

DIÁLOGOS AMAZÔNICOS

V.1



INTERSEÇÕES
ENTRE AS PRÁTICAS
CULTURAIS E ARTÍSTICAS

REGGO  EDUA

ORGANIZADORES:
JOÃO GUSTAVO KIENEN
LUCYANNE DE MELO AFONSO
ROSIEL MENDONÇA

DIÁLOGOS AMAZÔNICOS

V.1

INTERSEÇÕES
ENTRE AS PRÁTICAS
CULTURAIS E ARTÍSTICAS



Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Serafim Fernandes Corrêa
Secretário de Estado de Desenvolvimento
Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação – SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas – FAPEAM

Esta publicação foi financiada pelo Governo do Estado do Amazonas com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM e integra o projeto “Seminário Internacional de Piano”, contemplado no Edital n. 001/2024 - Programa de Apoio à Realização de Eventos Científicos e Tecnológicos - PAREV/FAPEAM.

DIÁLOGOS AMAZÔNICOS v.1

INTERSEÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS CULTURAIS E ARTÍSTICAS

Axel Batalha Miranda
Danielle Correa Ribeiro
Degiane Duque Alfaia
Desirée Scarambone
Hannah Houston
Hélio Bruno Torres da Silva
João Gustavo Kienen
Keully Marques Farias
Lucyanne de Melo Afonso
Marlilson Alves de Souza
Messias Brito dos Santos
Otávio Alberto Nogueira Ferreira
Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto
Rosiel do Nascimento Mendonça
Sérggio Andêrs
Sidiney Gonzaga de Seixas
Tiago Aquino Freitas
Vinícius Sant'ana Garcia Romera
Zaira Cleia Ramos Batista Vale

ORGANIZADORES:

João Gustavo Kienen
Lucyanne de Melo Afonso
Rosiel Mendonça

Copyright © 2025. Autores.

Coordenação Editorial » Marcicley Reggo

Produção Editorial » Dayana Teófilo

Revisão técnica » Rosiel do Nascimento Mendonça

Capa e Projeto Gráfico » Marcicley Reggo

Imagem da capa: © Reggo, gerada por IA

Ficha catalográfica » Ycaro Verçosa dos Santos – CRB-11 287-AM

D537

Diálogos amazônicos: interseções entre as práticas culturais e artísticas. Organizado por João Gustavo Kienen; Lucyenne de Melo Afonso; Rosiel Mendonça. – Manaus: Reggo; Edua, 2025.

120 p.

Volume 1

ISBN 978-65-84746-70-1

DOI: 10.29327/5520963

1. Música - Amazônia. 2. Práticas musicais. I. Kienen, João Gustavo, org. II. Afonso, Lucyenne de Melo, org. III. Mendonça, Rosiel, org. IV. Título.

CDD 780.264

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei n.º 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados (Lei 9.610/98).

Partes desta publicação poderão ser citadas, desde que referenciada a fonte.



2025

REGGO EDITORIAL

Rua Rio Javari, 361

N. Sra. das Graças – Sala 303

69053-110 – Manaus-AM

Fone: (92) 98817-0172

@editorareggo

REGGO



UFAM

Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitor

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

Diretor da Edua

Sérgio Augusto Freire de Souza

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski

Domingos Sávio Nunes de Lima

Edleno Silva de Moura

Elizabeth Ferreira Cartaxo

Spartaco Astolfi Filho

Valéria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz » Université de Versailles

Antônio Cattani » UFRGS

Alfredo Bosi » USP

Arminda Rachel Botelho Mourão » UFAM

Spartacus Astolfi Filho » UFAM

Boaventura Sousa Santos » Universidade de Coimbra

Bernard Emery » Université Stendhal-Grenoble 3

Cesar Barreira » UFC

Conceição Almeida » UFRN

Edgard de Assis Carvalho » PUC/SP

Gabriel Conh » USP

Gerusa Ferreira » PUC/SP

José Vicente Tavares » UFRGS

José Paulo Netto » UFRJ

Paulo Emílio » FGV/RJ

Élide Rugai Bastos » Unicamp

Renan Freitas Pinto » UFAM

Renato Ortiz » Unicamp

Rosa Ester Rossini » USP

Renato Tribuzy » UFAM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CHARANGO: O PEQUENO NOTÁVEL QUE REVOLUCIONOU A TOADA DE PARINTINS Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto.....	9
CULTURA AMAZÔNICA E O SAIRÉ DE ALTER DO CHÃO COMO MEIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DE UMA BANDA DE MÚSICA DA ESCOLA PÚBLICA Otávio Alberto Nogueira Ferreira, João Gustavo Kienen.....	19
MUSICOLOGIA E MULHERES SILENCIADAS: TRAVESSIAS CULTURAIS, SILENCIAMENTOS, LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES Desirée Scarambone	33
O ALUNO ESQUECIDO DE FRANZ LISZT Hannah Houston	43
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS ILUSÕES RÍTMICAS E MODULAÇÕES MÉTRICAS Vinícius Sant'ana Garcia Romera.....	49
OS 10 ESTUDOS MADUREIRIANOS DE STEPHEN BOLIS E AS INFLUÊNCIAS TÉCNICAS E ESTILÍSTICAS DE ANTONIO MADUREIRA Stephen Coffey Bolis	65
PRÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA DA LICENCIATURA EM MÚSICA EAD, DA FACULDADE DE ARTES-CED-UFAM Lucyanne de Melo Afonso, Degiane Duque Alfaia, Hélio Bruno Torres da Silva, Keully Marques Farias, Marlilson Alves de Souza, Messias Brito dos Santos, Sidiney Gonzaga de Seixas, Tiago Aquino Freitas, Zaira Cleia Ramos Batista Vale.....	79
RELAÇÕES ENTRE CINEMA E PODER NO AMAZONAS: O PAPEL DAS ELITES POLÍTICAS E ECONÔMICAS NO SÉCULO XX Rosiel do Nascimento Mendonça	89
RITMOS E RIMAS: EXPRESSÃO E APRENDIZADO Axel Batalha Miranda, Danielle Correa Ribeiro	103
THE LIFE AND WORK OF ALTINO PIMENTA: A BRAZILIAN MAESTRO OF ART SONGS AND PIANO WORKS Sérggio Anders	117

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado dos diálogos e reflexões proporcionados pelo Seminário Internacional de Piano e pelo II Seminário Nacional de Memória das Artes na Amazônia, realizados em duas etapas, nas cidades de Manaus e Tefé, no ano de 2024. Os eventos foram promovidos pela Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas (FAARTES/UFAM), por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música na Amazônia (GEPMUSA), do Laboratório de Educação Musical (LABEM) e do Laboratório/Centro de Documentação e Memória da Cultura na Amazônia (CEDOMCA), vinculados aos cursos de Música.

Diversas instituições contribuíram para o êxito das atividades: Eastern Kentucky University (EKU), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA), Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - Campus Manaus Zona Leste, Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa, Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT/UFAM) e Instituto de Computação (ICOMP/UFAM) – a quem agradecemos pela parceria. Foi igualmente importante o apoio do Governo do Amazonas e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), que financiaram o projeto por meio do Programa de Apoio à Realização de Eventos Científicos e Tecnológicos (PAREV).

Ao congregarem artistas, pesquisadores, docentes e estudantes, os seminários oportunizaram a divulgação dos trabalhos científicos e de inovação tecnológica em palestras, mesas redondas, recitais e apresentação de artigos. As iniciativas também fomentaram o intercâmbio nas áreas musicais, computacionais e históricas no estado do Amazonas, consolidando-se como plataformas de internacionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão da FAARTES/UFAM.

O primeiro volume “Diálogos amazônicos: interseções entre as práticas culturais e artísticas” reúne 10 artigos submetidos à avaliação da comissão científica e abordam pesquisas desenvolvidas na área de Música ou Interdisciplinar. São eles:

1. “Charango: o pequeno notável que revolucionou a toada de Parintins”, de Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto
2. “Cultura amazônica e o Sairé de Alter do Chão como meios para a promoção da Educação Musical no contexto de uma banda de música da escola pública”, de Otávio Alberto Nogueira Ferreira e João Gustavo Kienen
3. “Musicologia e mulheres silenciadas: travessias culturais, silenciamentos, limitações e possibilidades”, de Desirée Scarambone
4. “O aluno esquecido de Franz Liszt”, de Hannah Houston
5. “O processo de ensino e aprendizagem das ilusões rítmicas e modulações métricas”, de Vinícius Sant’ana Garcia Romera
6. “Os 10 estudos Madureirianos de Stephen Bolis e as influências técnicas e estilísticas de Antonio Madureira”, de Stephen Coffey Bolis
7. “Práticas do estágio supervisionado em Música da Licenciatura em Música EAD, da Faculdade de Artes-CED-UFAM”, de Lucyanne de Melo, Degiane Alfaia, Hélio Bruno da Silva, Keully Farias, Marlilson de Souza, Messias Brito, Sidiney Seixas, Tiago Aquino Freitas e Zaira Cleia Ramos Batista Vale
8. “Relações entre cinema e poder no Amazonas: o papel das elites políticas e econômicas no século XX”, de Rosiel do Nascimento Mendonça
9. “Ritmos e rimas: expressão e aprendizado”, de Axel Batalha Miranda e Danielle Correa Ribeiro
10. “The life and work of Altino Pimenta: a brazilian maestro of song and piano”, de Sérgio Andêrs

Este livro convida leitores de todas as áreas a conhecerem a diversidade das pesquisas produzidas na Amazônia, território de intensa expressão cultural. É uma obra que celebra a memória, a história e as perspectivas contemporâneas de criação, estimulando novos estudos e diálogos.

CHARANGO: O PEQUENO NOTÁVEL QUE REVOLUCIONOU A TOADA DE PARINTINS

CHARANGO: THE REMARKABLE LITTLE ONE WHO REVOLUTIONIZED THE MUSIC OF PARINTINS

Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto¹

INTRODUÇÃO

As toadas cantadas quando os bois de rua saíam pelas cidades se determinavam a animar e narrar partes de uma encenação folclórica que miscigenou culturas ao longo dos anos. Tais canções, na medida que foram se propagando pelo nosso país, tiveram naturalmente alterações específicas na sua formatação original. No Amazonas, as toadas ganharam uma diversidade rítmica jamais vista e boa parte desse processo é resultante da intervenção de vertentes adicionais da música fora do contexto brasileiro. Neste sentido, essa proposta se ocupa de apresentar o charango, um cordofone andino como locomotiva que puxou algumas determinações de transformação da toada no Festival Folclórico de Parintins. Para isso, teremos visibilidade da gênese desse instrumento musical, sua Organologia, momento de sua entrada no corpo orquestral e sua efetiva colaboração de timbre aliada com outros instrumentos de sopro para os interesses de compositores e arranjadores de toadas atualmente. Os dados que suportam teoricamente essa ação, provém de entrevistas com Fred Góes, presidente do Boi Bumba Garantido, Sílvio Camaleão, primeiro músico a gravar toadas com o charango, Paulinho do Sagrado, figura viva do processo de inclusão das vertentes andinas na música dos bumbás e Neil Armstrong, músico arranjador do Boi Caprichoso. Além de tais sujeitos, temos também verificações bibliográficas de Julio Mendivil, um argentino etnomusicólogo com publicações dedicadas ao charango que remontam uma trajetória do instrumento pelo continente e suas particularidades desde o Equador, até o sul da Argentina, entre outros autores. Assim, a palestra prevê uma ampliação de conhecimento e organização dos conteúdos sobre a história e produção da música de nosso estado.

