquele que fez um? Na USP acontece isso, não sei se em outras Universidades. Quantifica-se e, muitas vezes, perde-se a qualidade.

39) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

O *Manifesto de Leiden* foi amplamente discutido na instância da avaliação na CAPES. Inclusive, existe um estudo que mostra que a ficha de avaliação da CAPES, tal qual ela se encontra hoje, atende a 80% daquilo que os cientistas e os intelectuais do *Manifesto de Leiden* estavam colocando como questão.

Outro ponto que eu queria esclarecer: a questão dos espaços no Qualis Artístico não é, de jeito nenhum, considerada. Uma obra não valerá mais só porque ela foi apresentada na mais importante sala do Brasil ou do Estado de São Paulo. Caso contrário, jamais iríamos, por exemplo, premiar uma *performance* de um artista circense, que tem toda uma pesquisa, que trabalha com outro conceito, no caso, o conceito da itinerância. Lembro-me de Mario Bolognesi (UNESP), que construiu um circo com verba do CNPq, e isso é maravilhoso. Há um circo de lona na UNESP, que era verba de um projeto de pesquisa, um edital universal, que possibilitou a ele montar esse circo. Não era um circo itinerante, mas e se fosse?

O local físico, hoje, não é avaliado. A abrangência da qual se fala não é topográfica. Um pesquisador não é internacional somente porque se encontra em Paris. Por exemplo, é possível estar em Lençóis, no interior da Bahia, e fazer uma apresentação internacional, no sentido de que os curadores envolvidos sejam internacionais. Quem está comentando? Como é o edital? Há toda uma trama que usamos para aferir diferentes indicadores e chegar a um Qualis.

Nos primórdios do Qualis Artístico, a questão do local e a vinculação ao projeto de pesquisa unicamente já foram critérios. Foram

derrubados porque não se sustentavam, assim como a questão do ineditismo foi um critério. Por exemplo, se uma obra é inédita, nunca será internacional, porque se pressupõe um reconhecimento daquela obra. Por essa razão, ela é reapresentada. Chegamos à conclusão de que certas questões não se sustentavam, não porque os artistas não estavam satisfeitos, mas porque essa insatisfação foi justificada e discutida, em acordo.

A questão que se coloca de agora em diante é que não se trata somente de Pós-Graduação, nem de avaliação de pesquisa. Trata-se de um reconhecimento mais visível e mais evidente dessas produções, dessas pesquisas que sejam exclusivas na Pós-Graduação, mas no contexto da Graduação. Na Graduação, a iniciação científica tem uma relação muito grande com a Pós, porque a maioria dos orientadores de PIBIC são professores que estão credenciados. De certa forma, eu estou diretamente com esse vínculo muito explícito com a Pós.

Mas estou aberta para conversar, saber quais são os anseios. Trazendo justamente a experiência e o exemplo do que se tem na Pós-Graduação, podemos conversar sobre essas possibilidades e essas formas de consideração e valorização dos produtos artísticos no contexto acadêmico.

40) Público

Na Graduação, acho que nos falta – talvez seja um problema dentro da USP – o reconhecimento daquilo que é chamado de laboratório e de pesquisa em artes. O que é pesquisa para quem faz *performance*? É um momento, simplesmente, em que se apresenta o produto final, que é a *performance*, ou toda a preparação? Como é para os alunos de instrumento que estão fazendo Graduação, mas não querem seguir a carreira acadêmica? A parte que mais se preza para a pesquisa deles, todos os dias e o dia inteiro, praticamente, é o estudo. Tenho alunos que vão para minha sala às 04h30 da manhã e saem às 23h. De uma forma preconceituosa, o estudo é chamado simplesmente de empírico, uma repetição.

A questão é sobre o conhecimento prático: a *phrónesis*. Trata-se de um conhecimento que vai se adquirindo não por pura repetição,

mas por raciocinar. O entendimento de uma obra de arte em diferentes aspectos, além do dito, é visto como braçal. Por isso, acho que existe um preconceito muito grande contra a produção artística, em relação à *performance*, pelo processo que se leva ao produto final. Mesmo assim, o nosso produto final é motivo de preconceito porque ele sempre tem que estar atrelado a um *paper* ou nós sempre temos que nos embasar em uma outra forma de expressão, que não seja a arte pela arte mesmo. Parece que ou somos mentirosos com aquilo que fazemos, porque as outras pessoas não conseguem entender a nossa abrangência com a arte, ou então eu parto do princípio que acho que a própria existência da *performance* dentro da Universidade pode ser questionada.