1 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: renatobrandao@ufam.edu.br

O CHARANGO E SUA BREVE HISTÓRIA

Talvez, infelizmente, poucas pessoas saibam o que é um charango. Ele está presente entre nós amazonenses há mais tempo que possamos imaginar, ali, acolá, nos grupos de música andina e movimentos musicais dos Bois de Parintins, o sonzinho agudo e ritmado deste cordofone preenche as produções sonoras características do som mais envolvente. Assim, da maneira que gosto deste instrumento, resolvi reunir ciência e experiência para dissertar sobre esse exemplar de nossa cultura e identidade.

Nos primeiros momentos que ingressei curiosamente sobre a história do charango me deparei com o nome do Professor Júlio Medivil, um pesquisador etnomusicológico, peruano, consagrado por versar carinhosamente e rigorosamente sobre este instrumento andino. Muito do que vou dizer aqui é fundamentado em suas palavras e posicionamento. O professor dedicou boa parte de seus esforços na academia para ressaltar o folclore de seu país e região da Cordilheira dos Andes. Nascido em Lima, 1963, o Mendivil alcançou novas frentes para difusão da cultura sul-americana ao concluir seu doutoramento na Universidade de Colônia, Alemanha. Atualmente, é um dos maiores nomes em relação ao conhecimento científico e organológico do charango além de ter habilidades como músico deste mesmo instrumento.

No Peru, ao longo dos anos, difundiu-se uma ideia sobre o charango considerando-o como se fosse um instrumento irônico ao legado espanhol trazido com as *vihuelas*, uma espécie de ancestral do violão moderno. Associado a um tatu, o charango é um instrumento classificado para a família das cordas, possui cinco ordens duplas em seu encordoamento e em comparação ao registro de alturas é mais agudo que a guitarra clássica. É símbolo indiscutível de grande parte da cultura andina sendo encontrado desde a Colômbia, até o sul do Chile, disputando sua pátria entre o Peru e a Bolívia.

Logicamente, quando tratamos de assuntos relacionados com o saber popular são inúmeras as variações conclusivas de qualquer tema. Com o charango não seria diferente, parte mito e parte ciência, envolvem este pequeno cordofone para um lugar de destaque.

O charango, de acordo com a memória coletiva mestiça do povo andino, é uma redução proposital do violão europeu, tendo em sua origem mera função ornamental, algo diretamente relacionado ao descaso com a cultura dominante dos primeiros conquistadores que aqui estiveram. Por outro lado, essa condição ainda é contestada, é uma teoria que se apoia na mentalidade coletiva de alguns músicos nativos e se sustenta pelo fato

da enorme proporção política afirmativa de uma sociedade, sobretudo, indígena como ainda é o altiplano andino. Nesse viés, o autor narra, por parte citando outros pesquisadores, um mito amplamente conhecido sobre a forma, matéria e contexto, que criam o próprio instrumento, vejamos:

Um índio deixou sua cidade natal nas alturas em busca de uma vida melhor, indo para estabelecer-se como colono nas zonas montanhosas e, cansado dos abusos, decidiu volta para sua aldeia, levando consigo seu animal de estimação, um pequeno tatu. Perdidos, ambos sofreram mil agruras, mas durante todo esse tempo o animal consolou o Índio cantando lindas melodias para ela. Depois de vários dias de fome, o quirquincho morreu de fome, pedindo ao homem que comesse a sua carne para ser salvo. O índio agradecido pelo sacrifício de seu animal de estimação pegou sua casca e fez lhe um instrumento com o qual poderia cantar com seu amigo² (Mendivil, 2002, p. 64).

Podemos notar no conto acima uma tentativa rica de estabelecer conexão com a forma como estes instrumentos foram originalmente construídos. No alto das montanhas não há predominância de árvores para a carpintaria evoluída trazida pelos europeus. Tão pouco, se lá mesmo ainda tivessem madeiras, estas não estaria apropriadamente secas para o ofício da luteria, arte de construir instrumentos musicais, tendo como poucas alternativas materiais a pedra e os cascos de pequenos tatus como diz o mito.

De outro modo, da vez que os primeiros espanhóis aportaram no Novo Mundo, tiveram contato imediato com nações situadas mais ao sul do que hoje é o México. Antes que possamos imaginar, estes indígenas, tanto da América Central, quanto da América do Sul, já possuíam enorme rede de comunicação, se relacionavam inclusive aprendendo mutuamente suas línguas e isso foi um fator determinante para o ingresso “vitorioso” de uma sociedade invasora europeia nesse período. A conquista do Peru, sem termos a comentar sobre o sangue e absurdos, teve o protagonismo de índios centro-americanos nas comitivas espanholas de contato. Estes, por terem conhecimento da língua, além de servirem como intérpretes, já possuíam, diante do tempo de contato com a cúria invasora, habilidades aprendidas voltadas a metalurgia, carpintaria e alvenaria, nas devidas

2 Un indio abandonó su pueblo natal en las alturas en busca de mejor vida, yendo a afincarse como colono en las zonas de montañas y, cansado de los abusos, decidió regresar a su pueblo, tomando consigo a su mascota, un pequeño armadillo. Extraviados, ambos pasaron mil penurias, mas durante todo ese tiempo el animal consoló al indio cantándole hermosas melodías. Después de varios días de hambruna, el quirquincho murió de inanición, pidiéndole al hombre que comiera de sus carnes para salvarse. El indio agradecido por el sacrificio de su mascota tomó su caparazón e hizo de él un instrumento con el cual él pudiera cantar con su amigo.

proporções. Os estudos indicam que tais grupos étnicos dominaram com certa habilidade e rapidez os ensinamentos dos afazeres artífices e constituíam mão-de-obra grata aos novos colonizadores.

Em realidade, a musicalidade das nações andinas não possuía instrumentos de corda, muito era gerado simplesmente com elementos percussivos e flautas. O canto, natural e produzido com “voz de cabeça”, ou seja, uma voz extremamente aguda, se fazia assim pela falta de oxigênio do platô acima dos 3.000 metros de altitude, forçando os cantores a executarem notas de alta frequência para serem escutadas mesmo com ar rarefeito. Assim, o charango é fruto dessa habilidade adquirida e prestada de acordo com o novo meio de produção e materiais dispostos. Em outras palavras, se hoje a música andina tem acompanhamento harmônico, é válido considerar seu todo como pura influência colonizadora por estes pontos citados.

A origem do nome do instrumento não se distancia da cultura que lhe acolhe por primeiro. Em Quechua, língua nativa incaica, nosso pequeno cordofone recebeu por conta de suas características e timbre o nome *chawaqku*, tendendo ao idioma latino para o vocábulo atual, charango.

O professor Mendivil, é muito claro a considerar, justamente por ser um pesquisador sério, dois ramos para consagrar a história do charango. O que vimos até aqui faz parte de uma coletividade do *sensu* comum e tem seu valor pela ecologia de saberes que não devemos descartar. Porém, de outra maneira, há dados mais profundos e científicos que também se ocupam de dar conhecimento sobre a origem desse instrumento tão emblemático e difundido. O acúmulo de congressos ao longo das décadas, tem reunido trabalhos que resumem caminhos possíveis para a formatação deste cordofone nas Américas.

Do ponto de vista musicológico, quando os espanhóis, principalmente religiosos, solicitaram das esquadras, já em 1496, que além de toda a mercadoria necessária para a “conquista” do Novo Mundo, viessem também *vihuelas* para a catequese e entretenimento do clero residente nas terras de aqui. Mais tarde, outros viajantes inclinados a arte musical, também trouxeram seus respectivos instrumentos e estes, sem desacordo algum, acompanhavam missões de cunho cristão e bélico, sem distinção. Naturalmente, tanto em uma proposta de entrada, como na outra, ou seja, para o bem ou o mal, o contato com o novo, produziu confluências ibéricas e ameríndias, sustentando uma tendência de nossas humanidades. As pesquisas coletadas por Mendivil relatam o entusiasmo indígena de época e o surgimento precoce de escolas de música no México e Peru,

quase simultaneamente. As obras de arte contidas em livros e paredes de locais sagrados análogos a religião cristã, já acusavam a presença de pequenos cordofones entre os ritos litúrgicos, facilitando a crença, agora fundamentada no aspecto crítico científico, do charango sendo elemento mais funcional que ícone sátiro da cultura alheia.

FIGURA 1 ICONOGRAFIA ANDINA COM A PRESENÇA DO CHARANGO NAS LITURGIAS “LA NUEVA CRÓNICA DE GUAMAN POMA”



Fonte: Mendivil (2022).

Na Figura 1, ainda que não possamos ver por conta das inúmeras capturas já estabelecidas até aqui, revela em seu interior, dizeres observados, segundo Júlio, o pequeno instrumento desenhado é um “changango”, um dos nomes do charango, significa instrumento velho e mal construído, também verificado há mais de cem anos, na Argentina, como Guitarra

Criola, Para o autor, os relatos obtidos que solidificam a imagem do índio como exímio construtor de instrumentos são dados muito bem encaixados na trama das pesquisas destinadas a tal tema. Em resumo, os indígenas chegam a atingir maturidade de ofício em pouco tempo e se desprendem da necessidade real de instrução, produzem tanto cordofones de base e ficção do arco, quanto aos de base dedilhada como a Guitarra Criola, o Chagango e a Charanga Dominicana.

Então, convido você a imaginar o processo de evangelização dos indígenas peruanos durante o período de afirmação imposta pela cultura europeia. Seria comum, por conta de uma nova Espanha, que índios e mestiços se agrupassem ao redor das diretrizes religiosas e por consequência, atribuísem valores novos, miscigenando diferentes costumes e vícios.

Em 1559, segundo Mendivil, já existiam violonistas indígenas no Peru a tal ponto de merecerem registros históricos para fins de nosso conhecimento. Em menos de um século, uma imensa parte do aprendizado já teria sido deferido pelos nativos e visto com muita admiração e respeito. O próprio charango é uma derivação dos requintes habilidosos destes, revela um profundo envolvimento intercultural e não demoraria muito para ser considerado forma original para os estudos organológicos das famílias dos instrumentos musicais.

TRÂNSITO ANDINO MUSICAL NO AMAZONAS

O Brasil, dentro de suas fundamentações históricas, se manteve unido e por consequência, hoje é o maior país da América do Sul. Um florão no mapa, nosso país faz fronteira direta ou indiretamente com todos os países nativos hispânicos. Dentro desse aspecto, usufruindo de um foco específico na região amazônica, praticamente todos as nações setentrionais possuem algum tipo de relação com a região norte brasileira.