Eu não sei se isso é um problema específico da USP ou de outras instituições Federais ou Estaduais. Minha formação também foi feita fora do Brasil, e eu nunca vi um professor que eu tive em nenhuma das Universidades. Eu estudei em uma Universidade que acho que tem um certo renome internacional, e eu nunca vi nenhum professor ter as preocupações que eu tenho que ter para fazer minha arte. Logo, ou o modelo lá de fora é tão ruim que precisamos "reinventar a uva", ou existe um certo pingo de arrogância da parte daqueles que nos medem de perceberem o que realmente é a arte e como ela é vista e medida. Quais são as ferramentas para medi-la fora do nosso país?

Acho que esse é o único ponto para mim; é crasso e sempre damos voltas e voltas a inventar a roda. Quais são os mecanismos que nós vamos usar para medir? Volta-se sempre em algo que é extremamente alheio ao nosso dia a dia e ao nosso resultado final.

41) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

A Alemanha andou conversando com o Prof. Jorge; a França eu sei muito bem; e há países que estavam com problemas exatamente de controle dos seus pesquisadores. Vamos falar de acreditação, porque é assim que eles falam no mundo anglo-saxão e um pouco na realidade dos EUA, em se tratando de acreditação dos laboratórios.

Sei que a França está avaliando. Mas recentemente ela estava com um problema imenso, que é deixar o pesquisador muito livre: chegou a escândalos de um orientador ter até 70 orientandos no sistema. Para

quem estudou na França (eu estudei na França), sabíamos que havia uma assinatura administrativa, mas não havia, de fato, um orientador. Quase não se via o orientador. Ainda aconteciam muitos problemas de brasileiros que eram abandonados, segundo eles, consequências diretas dessa falta de controle, de ferramentas. Se não houver esses mecanismos de avaliação, as coisas também ficam meio soltas. Quem não tem avaliação está pedindo para ser avaliado, para ser controlado.

Quanto ao segundo ponto, da valorização ("nós não somos valorizados"), eu não sei se é uma realidade somente da USP; eu sei que essa é uma queixa geral. Todos os docentes, pesquisadores, todos os artistas, docentes, pesquisadores têm essa queixa. A pergunta que eu coloco é: não é valorizado como? Dentro da IES? Como é que não é valorizado? Não tem laboratórios? Não tem salas específicas? O químico, por exemplo, trabalha com uma determinada forma de laboratório. Meu trabalho qual é? Meu trabalho é uma caneta, um laptop e, quando estou em processo criativo, uma sala de aula para trabalho de improvisação e de corpo. Esse é o meu laboratório. Se a minha IES me dá isso, logo ela me considera sim. Há os editais, no caso da minha IES e no caso de outras IES, há o PIBIC e o PIBArtes, se a pesquisa é somente artística ou é uma pesquisa artística com viés científico. Dessa forma, escolhemos esses editais e apoios de outros editais também locais.

Sabemos que, quando se faz arte dentro da Universidade, não se vive somente das condições e da infraestrutura da Universidade. Vivemos dos editais regionais, dos editais locais e nacionais, da ocupação de espaços que passam por essa inserção social, por essa relação direta com o mercado cultural, com a sociedade. Eu não estou falando somente da área de artes. Trata-se da realidade de todas as áreas – eu acho, não sei se de todas – mas ela é uma realidade para as grandes áreas das ciências duras.

Eu venho de processos petroquímicos. A minha primeira formação foi em processos petroquímicos. Eu abandonei tudo e fui fazer teatro. Eu me senti muito mais discriminada quando eu vim da petroquímica ao meio dos artistas do que o contrário, porque o contrário se tratava justamente só de esclarecer. Se o indivíduo não sabe o que é uma pesquisa em artes, nós vamos fazer artes.

Várias vezes, escuto: "mas doutorado em música?". Por acaso, escutei de um engenheiro mecânico. Eu disse: "eu conheço grandes

engenheiros que não passaram pela Universidade. Eu posso apresentá-los: um é o mecânico lá perto da minha casa que conserta o carro da minha família". É um grande engenheiro que nunca precisou da Universidade. Assim também há artistas que nunca passarão pela Universidade, nem pela Graduação, nem pela Pós. Estão muito bem fazendo as artes deles. Mas nós viemos aqui porque nós queremos muito mais que isso; nós queremos informação e produção do conhecimento.