Uma zona florestal internacionalmente conhecida, a Amazônia centraliza um círculo colaborativo de inúmeros seguimentos, sejam eles culturais ou socioeconômicos. As fronteiras do Brasil com o Peru, Colômbia e Bolívia, ao longo dos anos produziram mesclas que nos propõem reflexões sobre como estamos a cada dia mais envolvidos entre si.

Como já vimos, o charango surge no alto da cordilheira andina, berço das antigas civilizações pré e pós-incaicas e seus remanescentes culturais residem, todavia, mantendo a língua e outros elementos pertinentes a sua cultura mal abalada pela influência estrangeira. Os Andes, quando formados e lá se vão milhares de anos, criaram como enorme barreira que divide nosso continente a leste e oeste. O Amazonas, situado

na parcela leste dessa divisão, desde então recebe a irrigação do degelo andino, literalmente ordenando o ciclo de transferência dos conhecimentos no sentido pico andino e vale amazônico. Essa informação é relevante para que possamos entender o caminho tomado pelo charango até sua acomodação na Amazônia brasileira.

Marin Linheard, ao publicar seu texto sobre a cosmologia huayno quéchua tradicional, ou seja, a cultura original do altiplano andino, em 2005, remonta a ideia sobre o complexo que envolve a naturalidade do ser andino em suas pregações culturais. Uma comparação entre os povos residentes na serra do reino peruano e os indígenas dos vales dos rios amazônicos, revela uma discrepância entre o acesso a recursos básicos. Logicamente que o meio regido pelos recursos naturais determinou os costumes das distintas tribos em ambos os sistemas de vida. Em resumo, ainda que estes povos fossem diferentes entre si, havia sim procedimentos comunicativos e estes, direcionados de oeste para leste, em outras palavras, de cima para baixo, das montanhas aos rios.

Por exemplo, as flautas ameríndias se assemelham profundamente. Tanto queñas quanto zampones, são vistas em culturas abaixo do platô andino. O uso de melodias pentafônicas e frases musicais repetitivas também acumulam elementos que facilmente nos dão noção do quanto são verossímeis. Com o charango não tivemos nada que possa ser considerado diferente nessa qualidade de movimentação. O que podemos acrescentar é justamente o período que sua trajetória ocorre. Antes, as flautas e melodias se deslocavam em um contexto sem o explorador e influência espanhola, além do fato que o período mais expressivo de difusão da cultura huayno surgiu no início da década de 1970, como vimos no capítulo anterior.

Em conversa com Jairo Tafour, um cantor peruano de Iquitos, conhecedor do canto andino, ele me disse que a vocalização do canto, sobretudo das mulheres quéchuas, é extremamente aguda, uma voz acima da cabeça, forçada assim para que no ambiente de pouco oxigênio e ar rarefeito, frequências agudas são melhor audíveis. Quando o rito do canto desce a montanha e entra nos âmbitos dos viventes nas florestas, ou seja, praticamente ao nível do mar, as poéticas são mantidas mas a empostação vocal já não exige mais o mesmo comportamento dos cantores em altitude. Trago isso para mostrar como há uma influência notória e válida de comentar pelo que iremos defender mais adiante nesta parte do trabalho.

O surgimento das mídias de propagação fonográfica por volta dos anos de 1970, especificamente entre as fronteiras do Peru e Brasil, ajudaram no transporte das musicalidades entre estes países. Arelado a isso, o surgimento

de sintetizadores e eletro ritmos foram absorvidos pelas culturas mais populares no caminho que estamos traçando desde então. O corredor natural criado pelo Rio Amazonas, Marañon dentro do Peru e Solimões dentro do Brasil, os meandros do maior rio do mundo além de oferecerem rotas para mercadorias, trasladaram desde sempre seres humanos e com eles, suas culturas embarcavam por vieses inimagináveis. Em outras palavras, quando o huayno andino inicia sua propagação pelo mundo, parte dessa trajetória é feita no sentido montanha oceano Atlântico tendo o rio Amazonas como palco deslizante da massa cultural entre os povos.

Lembro da música “Chorando se Foi”, mundialmente conhecida na voz de Loalwa Braz Vieira, Banda Kaoma, que quando eu caminhava com meu pai, engenheiro de estradas, ainda no início da década de 1980, pelas obras do interior do estado, escutava nos rádios à pilha dos peões da empreitada, versões mais modestas dessa canção. Los Kjarkas são os verdadeiros intérpretes originais desse hit de lambada. Ulisses e Gonzalo Hermosa, os autores bolivianos fizeram “LLorando se Fue” em 1981, gravaram a mesma no álbum “Canto a La Mujer de Mi Pueblo” e logicamente, um sucesso propagado pelos beiradões dos rios amazônicos. Em um outro depoimento feito a mim, Dom Ygor Lopez, um músico de Iquitos, Loreto, Peru, conta que a musicalidade brasileira dificilmente teve força de “subir” o rio. Nessa expressão o músico quer afirmar que nós brasileiros fomos ao longo dos anos mais abertos ao som hispânico que eles ao som português. Talvez a língua, ainda dito por ele, tenha influenciado, mas, questões econômicas, principalmente relacionadas a qualidade de vida, podem também ser consideradas importantes, o êxodo migratório de países mais pobres para o vizinho brasileiro, fez clara a difusão de costumes em espaços próximos de nós e com isso, passamos a ter mais deles conosco que o inverso.

Diante de tanto já dito, o charango, para entrar na Amazônia, veio muito provavelmente na bagagem daqueles que buscavam melhores condições de vida, no som das fitas cassete trazidas dos picos andinos para o comercio informal de fronteira e nos sets de equipamentos dos grupos folclóricos que se apresentavam nas praças das cidades do tronco fluvial dos rios setentrionais de nosso país.

Linheard (2005) diz que um charango, um tambor e umas flautas, caracterizam a sonoridade andina. É fácil imaginar algum momento que estas culturas, pós colonialismo se reencontraram, pois não se trata de um idioma diferente, mas toda uma poética e narrativa que viajou com a música para termos acesso a determinados tesouros vizinhos e pouco conhecido até

então. Este estudo se limita a identificar o momento exato ao qual o charango chegou na Amazônia, porém aqui tentamos buscar elementos que ajudam a construir uma ideia de movimentação e percurso desse cordofone até ser o que é hoje, algo presente e atribuído a música dos Bois de Parintins.

PARA CONCLUIR

Perto dos quarenta anos de aproximação dos instrumentos andinos na música de Parintins, muito já pode ser considerado como próprio. O estilo musical, consagrado como um patrimônio, trouxe ao Amazonas mais identidade e reconhecimento. Músicas como: "Vermelho" de Chico da Silva e "'Tic-Tic-Tac de Braulino Lima, imortalizada na interpretação da Banda Carrapicho, inseriram de uma vez nosso nome e cultura no universo brasileiro. Somando a tudo isso, temos também os talentos individuais de músicos apaixonados pelo que criam. Muito mais que melodias assinadas pelos elementos da floresta, hoje, a cidade dos bumbás exporta tecnologia musical, estabelece formatos sonoros que assumem funções específicas dentro da arena. Ainda que tentem televisionar o espetáculo, é possível que jamais consigam transparecer o que ocorre presencialmente e neste viés, por completo, ainda estão as flautas e o charango andino.

Este estudo aponta inúmeras possibilidades de novas frentes de pesquisa. Há uma diversidade grande de assuntos nativos a quem se interessa pela musicalidade original amazônica e por todos os sons característicos que são levados para dentro do Festival. Espero que tais temas possam também iluminar outras pesquisas e também outros pensamentos sobre nossa música e povo. O charango desta vez é protagonista que liga nações e conceitos, foi no passado um dos maiores responsáveis pelo amor crescente de jovens músicos e hoje, se consolida como parte patrimonial da orquestra cabocla do Festival de Parintins.

REFERÊNCIAS

ANTEZANA FERNÁNDEZ, Grace Valeria. **Valoracion turistica de la feria y festival internacional del charango en el municipio de Aiquile – Cochabamba en la actualidad**. 2015. Tese. (Doutorado) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Carrera de Turismo, Universidad Mayor de San Andres, La Paz, 2015.

LIENHARD, Martin. La cosmología poética en los huaynos quechuas tradicionales. *Acta Poética*, v. 26, n. 1-2, p. 485-513, 2005. ISSN: 0185-3082. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358.045.863020>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MENDIVIL, Julio. La construcción de la historia: el charango en la memoria colectiva mestiza ayacuchana. Universidade de Colônia, Alemanha. *In: Revista Musical Chilena*, año 2002, n. 198, p. 63-78.

PINTO, Telma Regina Gomes. **Espanholismo e indigenismo nas Cuecas e Kaluyos do compositor boliviano Simeón Roncal (1870-1953)**. 2005.

SILVA, Lorryne Tomé da. **Sonoridades latino-americanas na música popular do Brasil nos anos 1970**. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

CULTURA AMAZÔNICA E O SAIRÉ DE ALTER DO CHÃO COMO MEIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DE UMA BANDA DE MÚSICA DA ESCOLA PÚBLICA

AMAZONIAN CULTURE AND SAIRÉ DE ALTER DO CHÃO AS MEANS FOR PROMOTING MUSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF A PUBLIC SCHOOL MUSIC BAND

Otávio Alberto Nogueira Ferreira¹

João Gustavo Kienen²

INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir de nossa experiência profissional, uma vez que desenvolvemos um trabalho de conclusão de curso voltado para a educação musical com base em elementos culturais vinculados a uma festa que acontece no interior da Amazônia, denominada Festa do Sairé, e de práticas docentes em escolas públicas no ensino de música. Logo, a ideia central deste trabalho foi de promover a educação musical, aproximando o aluno à cultura do Sairé no interior da Amazônia.

Compreendemos que a educação musical vai além do desenvolvimento técnico-artístico, uma vez que considera os aspectos sociais na formação, conforme discorre Sloboda:

Se alguém de uma civilização sem música nos perguntasse por que nossa civilização mantém tantas atividades musicais, nossa resposta certamente apontaria para essa capacidade que a música tem de melhorar nossa vida emocional. É claro que há outras razões para que os indivíduos ou sociedades façam uso da música. Considerando que muitas atividades musicais são também atividades sociais, a música pode ter muitos significados sociais, proporcionando uma série de retornos sociais para aqueles que dela participam (Sloboda, 2012, p. 3).

É importante considerarmos não apenas os aspectos ligados à prática musical, mas aos conhecimentos resultantes de relações da socialização perante a cultura local. E que podem ser fomentados por meio de um estreitamento entre a música e a cultura, dentro de um contexto

1 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: ooferreira@gmail.com

2 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: gustavokienen@ufam.edu.br

escolar. Logo, nos sentimos tentados a realização de uma pesquisa no âmbito da educação musical, com um olhar para a cultura regional, neste caso representada pela Festa do Sairé de Alter do Chão.

Neste sentido, utilizamos como foco principal uma banda de música em uma escola pública, a qual nos permitiu desenvolver um trabalho voltado para apreciação, criação e performance, intermediados por músicas que fazem parte da cultura amazônica.

Sendo assim, depois de aprovada por um comitê de ética, este trabalho foi direcionado a alunos da educação básica da Escola Estadual Almirante Soares Dutra, situada na cidade de Santarém – Pará, interior da Amazônia, e que também são integrantes da banda de música deste educandário. Contudo, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: **de que maneira as músicas que fazem parte da festa do Sairé podem ser inseridas no processo de educação musical no contexto da banda de música de uma escola pública?**

A partir da questão norteadora da pesquisa, tivemos como objetivo geral, compreender de que forma as músicas da Festa do Sairé de Alter do Chão podem promover a educação musical no contexto de uma banda de música da escola pública. E como objetivos específicos, identificar de que forma a educação musical pode ser desenvolvida a partir da Festa do Sairé de Alter do Chão. E averiguar como a criação e a performance musical podem ser potencializadas a partir da Festa do Sairé de Alter do Chão.

O SAIRÉ DE ALTER DO CHÃO

A festa do Sairé é considerada uma das celebrações mais antigas da Amazônia, existindo a pelo menos trezentos anos. Há registros de comemorações do Sairé em diversos locais no Norte do Brasil como Amapá e Amazonas, embora a festa só perdure em Alter do Chão. A continuidade histórica dessa festa, talvez se deva a sua capacidade se transformar e agregar referências simbólicas, passando por inúmeras mudanças ao longo dos anos, como a sucessiva alternância da grafia do nome Sairé ou Çairé. Tornou-se o evento festivo com grande notoriedade no Baixo Amazonas paraense, incluindo em sua programação um festival protagonizado por duas agremiações de botos que se apresentam em uma espécie de arena de espetáculo (Carvalho, 2016).

Atualmente, a festa do Sairé de Alter do Chão é realizada no mês de setembro, apresentando-se como uma celebração do Divino Espírito Santo, associada a ritos do catolicismo popular com formas tradicionais de expressão oral, musical e coreográfica, frequentemente designadas como folclóricas,

mas também inspiradas em espetáculos de massa. Organizada em torno de dois espaços principais, o barracão e o Lago dos Botos (Carvalho, 2016).

A procissão que faz presente na parte religiosa da festa, consiste em conduzir o Sairé³, objeto em forma de semicírculo produzido de cipó e coberto por algodão enfeitado com fitas e flores regionais (Figura 1). Tal ritual é denominado como parte da Festa do Sairé que é realizada na vila de Alter do Chão⁴, município de Santarém, estado do Pará, região do Baixo Amazonas (Amorim, 2005).

No que se refere aos aspectos religiosos, a festa possui manifestações pertencentes à igreja católica. E que em homenagem ao Divino Espírito Santo, faz diversas celebrações e rituais pertencentes à tradição católica, como a celebração da missa, a realização de procissões, ladainhas, com cantos e rezas. Após a missa, os participantes saem em procissão fluvial até a floresta de onde dois mastros são retirados. A abertura oficial da festa se dá quando estes mastros são enfeitados e levados em procissão da praia até a praça central da vila onde são hasteados. Estas celebrações e rituais caracterizam os chamados aspectos religiosos da festa (Costa, 2018).

FIGURA 1 ESTANDARTE DO SAIRÉ



Fonte: Dias (2019).

- 3 Na festa do Çairé o estandarte ou arco que recebe a mesma denominação, é o seu principal símbolo, configurando-se como um objeto ritual. Inventado e/ou adaptado pelos jesuítas serviu como um dos principais instrumentos na evangelização dos índios que habitavam as margens dos rios. No momento atual, o arco ou estandarte conta com apenas o revestimento das fitas coloridas não trazendo mais as flores, as plumas e nem os espelhos que aparecem em algumas descrições. Mas mantém a existência das cruzes simbolizando as pessoas da Santíssima Trindade. Pai, Filho e Espírito Santo, reunidos em um único instrumento (Dias, 2019).
- 4 Alter do Chão é um distrito de Santarém desde 1911, está localizado à margem direita do rio Tapajós, distante 36 quilômetros da sede do município que está situado na mesorregião do Baixo Amazonas paraense. O acesso ao distrito pode ser realizado por via terrestre pela PA-457, denominada Everaldo Martins, ou por via fluvial, pelo rio Tapajós (Dias, 2019).

Por outro lado, Costa (2018), afirma ainda, sobre a existência das atividades consideradas não religiosas, a partir de rituais com temáticas que misturam lendas e mistérios. Os quais retratam a cultura dos povos indígenas e os antigos moradores da Vila de Alter do Chão, com diversas atividades como apresentações culturais envolvendo músicas, danças e a competição entre as agremiações representadas pelos Botos Tucuxi e Cor de Rosa. Esta parte da festa acontece numa espécie de arena montada no centro da vila, denominada Sairódromo (Figura 2).

FIGURA 2 AÉREA DO SAIRÓDROMO



Fonte: Portal Prefeitura de Santarém (2023) - <https://santarem.pa.gov.br>

Logo, a Festa do Sairé de Alter do Chão, pode também constituir em sua essência características da identidade cultural santarena. Tanto no que diz respeito a parte ligada às suas raízes religiosas ou profanas, o que de certa forma pode ajudar a compor e a difundir turismo local e a diversidade cultural desta região.

Demonstrando tal diversidade que põe em convivência o tradicional e o atual em suas realizações, o Sairé de Alter do Chão mantem-se vivo e forte em suas tradições. De tal forma é importante lançarmos mão de todo tipo de recurso que ajude esta tradição a manter-se forte e com maior visibilidade, permitindo que pessoas de outras regiões e culturas possam tomar conhecimento do mesmo. Logo, tanto o Sairé tradicional quanto o Sairé profano, podem de certa forma ajudar a fomentar e divulgar a cultura amazônica.

A ESCOLA E A BANDA DE MÚSICA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Soares Dutra. Este educandário foi inaugurado no dia 30 de julho de 1972, contendo 12 salas de aula, 02 salas de atividades práticas, bloco de serviço e bloco administrativo. Está situada na Av. Marechal Rondon, 3284. Santarém, PA. CEP: 68040-328. Bairro: Caranazal. Atualmente está sob a gestão do Professor Simon Serique e Daniela Pereira, apresenta um quadro de mil e cem alunos matriculados.

Em entrevista com o atual coordenador da Banda da escola Júlio Heleno Lages Pereira⁵, conta que: “A primeira formação musical da Escola Almirante Soares Dutra, se deu com a aquisição da Fanfarra, que foi constituída inicialmente a partir do empenho de professores, alunos e pais de alunos em promoções em 1978. Sua estrutura instrumental baseava-se em instrumentos de sopro (Cornetas) e percussão (tambores), datam destas épocas, os primeiros registros da participação da Escola nos eventos cívicos e festivais de banda realizados em nossa cidade. Foi justamente com o advento destes festivais de Bandas e Fanfarras que nossa Fanfarra começou a se destacar, obtendo sempre participações honrosas sob coordenação do ex-aluno Gesival Melo Vieira. Ao longo de sua existência, a Banda da escola foi se aperfeiçoando e se renovando de acordo com as tendências musicais que norteiam a educação musical em nosso país. Ao longo de todo ano letivo, são desenvolvidas uma série de atividades artístico-musicais que possibilitam aos adolescentes e jovens da comunidade escolar a prática musical individual e coletiva, a partir do estudo de instrumentos de sopro e percussão.

Atualmente a Banda da Escola Estadual Almirante Soares Dutra é composta por 6 flautas transversais, 9 clarinetes, 5 trompetes, 5 trombones, 2 trompas, 5 saxofones alto, 2 saxofones tenor, 1 eufônio, 1 tuba, 6 percussionistas, somando um total de 42 integrantes. Os dias e horários de funcionamento acontecem durante os dias de segunda, terça e quartas-feiras das 17h30 às 19h30, com estudos individuais e ensaios por grupo de instrumentos. Durante os dias de quinta e sextas-feiras das 17h30 às 19h30, acontecem os ensaios gerais. Atualmente a banda conta com regente e professor Lua Felipe Silva de Andrade que é graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e Licenciatura em Música pela Universidade do Estado do

5 Júlio Heleno Lages Pereira, Licenciado em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), idealizador do projeto Educ'Art, o qual é responsável pelo desenvolvimento e manutenção da Banda de Música na Escola almirante Soares Dutra, desde o ano de 2004.

Pará (UEPA), que é o responsável pelos estudos individuais, ensaios gerais, assim como a regência da banda nas apresentações.

A banda apresenta também outro formato, que é compreendido como banda para deslocamento em desfiles cívicos (Figura 3). Durante esta formação, que é feita especificamente para comemorações cívicas alusivas a semana da pátria, se apresenta com um número de 100 músicos, divididos entre 60 de sopros e 40 de percussão. Ainda com este formato, a banda já se apresentou em diversos locais da cidade e em cidades vizinhas, participando ativamente de festivais envolvendo bandas de outras escolas e municípios vizinhos a Santarém (informação verbal)⁶.

FIGURA 3 BANDA DE MÚSICA DA ESCOLA ESTADUAL ALMIRANTE SOARES DUTRA



Fonte: Acervo da Banda de Música (2023).

RECURSOS METODOLÓGICOS

De acordo com Swanwick (1988) é tarefa da Educação Musical desenvolver a apreciação rica e ampla. E enquanto experiência estética, o educador deve considerar a relação entre improvisação e apreciação.

6 Informação fornecida pelo Professor Júlio Heleno Lages Pereira em 5 out. 2023.

Não devendo esperar que a improvisação de alunos iniciantes seja uma criação musical extremamente elaborada, construída segundo as regras da harmonia ou do contraponto musical. Portanto, a qualidade estética não terá tanta relevância, mas como foco principal teremos, o campo dos sentimentos e da comunicação.

Sendo assim, tivemos como base em nossa pesquisa o modelo de ensino C(L)A(S)P, que é considerado uma estrutura para uma abordagem que reúne e conecta modalidades do fazer musical como Composição, Apreciação e Performance. E apresenta em sua estrutura como suporte as “Habilidades Técnicas” (*Skill Acquisition*) e os “Estudos Acadêmicos” (*Literature Studies*). Neste modelo existe uma visão filosófica na qual a vivência holística, intuitiva e estética das três modalidades centrais (composição, apreciação e performance), são priorizadas. O conhecimento teórico sobre música e habilidades técnicas são utilizados para informar e tornar viáveis as atividades centrais (França, 2003).

Logo, o modelo de ensino em questão pode ser utilizado como suporte para conectar os alunos a novas experiências a partir de sua estrutura e pilares. Refletindo no surgimento de novas possibilidades de um fazer musical, dentro de uma realidade de educação no contexto da escola pública.

Durante este estudo, tivemos a participação de 42 estudantes, dentre eles 30 homens e 12 mulheres. Para aplicação dos procedimentos e atividades, sua realização foi prevista em 8 encontros que tiveram duração de uma hora e trinta minutos, uma vez a cada semana.