Vamos procurar, dentro das nossas instituições, a viabilidade das condições para que nós possamos produzir conhecimento, em nossa área específica. A partir disso, podemos discutir sobre a valorização. É quando não disponibilizam os pianos para uma aula piano? É quando não disponibilizam os espelhos, por exemplo, para uma aula de dança? Ou uma boa sonorização para um estúdio de gravação na escola de música? Trata-se de problemas concretos, porque problemas de entendimento – monopólios – sempre existirão. Dentro da própria área de artes, se comparar um músico e um artista cênico, pode haver um embate, uma competitividade, em que um se sentirá superior ao outro. Mas essas coisas são desmistificáveis, desdramatizáveis. Onde é que você detecta essa não valorização? Temos elementos, de fato, para lutar contra essa insatisfação.

42) Público

É a valorização da arte em si. Eu tenho espelho na minha sala, eu tenho uma casa quase inteira para trabalhar com meus alunos. Eles ficam comigo o dia todo. Em função da natureza da produção deles e da minha, como violoncelista, eu preciso fazer um jogo praticamente para cumprir as minhas necessidades. Para eu fazer um jogo, para que eu seja um bom docente, para que eu seja um bom pesquisador, é muito mais um jogo de preencher requisitos do que uma produção realmente concreta. A produção artística não é avaliada.

Eu sinto muito em dizer isso e eu vou repetir, a produção artística não é avaliada. É avaliado quão eu consigo fazer um jogo que temos nesse país, para que a CAPES, o CNPq ou a própria USP olhe para mim. É uma questão mais burocrática do que produção em si. Ela é burocrática.

43) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

No caso da avaliação de Ensino Superior, você não tem obrigação nenhuma de publicar nos estratos superiores do Qualis. Eu publico em B3 e já publiquei em B4; mas publico também nos estratos superiores do Qualis. Não há problema em estar em um programa nota quatro; não há problema nenhum em estar em um programa nota cinco. No entanto, se quiser ser seis, será necessário publicar nos estratos; se quiser ser sete, terá que publicar nos estratos superiores do Qualis, na Pós-Graduação. O profissional vai até cinco porque somente tem mestrado, de três a cinco. Programa notas seis e sete somente se tiver doutorado.

Em se tratando de avaliação, o docente pode não ter a progressão. Ele pode fazer uma escolha de ficar naquele lugar, na posição que ele quiser. Existe um sistema. Como todo sistema, há regras de convivência, há hierarquias. Existe um sistema. Dentro desse sistema, movemo-nos assim.

44) Profa. Dra. Ana Paula Tavares Magalhães

Essas questões também dizem respeito às problemáticas identificadas nas humanidades em geral e nas chamadas ciências humanas e sociais, que têm forte articulação com a narrativa. Esse tipo de prática, esse tipo de ciência ou de método, induz a uma produção que é fundamentalmente autoral. Não produzimos, em História Medieval (estou falando aqui do meu campo). Jamais vou captar sete milhões de qualquer coisa me desculpe, jamais. Existe uma relação, portanto, com uma questão que é fundamentalmente autoral. Realiza-se um *paper* por vez: eu não tenho aquele monte de autores e sequer assinamos juntamente com orientandos. Isso não é uma prática.

Trata-se das especificidades do nosso próprio produto final, que também continua sendo sempre dinâmico. Mesmo os nossos laboratórios. Eu tenho um laboratório aqui de estudos medievais que se chama LABORA. Mas ele não tem sequer um espaço físico, inclusive porque ele não precisa ter um espaço físico de existência. Ministramos as aulas de Latim por *Skype*.

Existe uma relação de objetividade e subjetividade nessas avaliações. Carlo Ginzburg, um historiador italiano que estuda a época moderna e trabalha com cultura popular, fala da História enquanto trama. A investigação histórica seria o desvendamento de uma trama, que, na verdade, não é narrativa, mas têxtil. Ele compara com o tapete: conforme se olha um tapete, o padrão vai se modificando. Por isso, são necessárias perspectivas tanto objetivas quanto subjetivas nesse sentido. Portanto, estaremos sujeitos à subjetividade de cada uma das áreas. Nossos dois programas da História sentiram isso na pele recentemente; na minha área específica, tanto a História Social como a História Econômica. A avaliação, no entanto, continua sendo necessária.