Sob orientação do professor, o aluno teve acesso e conhecimento a respeito de elementos culturais, musicais e utilizou como ferramenta de auxílio seu instrumento musical (instrumento que é utilizado pelo aluno na banda de música). A aprendizagem musical foi desenvolvida também por meio de apreciações musicais, atividades de composições e performances coletivas no instrumento musical.

ETAPAS DESENVOLVIDAS PARA A COLETA DE DADOS

Etapa 1 – Apreciação

No primeiro momento fizemos a apresentação da pesquisa e como ela poderia ser desenvolvida em conjunto com os alunos que faziam parte da banda de música. Em seguida lançamos a proposta para sabermos se aceitariam participar e fazer parte deste trabalho. Tão logo, eles concordaram de forma unânime. Em seguida, foi aplicado um questionário, para

se fazer um diagnóstico inicial sobre a percepção dos estudantes diante do objeto de estudo que é a Festa do Sairé de Alter do Chão. Esta sondagem foi feita para saber sobre o nível de conhecimento dos alunos a respeito do objeto de estudo, sua importância para a cultura local e se ele tem conhecimento das músicas que se fazem ali presentes.

No segundo encontro, os alunos foram reunidos em uma roda de conversa em que foi falado sobre Sairé e sobre os elementos que compõe tal festa, desde a parte religiosa até o festival dos botos. E sobre a importância destes elementos e representações para a cultura local e regional. Participaram de sessões de vídeos que mostravam trechos da Festa do Sairé e local onde é realizado, com momentos para apreciação da dança, música e a encenação folclórica dos botos.

No terceiro encontro, foram compartilhadas gravações de músicas do Sairé, dentre elas puderam ouvir músicas como: "Farinhada", "Cheiro do Sairé", "Rainha do lago Verde", "Garota do tacacá" e "Fogo do Sairé". Posteriormente às audições, tivemos uma roda de conversa para tentarmos entender o significado destas músicas e o que elas podem representar para a cultura local e regional. Analisamos suas principais características e formas músicas e tentamos identificar como elas se fazem presentes no ritmo do carimbó.

Etapa 2 – Performance

Foram implementados arranjos de duas músicas intituladas "Farinhada" e "Cheiro do Sairé", para que os alunos integrantes da banda pudessem praticar de forma coletiva a performance. Elas se fazem presentes na *Festa do Sairé* de Alter do Chão, e tem como características principais o ritmo do carimbó. A música "Cheiro do Sairé" tem como autora Lígia Mônica e a música "Farinhada" tem como compositores, Edilberto Ferreira e Luiz Alberto. Tais músicas utilizadas nesta pesquisa foram selecionadas a partir do nível musical dos integrantes da banda de música, de maneira que todos pudessem participar da atividade envolvendo a performance. Os arranjos instrumentais para banda foram feitos por Rafael Nascimento de Macedo Brito, e a escolha das músicas para a implementação dos arranjos, pelos alunos em comum acordo.

Durante os próximos quatro encontros, foram realizados ensaios para um melhor aprimoramento e performance dos arranjos elaborados para estes estudantes. Na sala da banda, uma vez a cada semana nas sextas-feiras com duração de uma hora e trinta minutos, estes encontros aconteciam.

Iniciávamos com a afinação de cada grupo de instrumentos, tendo como referência a nota musical si bemol de efeito, emitida por um clarinetista integrante da banda de música. Em seguida eram executados exercício de aquecimento com todos tocando em seus respectivos instrumentos escalas diatônicas maiores, ascendentes e descendentes, seguidas por seus arpejos.

A segunda parte era direcionada à performance da música "Farinhada" e "Cheiro do Sairé". No primeiro ensaio, (quarto encontro) houve dificuldade por grande parte dos alunos, talvez pelo fato de ser uma música nova para eles e por requerer uma maior habilidade na execução instrumental. Logo, foram convidados sob orientações a participarem de uma atividade envolvendo experimentos sonoros. A atividade iniciou por meio da utilização dos instrumentos musicais da banda, onde os alunos tentavam experimentar tocando livremente, explorando e criando sons com fragmentos de figuras musicais que poderiam fazer lembrar o ritmo das músicas em questão.

Durante o quinto e o sexto encontros, os alunos conseguiram perceber e superar suas dificuldades com êxito. E com comprometimento executar de forma expressiva os arranjos propostos para a performance. Talvez pelo fato de terem um nível técnico musical bem aproximados, o que lhes permitiu avançar na performance interpretativa de forma coletiva e positivamente.

Etapa 3 – Produto da criatividade

Durante o sétimo e oitavo encontros, os alunos além de executarem os arranjos das duas músicas propostas para a banda, também foram convidados a compor a partir do seu instrumento musical, improvisações e criações de linhas melódicas, exploradas livremente a partir do seu instrumento musical. Estes momentos de criações foram gravados e as composições dos alunos foram transcritas em partituras para serem analisadas posteriormente.

Durante os dois últimos encontros, foram criadas nove composições feitas por instrumentistas de sopro e duas composições por instrumentistas de percussão. Sendo que elas foram compostas a partir de linhas de improvisações realizadas dentro deste contexto de aprendizagem. Durante esta pesquisa, tais composições foram criadas e exploradas livremente pelos alunos dentro do seu nível técnico, relacionamento musical e identificação pessoal com as músicas em questão.

Sendo elas justificadas pelo pensamento de Swanwick, traduzido por França (2021), que a relata sobre as diferentes camadas durante a aprendizagem, e complementa que o discurso musical em qualquer camada depende da interação dinâmica entre ambos os lados da espiral do desenvolvimento musical.

Entendemos que não podemos pensar nas camadas de aprendizagem musical como eventos definitivos ou como estágios rígidos e separados, por isso a espiral de aprendizagem é representada com suas extremidades abertas. Logo, os alunos que fizeram parte deste estudo atuaram em diferentes camadas no processo de aprendizagem musical no instrumento, tanto no aspecto cognitivo musical, quanto no aspecto motor e continuam em processo de desenvolvimento.

RESULTADOS

Os participantes deste estudo puderam compartilhar de atividades que envolveram improvisos e criações de composições, através do seu instrumento musical. E como resultados, obtivemos composições de linhas melódicas com uma média de oito compassos simples, resultantes das atividades que envolveram criações musicais. Tais composições foram realizadas tendo como base rítmica e melódica a música Farinhada, que faz parte da Festa do Sairé de Alter do Chão. E executadas por aqueles alunos que se sentiram envolvidos musicalmente e dispostos de maneira livre para a sua realização.

Vejamos agora as criações dos alunos integrantes da banda da Escola Almirantes Soares Dutra, participantes deste estudo, compostas durante os encontros dos dias 8 e 15 de dezembro de 2023, respectivamente.

Composição 1 – Flauta transversal



Composição 2 – Flauta transversal



Composição 1 - Clarinete



Composição 2 - Clarinete

$\text{♩} = 100$

Composição 1 - Trombone

$\text{♩} = 100$

Composição 2 - Trombone

$\text{♩} = 100$

Composição 1 - Trompete

$\text{♩} = 100$

Composição 2 - Trompete

$\text{♩} = 100$

Composição – Saxofone alto



Os participantes puderam explorar os sons do seu instrumento e criar linhas melódicas de acordo seu engajamento, entendimento e envolvimento musical. Notamos nestas criações que tem em média entre 8 e 9 compassos, que todas apresentam fórmulas de compasso simples, sendo nelas utilizadas figuras rítmicas como síncopas, e com formas expressivas que fazem referência ao ritmo do carimbó. Tais composições apresentam características em comum com graus conjuntos e trazem em sua maioria, uma estrutura com escalas ascendentes de descentes.

Ao final de oito encontros, foi oferecida uma apresentação da banda de música para a comunidade local, (Figura 4) a qual ocorreu nas dependências do auditório da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no dia 16 de dezembro de 2023. Na ocasião, dentre as músicas executadas como parte do repertório, tivemos as duas músicas do Sairé de Alter do Chão, que fizeram parte deste trabalho de pesquisa. Tais músicas intituladas Farinhada e Cheiro do Sairé, foram gravadas como um dos frutos do resultado deste trabalho e para possíveis apreciações futuras das mesmas.

FIGURA 4 APRESENTAÇÃO DA BANDA NAS DEPENDÊNCIAS DA UFOPA



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023).

A seguir disponibilizamos o link de acesso ao vídeo da apresentação da Banda executando a música Farinhada: https://youtu.be/x_qrhWzbkS4.

Durante a pesquisa, foram aplicados dois questionários para coletar dados, um no início e outro ao final deste estudo. Com isso, tentamos mensurar e avaliar de que forma a educação musical com um olhar voltado para a cultura regional, utilizando músicas do Sairé por meio de práticas de banda pode contribuir com o aprendizado dos estudantes.

A partir das respostas atribuídas aos questionários, podemos concluir que a maioria dos integrantes da banda acredita na importância da música da Festa do Sairé de Alter do Chão, assim como na sua grande relevância para a cultura da Amazônia. A grande maioria dos alunos envolvidos na pesquisa, também gostou de apreciar e executar as músicas da Festa do Sairé de Alter do Chão. Os estudantes relataram ainda que este trabalho envolvendo apreciação, criação e performance contribuiu de alguma forma com o seu desenvolvimento musical dentro do contexto da banda de música. Assim como também a oportunidade que eles tiveram por meio de atividades de improvisos e composições de linhas melódicas, as quais julgaram ser importantes para um melhor aproveitamento do aprendizado musical. O que fez surgir também um sentimento de reconhecimento e pertencimento destes estudantes a esta cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término deste estudo nos permitiu analisar de forma positiva o desenvolvimento musical dos alunos que fizeram parte desta pesquisa. Como produto das atividades desenvolvidas, os resultados foram aplicados na banda de música da escola, com a inserção de duas músicas no repertório da mesma. Inclusive, com a participação dos alunos em composições de melodias a partir de músicas do Sairé para os diversos instrumentos musicais que se fazem ali presentes.

Durante seu processo de realização, pudemos acompanhar, participar e tomar ciência da evolução do aluno em cada momento de sua aprendizagem, apreciação, criação e performance musical. A partir de questionários aplicados e atividades desenvolvidas, pudemos também identificar sua capacidade de retenção, criação e o sentimento de pertencimento junto a cultura regional destes educandos. E de certa maneira, obtivemos dentre os resultados esperados, um aprimoramento na educação auxiliada por intermédio de elementos tradicionais e atuais.

Deste modo, concluímos que oportunizar novas camadas de aprendizagens por intermédio de apreciações, criações e performances,

agregadas a cultura regional, se tornam imprescindíveis para um formato de compreensão mais ampla e eficaz dentro do processo de ensino e aprendizagem musical. Refletindo diretamente de forma positiva no desempenho, colaboração e participação do aluno, permitindo-lhe acesso a um fazer musical diferenciado ao que se era praticado cotidianamente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônia Terezinha dos Santos. **Sairé – uma manifestação cultural do povo Borari**. Belém: Editora SEBRAE, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

CARVALHO, Luciana Gonçalves de. Tradições devotas, lúdicas inovações: o sairé em múltiplas versões. **Sociologia & Antropologia**, v. 6, p. 237-259, 2016.

COSTA, Sirlene Antônia Rodrigues. **Festival do Çairé/Sairé em Alter do Chão: o homem, o lugar e a língua**. 2018.

DIAS, João Aluizio Piranha *et al.* **A festa do Çairé e a resistência indígena: uma experiência ancestral dos Borari em Alter do Chão**, Santarém, Pará. 2019.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; BEAL, Ana Denise Donadussi. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa ação no ensino de piano de nível médio. **Em Pauta**, v. 14, n. 22, p. 65-65, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Reflexões sobre a sequência espiral do desenvolvimento musical. **Orfeu**, v. 6, n. 2, p. 335-347, 2021.

SLOBODA, J. A. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música**. Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SWANWICK, Keith. **Music, mind and education**. London: Routledge, p. 161, 1988.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. Routledge, 1994.

MUSICOLOGIA E MULHERES SILENCIADAS: TRAVESSIAS CULTURAIS, SILENCIAMENTOS, LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES

MUSICOLOGY AND SILENCED WOMEN: CULTURAL CROSSINGS,
SILENCING, LIMITATIONS AND POSSIBILITIES

Desirée Scarambone¹

A compositora Libby Larsen observou que “se é verdade que um compositor organiza o som no tempo e no espaço para comunicar algo sobre como é estar vivo... Ao não executar (ou encomendar) música composta por mulheres, perdemos completamente o que metade da nossa população tem a dizer por meio da música”². Nós, ouvintes bem informados e especializados, ouvimos o que metade da nossa população tem a dizer através da música?

Sem trapacear (sem perguntar aos seus vizinhos ou ao Google), silenciosamente cite três compositores homens da era barroca? (Bach, Scarlatti, Handel) Você consegue citar uma mulher (Barbara Strozzi)? Se isso foi fácil, aumente sua meta; cite seis compositores homens da era barroca (Bach, Scarlatti, Handel, Monteverdi, Purcell, Telemann) e três mulheres (Barbara Strozzi, Francesca Caccini, Elisabeth Jacquet de La Guerre)? Você conhece um número igual de compositores homens barrocos e mulheres? Se você é músico, já tocou obras de algum desses compositores homens? Já tocou alguma das mulheres?

Agora, cite três compositores homens da era clássica (Haydn, Mozart, Beethoven). Você consegue citar uma compositora mulher da era clássica (Marianne Martinez)? Seis homens (Haydn, Mozart, Beethoven, Rossini, Gluck, Martini ou Salieri); duas mulheres (Mariane Martinez, Maddalena Laura Lombardini Sirmen)? Quantas obras desses compositores você já interpretou?

Em seguida, cite seis compositores homens da Era Romântica, agora cite três compositoras mulheres da Era Romântica. Como as obras delas

1 Eastern Kentucky University – EKU.

2 STREMPER, Eileen. The Women Composer Question in the 21st Century. *Journal of Singing*, 65, n. 2 2008, p. 169-174.

são representadas em seu repertório? Para realmente se desafiar, tente citar cinco compositores homens contemporâneos ou do século XX, e um número igual de compositoras mulheres. E, novamente, considere os lugares delas em seu repertório.

Por que muitas vezes não podemos citar uma compositora ocupando 25% do espaço, muito menos 50%?

As mulheres formam aproximadamente 50% da nossa população. As mulheres moldam movimentos musicais, eventos e gêneros em seus papéis como compositoras, intérpretes, maestras e educadoras. A música escrita por e para mulheres frequentemente impacta a cultura porque promove não apenas a criatividade, mas o ativismo social. Enquanto as cantoras são bem representadas, há menos mulheres representadas nas áreas de instrumentistas orquestrais, e as mulheres são muito menos propensas a ter posições de autoridade como regência, produção musical, engenharia de som, musicologia, composição e até mesmo colocação como professoras de música titulares em universidades³.

Durante uma discussão em um painel com a Academia Britânica de Compositores, Compositores e Arranjadores, a compositora Judith Bingham compartilhou que ela manteve um registro de quantas peças de mulheres foram tocadas na estação de rádio clássica que ela ouve e refletiu: “Se você tiver sorte, pode haver uma; às vezes não há nada... É como se as mulheres simplesmente não existissem”⁴. O que é tocado no rádio é um reflexo do que é ouvido nas salas de concerto.

As orquestras são excepcionalmente influentes – elas têm a capacidade e a responsabilidade de impulsionar mudanças no consumo de música. O que as orquestras ao redor do mundo estão programando é um indicador de como todas as vozes são representadas no mundo musical. Um relatório publicado em junho de 2024 pela *Donne-Women in Music* examina o repertório de cento e onze orquestras em 30 países. Ao estudar as seleções para sua temporada de 2023-2024, eles descobriram que o número coletivo de composições é igual a 16.327⁵. Desses 16.327, apenas 1.224 foram compostos por mulheres. Isso é 7,5% do repertório programado, e indica uma queda

3 HIGHER EDUCATION ARTS DATA SERVICES. **Music Data Summaries, 2020-2021**. Acesso em: 5 fev. 2025. Disponível em: <https://nasm.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/04/M-2020-2021-HEA-DS-Data-Summaries.pdf>.

4 DUCHEN, Jessica. Why the male domination of classical music might be coming to an end. **The Guardian**, 28 fev. 2015. Disponível em: <https://www.theguardian.com/music/2015/feb/28/why-male-domination-of-classical-music-might-end>.

5 Equality and Diversity in Global Repertoire, 2023/2024 Season. **DONNE Women in Music**. Disponível em: <https://donne-uk.org/research-new>.

de 7,7% do ano anterior. Compare esse número com os 78,4% do repertório programado composto por homens brancos falecidos, o que é um aumento de 76,4% do ano anterior. Das obras programadas, 81,7% foram de compositores históricos (mortos), dos quais 1,9% eram mulheres. 18,2% foram de compositores vivos, 5,5% destes compostos por mulheres. Neste relatório, Donne concluiu que a programação da temporada de concertos de 2023-2024 indica uma consolidação do cânone clássico que apresenta principalmente homens brancos históricos⁶.

Para ter certeza de que estou comunicando o termo claramente neste contexto, “Cânone” é definido como “a lista de obras consideradas permanentemente estabelecidas como sendo da mais alta qualidade”⁷.

O cânone musical forneceu um senso de unidade para músicos de todas as culturas, pode ser usado como um meio de criar um senso de identidade dentro de uma cultura individual e apoia uma narrativa histórica. O cânone falhou em refletir a realidade da diversidade social, diversidade cultural e diferenças políticas. Nos Estados Unidos, a questão do cânone em muitas disciplinas (como literatura, arte e música) desencadeou debates acalorados. Quando um cânone é visto como uma ideologia, um debate bilateral sobre seus pontos fortes (o lado pró-cânone) e fraquezas (o lado anticânone) pode rapidamente se desintegrar em batalhas curriculares frequentemente motivadas pela política. O conjunto de obras escolhidas para inclusão no cânone é um reflexo de como uma cultura se percebe e, a menos que as ideologias subjacentes de ambos os lados do argumento sejam examinadas, desafiar o cânone pode ser interpretado como um ataque à identidade pessoal.

A musicóloga Marcia Citron, autora de “Gender in the Musical Canon”, um texto fundamental de “nova musicologia” publicado originalmente em 1993, diz que os oponentes do cânone argumentam que “a demografia sugeriria que o cânone fosse representativo” e que “deveria ser democrático; deveria respeitar e refletir as diferenças”⁸. Citron sugere corajosamente que a visão oposta, uma ideologia não examinada que se apega firmemente ao cânone tal como ele existe, equivale a uma nostalgia

6 Embora se estenda além do tópico desta discussão, é relevante notar que essa tendência de diminuição da representação de mulheres no mundo musical não se limita à música erudita ocidental. O número de mulheres representadas na indústria da música popular nos EUA entre os anos de 2015-2021 também mostrou uma diminuição acentuada. Stacy Smith, *et al.* Inclusion in the Recording Studio? Gender and Race/Ethnicity of Artists, Songwriters & Producers across 600 Popular Songs from 2012-2017.

7 Oxford Dictionary of Language.

8 CITRON, Marcia J. **Gender and the Musical Canon**. (University of Illinois Press, 1993), 2.

pelo passado, quando o homem branco governava e quando mulheres e minorias eram impedidas de buscar conhecimento⁹.

Se aceitarmos que o conjunto de obras escolhidas para inclusão no cânone é um reflexo de como uma cultura se percebe, devemos então nos perguntar: perpetuar um cânone dominado por homens brancos falecidos, então, reflete necessariamente valores sociais de misoginia e colonialismo? Talvez em alguns casos – mas sou otimista e não acredito que a maioria dos que participam da perpetuação e consumo do cânone clássico pretendam refletir tais valores. Acredito que a questão é mais simples e mais complexa. Não precisamos eliminar o cânone – é claro que quero ouvir o Concerto para Violino de Mendelssohn novamente, e quero que meus filhos e alunos ouçam a Sinfonia n.º 9 de Beethoven executada – mas precisamos expandir o cânone para incluir vozes de maior diversidade. Embora tanto a razão pela qual o cânone existe quanto o processo de encorajar seu crescimento sejam matizados, temos influência. Essa crença pode parecer otimista, de fato, mas, como disse Barbara Coeyman, “imagens hipotéticas de possibilidades futuras são importantes de se perseguir se esperamos mudar as realidades futuras do dia a dia”¹⁰.

O SILENCIAMENTO

Preocupar-se com “mulheres silenciadas” ainda é uma preocupação em nossa era iluminada? Por mais bem-intencionadas que sejam a maioria das pessoas em nosso mundo profissional, acredito que ainda temos um progresso significativo a fazer para sermos verdadeiramente inclusivos e respeitosos com as vozes das mulheres. Elementos que contribuem para a exclusão das mulheres estão envolvidos na política, são limitados pelas expectativas, estereótipos e julgamentos da sociedade e, finalmente, até mesmo pelas percepções das mulheres sobre suas próprias identidades e lugar no mundo.