A discussão é sobre afinar os instrumentos. Por isso, eu insisto que nós tenhamos que produzir um dossiê, alguém relatar aquilo que foi feito aqui para que nós possamos criar novos fóruns de discussão, inclusive para que isso possa ser apresentado. A Pró-Reitoria de Pesquisa quer fomentar áreas que eventualmente necessitem de fomento, conforme as necessidades identificadas. Queremos que os pesquisadores nos digam sobre as suas necessidades; a Pró-Reitoria tem editais. A Pró-Reitoria também lança editais para a Pró-Reitoria de Pesquisa, com linha de apoio a evento de pesquisa em geral. Gostaria de que, daqui inclusive, saísse uma reflexão sobre como nós podemos viabilizar e dar mais visibilidade a essas áreas, porque eu acredito que essa relação entre o objetivo e o subjetivo de que eu falei passa, inclusive, por nós, como poderemos trabalhar para conferir maior visibilidade a cada área.

45) Público

Há uma questão muito prática e pragmática em relação a esse processo. Por exemplo, nas exatas, é muito comum haver várias pessoas assinando *papers* ou mesmo uma tese. Temos, por normas principais de um processo, obras coletivas. Há um número enorme de pessoas envolvidas. Dentro disso, no próprio departamento, há vários professores, cada um com suas especificidades: um trabalhando com roteiro, outro com direção, outro com fotografia, outro com direção de artes; todos interligados. Quando um aluno produz sob orientação, isso é contado?

Na verdade, acontece mais uma orientação coletiva, não é uma orientação para cada área específica, para cada projeto. Como isso

pode ser facilitado, a fim de delimitar o processo e o impacto do processo, não só de formação, mas de aprimoramento daquela obra específica que será criada por um aluno, dentro do curso?

A outra questão: é muito difícil trazer artistas, gente de excelência, que não tenha doutorado, mas que fez muito. Não conseguimos montar um projeto para trazer um diretor, um roteirista. Como é que se reconhecem o fazer artístico e a importância de fazer educação junto desse fazer artístico. Não podemos isolar. É preciso fazer essa conexão com o mundo real, que não são necessariamente acadêmicos, mas têm uma produção artística fantástica. Como é que faremos para viabilizar isso?

46) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Talvez a ECA, neste contexto, seja uma unidade mais bem resolvida, até por ter sido uma unidade fundada por artistas.

47) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

A avaliação da Pós-Graduação de que o indivíduo tem que ter Ph.D. é muito a cultura dos *papers*, em relação a outras áreas de conhecimento, com a qual a área de artes tenta lutar. Trata-se do princípio das agências de fomento. Quanto mais doutorado, mais o seu laboratório e a sua equipe são acreditados; quanto mais *paper* for produzido, mais qualificado você for, mais possibilidade de ganhar bolsa. Quando tentamos trazer para a área de artes, infelizmente não extrapolou a esfera local, institucional.

Porém, já houve também grande preconceito que a área de artes tinha contra o mestrado profissional. Foi árduo convidar a área a "quebrar esse gelo" e a experimentar o advento do mestrado profissional. Nele, permite-se, por exemplo, que um artista de notório saber possa não somente atuar no programa como ser orientador. Mudamos a cultura da área, está nas regras, nas normas. Por outro lado, teremos que lidar com as realidades institucionais e as culturas do acadêmico, que condicionam ou condicionaram nossas mentes durante muito tempo. "Esse indivíduo somente é artista, mas quantos artigos ele tem em bases

renomadas, em bases indexadoras de renome?" Nenhuma. Mas trata-se de alguém muito importante, não é qualquer pessoa. O mestrado profissional já prevê isso. Mas não é pelo fato de estar escrito, que será aplicado, porque temos que lidar com essas mentalidades.

É possível mudar o sistema sim; mas muda por dentro, jamais pelo lado de fora. É lenta a mudança: são muitas lutas. No entanto, mudamos sim. Ele é assim, mas ele é feito por nós. Afinal, quem é que nos avalia, pelo menos na Pós-Graduação, são os nossos pares. Mas mudamos o sistema. Insatisfação da área e convencimento, mas convencimento mesmo. Não tem nada que um bom advogado não consiga resolver, mas ele precisa convencer e ele precisa ter um discurso justificado, sólido para poder ganhar essa empreitada. Essa é uma luta que vocês terão que ter. Quem é que não quer um grande artista na USP, um grande Maestro?

48) Profa. Ana Paula Tavares Magalhães

Na Pró- Reitoria de Pesquisa, não existem as mesmas amarras da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, porque não existem as amarras dos programas. A Pró-Reitoria de Pesquisa atua de uma maneira independente desse tipo de relação, aceitando inclusive essa noção de notório saber. Eu sei que a mentalidade demora muito para mudar. Isso, em História, é chamado de longa duração. Somente na longa duração é que se muda. Demora, mas há mudanças. Temos, hoje, na Pró-Reitoria de Pesquisa, uma resolução que acabou de passar pelo conselho de pesquisa, que aprovou, inclusive ao lado da figura do Pós-Doc, que é a figura de pesquisador-colaborador. O pesquisador-colaborador pode ser uma pessoa que permanentemente colabore dentro de um departamento ou de uma unidade. Ele não precisa ter doutorado, ele não precisa sequer ter um mestrado, se ficar comprovado que ele é importante naquilo que ele faz para aquela área. Lembro também que, vez por outra, lançamos editais e também temos linhas de apoio, que dependem obviamente da relevância da questão, mas elas não dependem exclusivamente da titulação. Reforço, portanto, a disposição desta Pró-Reitoria de Pesquisa em colaborar com essa batalha, porque eu sei que é.

49) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Em relação à questão sobre orientação, a obra ou produto de seu orientando, desde que foi apresentada, difundida ou declarada – enquanto processo, encontro ou produto finalizado – é avaliada sim. Ela é considerada. Há aquele formulário, com as funções, com a descrição da equipe.

50) Público

Nunca contabilizamos, nunca contamos. Há uma série de produtos que são gerados todo ano: trinta, quarenta filmes, às vezes sai um longa, às vezes curta. Projeto de série tem piloto, mas não foi filmado, logo não é considerado em lugar nenhum, porque não é o produto final; roteiro não é produto final, apesar de que temos que encontrar uma forma de contabilizá-lo. A questão nossa aqui é propor sugestões, opiniões; é pensar sobre a orientação. Enfim, devemos achar o caminho. Eu estava na comunicação. Estamos querendo ir para as artes, para trazer gente de fora e fazer um *link*. É importante propor um intercâmbio. Para isso, temos que achar o caminho das pedras.

51) Profa. Dra. Ana Paula Tavares Magalhães

Nós não conseguimos interferir na Pós-Graduação de nenhuma forma. Porém, nós podemos viabilizar a vinda dessas pessoas para eventos na medida em que eles estejam descritos como evento de pesquisa e devidamente fundamentados. Nós recebemos tudo isso em processos na Pró-Reitoria de Pesquisa. Podemos criar um edital se identificarmos que existem áreas nesse campo do conhecimento que necessitam de maior apoio para se desenvolver.

52) Público

Eu quero entender o cerne da discussão. Aqui foram levantadas diversas questões ligadas à posição da pesquisa da arte na

Universidade, considerando os desconfortos, as demandas e os problemas que surgem.

Em suma, precisamos deixar muito claro qual é a produção. Há duas formas: qual é o meu produto ou qual o meu processo. Afinal, é uma obra de arte, é uma escultura, é uma sinfonia, é um filme, é uma interpretação, é uma *performance*? Qual é o processo que eu realizo para chegar a esse produto e como eu acho que esse processo e esse produto devem ser avaliados, se for possível avaliar o produto artístico no contexto acadêmico. O processo me parece ser mais fácil, menos complicado de ser avaliado. Como é esta pesquisa? Como é que se faz? Pelo que entendi, é isso. A Pró-Reitoria de Pesquisa pode dizer sobre as queixas que existem e que são muitas e procedentes, mas o primeiro passo seria dizer: "é assim, é assim que a gente faz, esse é o meu processo criativo, essa é minha pesquisa e é assim que eu acho que deveria ser avaliado". Então vamos ver o que acontece para chegar ao resultado.

Minha segunda pergunta trata da questão da publicação dos dados de pesquisa. A publicação de dados brutos de pesquisa – penso eu – será mais um problema. No entanto, talvez, essa discussão sobre a produção artística possa ajudar, porque é possível explicitar mais como é que se chegou àquele produto. Pergunto sobre o que seria importante e necessário: o desenvolvimento do nosso repositório ou a criação de um outro, que promovesse um cadastramento mais adequado da produção artística principalmente da imagem e som? O que existe até agora é um repositório institucional; ele já existe há algum tempo, principalmente, de texto. Eu estou sabendo que está sendo elaborado um repositório para a publicação de dados de pesquisa. Eu queria saber se é isso a que o Pró-Reitor estava se referindo ou se, de fato, será feito outro repositório.