As mulheres têm recebido direitos cada vez mais constantes ao longo do último século, o que as empoderou a buscar educação e carreiras profissionais em uma taxa sem precedentes. Exemplos de direitos concedidos incluem o direito das mulheres de votar, a lei de igualdade salarial “prometendo” salários equitativos independentemente de raça, cor, religião ou sexo, e a discriminação sexual foi proibida em programas educacionais em 1972. Mas esses direitos são o resultado de anos de lutas

9 CITRON, Marcia J. **Gender and the Musical Canon**. (University of Illinois Press, 1993).

10 COEYMAN, Barbara. Applications of feminist pedagogy to the college music major curriculum: an introduction to the issues. In: **College Music Symposium**. College Music Society, 1996. p. 73-90.

políticas e, como Carolyn Heilbrun argumenta, a política, não o gênero, pode ser a base de muita discriminação, mas o gênero é mais fácil de atacar do que a política¹¹. Como resultado de lutas políticas, muitos dos direitos das mulheres são frequentemente revertidos ou enfraquecidos. Nos últimos 25 anos, nos EUA, as mulheres viram muitos direitos serem revogados – em 2000, vítimas de estupro e violência doméstica perderam o direito de processar agressores em tribunal federal, em 2007, empregados perderam o direito de processar empregadores por discriminação salarial de raça ou gênero após um período de tempo limitado e, em 2022, a Suprema Corte revogou os direitos constitucionais das mulheres ao aborto.

A concessão e subsequente tomada de direitos das mulheres são exemplos de manobras políticas, visando grupos políticos por gênero. As mulheres ainda pedem direitos iguais e respeito igual – as mulheres ainda esperam ser ouvidas e reconhecidas em todos os espaços, não apenas em recitais e salas de concerto.

Ao longo da história, os homens brancos têm estado em posições privilegiadas para receber treinamento e experiência como compositores. As obras dos homens são fornecidas como exemplos em livros de história e análise para cada era da história da música. As mulheres também compuseram música ao longo de todas as eras – elas foram deixadas de fora dos livros de história. Elas foram ignoradas pelos homens que escreveram os livros e foram efetivamente silenciadas. Esse tipo de exclusão perpetua as limitações impostas às mulheres como compositoras que persistem até agora. Excluir mulheres deliberadamente da narrativa histórica é um exemplo de exclusão sistêmica, uma questão tão ampla que um exame exaustivo dela está além do escopo deste artigo, mas como é algo que deve ser reconhecido, abordarei alguns aspectos dela muito brevemente. Para um estudo quantitativo aprofundado sobre as causas da desigualdade de gênero na história da música, veja o artigo “Onde estão as compositoras? Evidências sobre a extensão e as causas da desigualdade de gênero na história da música” por Boroweicki, Kristensen e Law publicado em fevereiro de 2024. Neste estudo, Boroweicki *et al.* relatam que 6% das entradas biográficas no Grove Music Dictionary Online são de mulheres, e essas entradas são em média 25% mais curtas do que as dos homens.

Essas exclusões sistêmicas são, em parte, resultado de expectativas baseadas em estereótipos herdados subconscientes – relacionados ao que

11 HEILBRUN, Carolyn. The politics of the mind: women, tradition, and the university. In: **Gender in the Classroom: Power and Pedagogy**, ed. Susan Gabriel and Isaiah Smithson (Urbana: University of Illinois Press, 1990), 28-40.

ultimamente tem sido rotulado como “preconceito inconsciente”¹². Até o século XIX, as mulheres eram vistas como inferiores intelectuais e eram restringidas a compor em gêneros e estilos vistos como menos rigorosos intelectualmente do que grandes formas apropriadas para homens. Em uma resenha da estreia da sonata para violino da compositora Helen Hopekirk em Boston em 1891, um repórter do Boston Times comentou: “É uma peça musical credível, limitada, é verdade, pela deficiência inerente de meios criados pelo compositor”¹³. No relatório citado acima, “Onde estão as compositoras?”, os autores relatam que o acesso a um conservatório aumentou significativamente a probabilidade de uma aluna se tornar uma compositora de sucesso. Os conservatórios, em média, não admitiam mulheres em estudos de composição até 1870, e as mulheres não tinham permissão para competir no Prix de Rome até 1903. Embora não sejam mais flagrantemente excluídas das oportunidades educacionais, a visão tradicional das habilidades das mulheres como geneticamente “limitadas” desempenhou um papel em sua exclusão de outras funções de liderança, incluindo a regência. Em 2013, Bruno Mantovani, o chefe do Conservatório de Paris, declarou que reger é muito “fisicamente exigente” para uma mulher¹⁴. Felizmente, a ciência amadureceu e uma “deficiência inerente de meios criados” não é mais a expectativa padrão aceita de uma mulher. No entanto, devemos estar cientes de que estamos a apenas quatro gerações desse sistema de crenças, e as crenças herdadas estão escondidas dentro de costumes de socialização e expectativa de gênero, como revela o comentário de Mantovani.

A aparência de uma mulher desempenha um papel em seu sucesso – ou na falta dele. Jessica Duchén, uma escritora do *The Independent* em Londres, escreve que as mulheres na música clássica são “frequentemente julgadas por suas aparências, em vez de seu talento”. Uma mulher no campo da arte é tradicionalmente esperada para ser uma musa em vez de uma figura de autoridade com uma voz. Edwina Wolstencroft reflete: “Nossa sociedade é mais resistente a mulheres sendo poderosas em público do que a mulheres sendo divertidas”¹⁵.

Até muito recentemente, as mulheres eram significativamente sub-representadas em orquestras como resultado dessas expectativas e julgamentos – para combater esse problema, audições às cegas foram

12 STEWART, R.; WRIGHT, B.; SMITH, L.; ROBERTS, S.; RUSSELL, N., Gendered stereotypes and norms: a systematic review of interventions designed to shift attitudes and behaviour. *Heliyon* 13, n. 7, 2021.

13 STEIGERWALT, Gary. Helen Hopekirk, Scottish-American Pianist, Composer, and Pedagogue. *The Leschetizky Association News Bulletin*, 2010-2011: 11.

14 DUCHEN, Jessica. **Why the male domination.**

15 Citado por Duchén.

instituídas em orquestras para evitar preconceitos com base em gênero e/ou etnia. Quando os EUA introduziram audições às cegas, a probabilidade de uma mulher avançar nas rodadas preliminares aumentou em 50%. Um relatório da *League of American Orchestras* em 2023 relata que em 1978 as mulheres representavam 38% dos músicos de orquestra – em 2022 esse número aumentou para 47%. As mulheres ainda têm menos probabilidade de serem cadeiras principais, e as concertinas são raras. Infelizmente, ganhar uma posição não é garantia de que as mulheres não foram submetidas a sexismo e discriminação subsequentes¹⁶.

Nos últimos 50 anos, houve um progresso significativo em direção à inclusão de compositoras nos EUA, por exemplo: a Juilliard School concedeu seu primeiro Doutorado em Música em Composição a uma mulher em 1975, a primeira mulher a ganhar um Prêmio Pulitzer em música foi Ellen Zwilich em 1983 (pela Sinfonia n.º 1, Três Movimentos para Orquestra), pela primeira vez em mais de um século a Metropolitan Opera House apresentou uma ópera completa composta por uma mulher (*L'amour du loin de Kaija Saariaho*) em 2016, e em 2018 a Metropolitan Opera encomendou uma ópera de uma mulher pela primeira vez (óperas de Missy Mazzoli e Jeanine Tesori).

Por mais encorajador que esse progresso seja, as estatísticas atuais nos Estados Unidos indicam claramente que a composição musical ainda é uma profissão dominada por homens. A National Association of Schools of Music (NASM) relatou em 2020-2021 que, nos EUA, das escolas que relataram, havia 457 alunos de composição matriculados. Destes 457, 327 eram homens, 82 eram mulheres e 48 eram não binários¹⁷.

Ou seja, 72,5% dos matriculados são homens, 18% dos estudantes de composição nos EUA são mulheres e 10,5% são não binários. A razão pela qual uma porcentagem muito pequena do repertório executado é música de mulheres é, em parte, porque há significativamente menos mulheres buscando carreiras como compositoras. Se os EUA são representativos de estudos no resto do mundo da arte, metade da humanidade nem está tentando dizer algo por meio da música porque sente que não pode.

Jovens compositoras aspirantes precisam ver mulheres em seu campo, para se inspirarem, para terem um modelo sobre o qual construir suas identidades. A compositora Kaija Saariaho lembra que, devido à

16 Orchestra Repertoire Report 2023, from the **Institute for Composer Diversity**. Disponível em: <https://americanorchestras.org/2023-orchestra-repertoire-report/#:~:text=Black composer programming increased from,from 0.02% to 3.6%>

17 **Higher education arts data services, music data summaries, 2020-2021**. Disponível em: <https://nasm.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/04/M-2020-2021-HEADS-Data-Summaries.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

falta de exemplos anteriores de compositoras bem-sucedidas, ela teve que olhar para fora da música. Ao procurar um modelo de como construir sua vida como compositora, ela olhou para as vidas, experiências e trabalho de escritores e artistas enquanto construía sua própria carreira. Ela diz:

No início dos meus estudos de composição, tentei em vão encontrar um modelo no mundo da música; compositoras eram poucas e distantes entre si. Sem dúvida, é por isso que me interessei pela vida de escritoras, e tive prazer em ler seus diários, cartas e biografias. Além de Virginia Woolf, as duas figuras que mais significam para mim foram Sylvia Plath e Anais Nin [por causa] de sua ânsia de combinar – pelo menos foi o que me pareceu – uma “vida de mulher”, ou seja, seus papéis como mãe e suas carreiras artísticas... Eu estava procurando um modo de vida, estava lendo esses diários como manuais de sobrevivência.¹⁸

Saariaho é uma exceção. Ela se recusou a aceitar que era impossível construir uma vida que simultaneamente cumprisse as necessidades de múltiplos papéis. Essa é uma preocupação válida? Muitas jovens compositoras talentosas desistem de seus objetivos de compor por falta de exemplos bem-sucedidos e inclusão verdadeira?

A cientista social e professora da Universidade de Houston Brenée Brown estuda liderança no local de trabalho. Em sua pesquisa, ela perguntou: “O que leva as pessoas a desistir de suas carreiras?” e descobriu cinco elementos comuns. Em ordem, eles são que o local de trabalho (e devemos considerar a carreira acadêmica de um aluno como tal) é 1. Desrespeitoso, 2. Não inclusivo, 3. Antiético, 4. Cruel, 5. Abusivo. Ela repetidamente faz o ponto principal: “A falta de um sentimento de pertencimento leva as pessoas a deixarem seus empregos”. O número crescente de mulheres que compõem pode começar a estagnar se a cultura institucional não fizer esforços para ser inclusiva. A cientista social Ruchika Tulshyan diz: “É impossível criar uma cultura de pertencimento se as pessoas em posições de privilégio e poder não assumirem responsabilidade pessoal”.¹⁹ Considere isto: No mundo da música de arte, quem, exatamente, está em uma posição de privilégio e poder? Maestros? Compositores? Instrumentistas? Professores? Professores? Audiências? Eu argumento que todas essas são posições de poder.

18 SAARIAHO, Kaija. My Library, from Words to Music. Transl. by Jeffrey Zuckerman. **Music and Literature**, n. 5, 2014.

19 Interview with Brenée Brown, “Dare to Lead” Podcast, April 25, 2022. Tulshyan studies systemic racism and sexism in the professional world.

LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES

Como todos sabemos, o primeiro passo para resolver um problema é defini-lo. Qual é exatamente o problema?