53) Profa. Dra. Ana Paula Tavares Magalhães

O repositório é para dados de pesquisa e dirige-se sobretudo à produção digital, que tem sido uma grande questão com a qual eu também venho me debatendo, porque diz respeito às boas práticas em pesquisa. Há todo um treinamento que pretendemos introduzir nas unidades e no próprio SIB.

54) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

É disso que se trata: de identificar quais são os nossos produtos. Consideram-se o processo e o produto, porém há o impacto. Mais do que processo e produto, é o impacto que garante uma classificação dessa obra. Se fôssemos nos ater ao processo ou ao produto em si, cairíamos na subjetividade absoluta.

Quando eu falo da trama, são outros elementos que nos levam a cercear esta obra. O principal deles é o impacto: impacto de público e impacto de fato na sociedade, na inserção social mesmo e na relação com o mercado cultural.

55) Público

Sob um aspecto, quase todas as áreas trazem alguns vícios para dentro da Universidade, bem como virtudes também. Como exemplo, refiro-me à música prática fora da Faculdade, das Universidades. Um regente ou um músico prático, quando lida com um musicólogo, costuma chamá-lo de "ólogo". Dentro da orquestra, pejorativamente, eles se vingam também. Há algumas questões que são internas, que também acabam tendo que ser superadas, de dentro para fora mesmo, pois não tem como esperarmos que alguém nos ajude.

Seria de grande ajuda para o curso de música, relativo à Pós-Graduação profissional, que nossos pares da FFCLRP entendessem o que fazemos. Basicamente isso; não há outra solução. Eles teriam que entender as diferenças e imbricações que existem entre as disciplinas e o porquê estamos aí. Teríamos que entender melhor a necessidade de relacionar-se com a História, com as áreas da comunicação, com qualquer outra área. Eles têm mais dificuldade de interdisciplinaridade que nós. Pelo menos foi o que ouvi em reuniões anteriores. É difícil de entender o *modus operandi* das artes. Eu concordo que a mudança seja devagar e parta de dentro, dos pares. Ao igualar o Qualis da produção, os professores já se sentem muito melhores.

56) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Eu sinto que existe uma mágoa muito grande com os *papers*, porque se concebe a cultura de *papers* no sentido científico da cultura das áreas das ciências duras. Porém, agora existem várias outras possibilidades de fazer *paper*. Estamos inovando neste sentido. Nos Estados Unidos, o movimento chamado "escrita performativa" permite que se coloquem não somente documentos audiovisuais, mas poesias, partituras, cenários, figurinos etc. Há *Journals* na Bélgica e na Alemanha que contemplam a produção artística. São periódicos extremamente bem avaliados, muito bem qualificados. Existe uma aversão pelos *papers*. Por que não socializar? Vamos pesquisar outras possibilidades mais criativas de escrita, que nos contemplem e que sejam bem qualificadas também no mundo e no Brasil. No caso da avaliação da Pós-Graduação, é uma questão de um docente colaborador, permanente ou visitante de um programa declarar a produção. Por conseguinte, essa produção declarada imediatamente é avaliada e a comissão verá que Qualis atribuir.

Quando divulgávamos os resultados de qualquer Qualis, meu telefone tocava muito. O professor, às vezes somente da Graduação, não entendia o porquê de o seu nome não aparecer na publicação. No caso, foi feita uma produção ou uma produção artística, mas não apareceu o nome. O coordenador não declarou, não puxou do Lattes. Dessa forma, a Comissão não tem como avaliar. Tem que constar no sistema. Uma vez no sistema, temos instrumentos para avaliar.

Trata-se, sobretudo, do veículo. Cada vez mais as revistas estão indexadas. Para que eu vou ler seu artigo se já houve essa avaliação? O pesquisador já foi submetido a uma revisão por pares. Quantas vezes seu artigo já foi devolvido? O tempo entre o depósito e a publicação pode levar um ano, considerando as etapas. Vamos avaliar o periódico e o impacto desse periódico.

57) Público

Acredito que a avaliação seja necessária. Todo mundo que produz não tem que ter medo da avaliação. Mas a questão é afinar esses instrumentos, esses parâmetros. Essa é a questão. Na ECA, pensamos muito nesse sentido: de ter parâmetros que sejam inclusivos, que contemplem

a atividade de todo mundo, que o docente tenha consciência que tem que produzir. Mas ao mesmo tempo, também, que não haja uma camisa de força, no sentido de uma produtividade extrema. Tudo é uma questão de chegar ao instrumento correto, com bom senso, a fim de permitir avaliação ser positiva para todo mundo.

Relacionado a isso, há a questão da discussão na área. As áreas precisam chegar a algum acordo que contemple todo mundo. Há muitos docentes com dificuldade de "abrir mão" de seu ponto de vista para entender a produção do outro. Se, para um docente, é importante uma atividade técnica, então é importante para todo mundo. A um, pode ser importante fazer *paper*; a outro, atividade artística. A área deve pensar como um todo, abrir mão exclusivamente de seus próprios pontos de vista, da sua própria maneira de produzir e entender como é que o outro produz. Isso acho que é fundamental.

Na ECA, temos mais facilidade nesse sentido porque não somente os departamentos de artes, mas também alguns cursos de comunicação possuem produções muito semelhantes (Propaganda e *Marketing*, Jornalismo). Eles compreendem muito bem quando se fala da produção artística.

Sobre a questão dos processos, em relação à produção artística, eu acho que isso continua sendo restritivo. Mais uma vez, estamos procurando uma validação em processo que é, talvez, mais comum a outras áreas. A fim de explicar, descrevo o processo da minha produção artística. Eu tenho uma metodologia, objetivos gerais, objetivos específicos, embora saibamos que, muitas vezes, não acontecem dessa maneira. Querer justificar o processo de uma forma muito compartimentada é basear-se na experiência de outras áreas. Por que não fazemos como queremos fazer? Por que precisamos sempre ter uma referência da outra área? Temos, afinal, características próprias.

O impacto na produção artística é mais importante do que propriamente a descrição do processo. Entende-se como impacto o lugar em que essa produção artística encontra-se, porque obviamente o concerto na Sala São Paulo tem determinada finalidade, tem determinado público. Ele não é necessariamente mais importante que uma outra atividade, tal qual uma pessoa que trabalha com manifestação popular, de rua. Interessa o impacto dentro da proposta daquela produção.

Outra questão é sobre a prática. Algumas pessoas não têm capacidade de ver a diferença, pois acham que é tudo igual: tocou uma nota ré, é tudo igual, mas não é. Existem milhões de possibilidade de emitir uma nota, e isso acontece porque estudamos milhares de horas para aquilo. Reduzir o que fazemos a uma atividade puramente física e braçal, como se não tivesse uma infinidade de reflexões anteriores a isso, é, na verdade, um desconhecimento completo da área. Absolutamente essas diferenças são muito sutis; às vezes, sutis demais para alguém fora da área ouvir.

O objetivo da reunião é justamente a produção artística e a pesquisa. Afinal, que lugar essas duas produções ocupam? Os Estados Unidos resolveram isso de forma muito simples. Existe o *DMA* (*Doctor of Musical Arts*) que é especificamente para a área de artes musicais e tem a mesma importância do Ph.D. Mais do que procurar justificar a produção artística como uma maneira de pesquisa, entender que ela tem um lugar igual, uma equivalência das produções, não propriamente querer justificar necessariamente.

58) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Devemos entender também que há professores que são excelentes músicos, excelentes artistas cênicos, excelentes artistas plásticos e que adoram publicar *paper*, que adoram teorizar.

59) Público

Eu não sabia que o professor pesquisador visitante não poderia ter titulação. Há várias áreas, com mestrado e doutorado absolutamente consolidados, e há figuras proeminentes que não têm titulação. Diga-me nomes de regentes mais famosos. Posso apostar que nenhum deles tem doutorado.

Então é importante pensar em editais que contemplem pessoas que têm o título de notório saber. Eles são proeminentes na sua área e podem colaborar muito. Penso até na possibilidade de se contratarem docentes para que possam atuar. Primeira questão: eles não têm

titulação. Quem você contratará? Não tem mestrado, não tem doutorado. Então é a primeira dificuldade.

A outra sugestão para a Pró-Reitoria é pensar em editais que contemplem também atividades artísticas. Temos muita dificuldade, por exemplo, de conseguir verba para atividade artística. Em um seminário, há apresentação de *papers*, pois serão produzidos anais. Então, conseguimos a verba da CAPES para fazer uma atividade artística. É importante haver editais que contemplem a atividade artística. Imagino que outras áreas também tenham atividade que seriam, da mesma forma, importantes e interessantes, mas que poderiam ser caracterizadas exatamente pela produção do artigo, dos anais.

60) Público

Importante haver um equilíbrio na ocupação de espaços, porque se o trabalho prático, de *performance*, for avaliado por alguém que é da musicologia, muitas vezes, o espaço da música é dominado pelas pessoas que estão na produção de *papers*, de livros etc., que é o pessoal que escreve, mas não é o pessoal que toca. Por isso, é importante haver uma ocupação de espaço também daqueles que são da área da *performance*.

Provavelmente quando se postula um edital, a intenção é fazer um simpósio. É necessário fazer isso para a publicação de anais, a fim de ter a parte da música. Quem avaliará, na verdade, muitas vezes dá mais valor para essa produção. Por isso, faz parte da estratégia de quem é do campo da *performance* ou do campo da produção cinematográfica também ocupar os espaços de avaliação para ter mais gente entendendo disso, para equilibrar.

61) Público

Outro exemplo: o projeto realizado foi "Estudo do processo colaborativo, de edição com mídias sólidas". Fomos fazer um documentário: foi mundial, cinco rios no mundo inteiro, feito com oito Universidades. Fomos para a Amazônia. Conseguimos alugar um barco, passar duas

semanas gravando e fazer o que virou um longa-metragem. Porém, não podíamos falar que estamos indo fazer um documentário sobre a integração do homem e da água nas comunidades ribeirinhas, porque o objeto filme não era necessariamente avaliado como tal. Não podíamos ter isso como produto final. Mas houve uma apropriação de processo tecnológico. Sempre temos de lidar com esses dois lados: se puder validar mais a produção resultante, que é o processo artístico, fica mais fácil para todo mundo navegar. Trata-se, afinal, do processo de avaliação, porque sempre somos avaliados por quem escreve ciência. Para quem está usando esses critérios, é uma questão de informação mesmo. Por isso, precisamos ter mais discussões como esta e conversar mais.

62) Público

Uma obra que não é edificada por circunstâncias ou mudanças não tem impacto. Porém, não deixou de ser obra. Ademais, ela teria impacto muitas vezes. No momento ela não tem, daqui a anos terá.

63) Profa. Dra. Antonia Pereira Bezerra

Um engenheiro ou biotecnólogo que tenha uma patente depositada, por exemplo, talvez tenha trabalhado até mais do que aquele que tenha a patente licenciada e a patente concedida. Mas, para efeitos de avaliação, não. Isso é importante para não ser injusto com milhões, porque a avaliação não é feita em cima das exceções, mas de comportamentos massivos e regulares. Com certeza, há patentes depositadas que serão concedidas daqui a oitocentos anos. No entanto, ela só valerá quando for concedida. Além disso, quando ela for licenciada, tem o impacto direto no mercado de trabalho.

Explico que a patente é registrada, concedida e licenciada. A licenciada é que vale mais, porque, quando se deposita, há uma demora para receber um registro. Recebe-se somente um papelzinho de depósito. Depois, ainda há outra notificação de registro. São essas as diferenças.

ENCERRAMENTO

64) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Gostaria de agradecer a presença de todos e o apoio da Profa. Ana Paula Tavares Magalhães. Também, agradeço o conhecimento, a experiência e a sabedoria da Profa. Antonia Pereira Bezerra, neste caminhar, junto da Pró-Reitoria de Pesquisa, que é muito dinâmica. Juntos, podemos superar parte dessas dificuldades. Por fim, desejo que a nossa área possa caminhar mais e ter uma atividade profissional assim mais efetiva, dentro da Universidade.

65) Profa. Dra. Ana Paula Tavares Magalhães

Agradeço ao Rubens, à Antonia, a todos aqui presentes. Esse foi um dia bastante produtivo. Eu espero que nós possamos ainda retirar muitos frutos das nossas discussões de hoje. Quero dizer novamente que as portas da Pró-Reitoria de Pesquisa estão sempre abertas. Em nome da Pró-Reitoria de Pesquisa, em nome, mais especificamente, do Prof. Sylvio Canuto, é uma grande satisfação recebê-los. Nós estamos sempre dispostos a atendê-los em suas demandas. Muito obrigada.

USP