O problema é simples: o cânone musical é parte do sistema que perpetua a exclusão de mulheres (e minorias) da música – o que nos foi ensinado e o que executamos é precisamente o que formou o cânone. O que escolhemos ensinar aos nossos alunos é o que mudará o futuro. A inclusão e o respeito genuíno por diversas vozes musicais são inculcados no início e ao longo da educação musical de um aluno.

Pegando emprestadas recomendações do livro “Inclusion on Purpose”, de Ruchika Tulshyan, um guia escrito para líderes no mundo corporativo, comecei a construir uma lista de etapas acionáveis que ajudarão, com o tempo, a nos levar mais perto de uma representação e inclusão mais igualitárias. Acadêmicos e críticos geralmente evitam o simples – adoramos teorizar e criar novas estruturas para tentar explicar o mundo. Não acho que isso nos ajudará – acho que etapas simples e acionáveis são a melhor maneira de começar, e Tulshyan oferece um método relacionável que podemos aplicar para tornar a música mais inclusiva. Ela encoraja aqueles em posições de poder a refletir sobre o que não sabemos – e fazer mudanças à medida que aprendemos, estar dispostos a ficar desconfortáveis e aceitar que a mudança leva tempo.

Reflita sobre o que você não sabe. Para músicos, isso significa aprender um repertório que ainda não conhecemos. Muitos de nós que fomos ensinados em escolas de música tradicionais fomos pouco expostos à música composta por mulheres. Simplesmente não sabemos o que elas escreveram e o que está disponível para nós. Se reservarmos um tempo para refletir sobre o fato de que podemos e devemos expandir nosso próprio conhecimento, estaremos dando um passo significativo em direção à expansão do cânone. Se os professores incluírem regularmente composições de mulheres, vivas e falecidas, não como um símbolo único, mas como algo natural, eles demonstram a viabilidade e a validade da música de compositoras. Os alunos que aprendem música de compositoras e executam essa música começarão a mudar o futuro da programação. Os professores não são mais estritamente limitados pela falta de recursos disponíveis.

Até recentemente, a música feminina era difícil de localizar, mas com os recursos disponíveis para nós agora, graças ao trabalho de várias décadas de acadêmicos que estudaram, analisaram e promoveram sua música, aprender sobre essas compositoras e acessar sua música está se tornando mais fácil.

Um recurso incrivelmente útil disponível para todos é a *The Boulanger Initiative*, um grupo que defende mulheres e compositores marginalizados por gênero²⁰. O site da *Boulanger Initiative* inclui um banco de dados cheio de repertório de mulheres e compositores marginalizados por gênero. Este banco de dados fornece acesso aberto a uma coleção de mais de 10.000 obras musicais gratuitamente. O grupo promove performance musical, pesquisa, educação, comissões e até mesmo fornece serviços de consultoria de repertório e programa. Seus serviços de consultoria incluem instrução, curadoria para apresentadores e curadoria para artistas. Seus guias curriculares para educadores apresentam aos alunos as mulheres dentro da narrativa histórica. O objetivo declarado da *Boulanger Initiative* é redefinir o cânone para incluir compositores sub-representados.

Laura Colgate, cofundadora da Iniciativa Boulanger, estima que se os alunos das escolas de música aprenderem o repertório de compositoras ao mesmo nível daqueles tradicionalmente ensinados, “o mundo poderá mudar em 20 anos”.

Devemos estar dispostos a ficar desconfortáveis: É importante “ouvir o que metade da população tem a dizer por meio da música” – não porque seja uma questão de “justiça” – de equilibrar o repertório apenas pelo bem do tempo igual sob os holofotes, mas porque ouvir e executar obras compostas por alguém que teve experiências diferentes, sente medos diferentes e paixões diferentes das nossas desenvolve empatia. A empatia é um conjunto de habilidades que é aplicável a todos os relacionamentos em nossas vidas pessoais e profissionais. A empatia envolve, 1. Assumir perspectiva, 2. Ficar fora do julgamento e 3. Entender a emoção que alguém está vivenciando e comunicar essa emoção de volta. Praticar a empatia requer que ouçamos a história de alguém e acreditemos nela, mesmo quando sua história não reflete nossa própria experiência vivida – mesmo quando isso nos deixa desconfortáveis.

Salas de recitais, salas de concerto e casas de ópera são espaços onde pessoas de todas as idades, gêneros e origens se reúnem para praticar a escuta deliberada. Dar mais espaço a vozes sub-representadas nessas salas permite que elas compartilhem como é estar vivo de suas perspectivas, dar voz às suas histórias e ser ouvidas por aqueles com experiências diferentes. Com o tempo, o resultado será uma sociedade cada vez mais empática. Uma sociedade mais inclusiva e empática pode ser o resultado de nossa intenção e das escolhas que fazemos.

20 <https://www.boulangerinitiative.org>

O ALUNO ESQUECIDO DE FRANZ LISZT

FRANZ LISZT'S FORGOTTEN STUDENT

Hannah Houston¹

À medida que a história da música avança, alguns músicos são esquecidos enquanto outros são descobertos. Durante o período romântico da música, que vai de 1820 a 1900, existiram vários músicos famosos e talentosos. Chopin, Rachmaninoff, Liszt, ou Brahms vêm à mente, e com razão, pois cada um deles era um músico excepcionalmente talentoso. Porém, hoje um músico esquecido será redescoberto: Hermann Cohen. Na redescoberta deste músico, serão discutidos três temas principais. Primeiro, sua juventude e talento. Em segundo lugar, suas conexões influentes, jogos de azar, amor e conversão. Por último, sua vida após sua conversão e suas composições musicais, além de como foi esquecido nos tempos modernos—apesar de seu talento musical e ligação com o pianista Franz Liszt – porque decidiu ser padre, mas como essa decisão lhe proporcionou uma paz duradoura de coração e alma.

Em 10 de novembro de 1821, em Hamburgo, Alemanha, Hermann Cohen nasceu em uma das famílias mais ricas da cidade. Seu avô e seu pai eram líderes influentes da comunidade judaica em Hamburgo. Hermann mostrou sinais de brilhantismo desde muito jovem e rapidamente ultrapassou seu irmão mais velho na escola. Refletindo sobre seu sucesso na escola, Hermann afirmou: “No que diz respeito ao latim, ao francês e às outras matérias que eles nos ensinaram, acontecia o mesmo com todos eles, como outro Jacob, roubei o direito de primogenitura do meu irmão e atraiu para mim todos as recompensas e os elogios que sei tão bem dominar que meu pobre irmão deve ter sofrido muito por minha causa.” No entanto, apesar dos prêmios acadêmicos que conseguiu obter na escola, tudo isso foi superado pelo seu talento musical virtuoso. Aos quatro anos e meio, Hermann começou a aprender piano e aos seis já tocava qualquer música de ópera popular. A partir dessa idade rapidamente se tornou um mestre no instrumento e seu professor de piano declarou que “Herman é um gênio”. Com esse aval e incentivo de sua mãe, Hermann quis seguir a

1 Eastern Kentucky University – EKU.

carreira musical, mas seu pai foi contra a ideia. No entanto, seu pai logo passou por dificuldades financeiras, que rapidamente se tornaram uma ruína financeira e quando o tutor de Hermann disse que Hermann poderia se tornar famoso através de seu talento musical, seu pai cedeu e deixou-o se mudar para Paris aos 13 anos para tentar a sorte. Em Paris, Hermann começou a frequentar os Salons – encontros formais onde funcionários ou indivíduos ricos se reuniam para socializar, onde nesses locais a música era frequentemente tocada. Foi num desses Salons que Hermann conheceu o cada vez mais popular Franz Liszt. Diz-se que Liszt ficou impressionado com o seu talento e viu no menino uma imagem da sua própria juventude, concordando em tomá-lo como seu aluno. Hermann também conheceu a extravagante Lucille Aurore Dupin: mais conhecida como George Sand. Sand foi uma autora de sucesso e defensora das mulheres, além de ter sido, por algum tempo, amante do compositor Chopin. Ela também era grande amiga de Franz Liszt e ficou fascinada por Hermann Cohen e conseguiu garantir-lhe popularidade em toda a Europa. Além disso, Franz Liszt percebeu o potencial de seu aluno e deu concertos para ele e até subestimou sua idade para fazer o já impressionante talento de Cohen parecer ainda maior. No entanto, durante seu 14.º ano, Hermann ouviu que Liszt planejava fugir com uma jovem e bela, embora já casada, condessa. Hermann não foi incluído nos planos e temia que sua fama diminuísse se ele não estivesse mais sob a orientação de Liszt.

Portanto, ele decidiu secretamente seguir seu professor de piano até Genebra, para onde o casal havia fugido. Infelizmente, a condessa não gostava de Hermann e não deixou Liszt convidar o menino para ficar com eles, sentindo que ele seria um constrangimento extra para a situação deles. Foi só depois de muito convencimento que Hermann foi autorizado a voltar a estudar com Liszt. Em Genebra, o prefeito pediu a Franz Liszt que abrisse uma Escola de Música e, ao fazê-lo, Liszt nomeou Hermann como professor lá, aos 15 anos de idade! Isto deu-lhe uma razão extra para ficar e muito dinheiro para desperdiçar, o que será discutido mais tarde. Uma experiência musical e espiritual notável que Hermann teve durante sua estada com Franz Liszt em Genebra foi quando visitaram a Catedral de São Nicolau em Friburgo, onde Liszt tocava órgão. Cohen registrou mais tarde:

Liszt tocou as grandes teclas desta colossal harpa de David, cujos sons majestosos me deram uma vaga ideia de sua grandeza, ó meu Deus. Fiquei cheio de um pressentimento de santidade. Você não causou em minha alma uma insinuação de fé religiosa? Qual era então aquele sentimento profundo que sempre experimentei desde a minha juventude, quando

eu próprio tocava ou ouvia alguém tocar as notas de um órgão? Isso me afetaria tanto que fiquei doente e fui aconselhado a evitar o instrumento. Ó, Jesus, meu amado, tu estavas à porta do meu coração: e eu não quis abrir para ti.

Esses sentimentos pareciam ser um prenúncio do que estava por vir.

Entretanto, Liszt regressou a Paris por um tempo para garantir que a sua fama não diminuísse na sua ausência. A condessa deu à luz dois filhos a Liszt e seus sentimentos em relação a Cohen só pioraram. Ela sentiu que ele tirava de Liszt tempo, atenção, e recursos que eram dela e de seus filhos por direito. Além disso, durante a estadia de Liszt em Paris, Hermann começou a jogar e logo se viciou em apostas, abandonando a prática do piano. A condessa conseguiu convencer seu amante de que Hermann havia roubado seus fundos, e também publicou cartas que Franz Liszt havia escrito para outras mulheres; isso deixou o famoso pianista furioso e ele rompeu o vínculo com o jovem. Nenhuma dessas acusações jamais foi provada verdadeira e é interessante que logo após isso ter ocorrido, Liszt deixou a Condessa para sempre. Arrasado pelo abandono de Liszt, Cohen tentou continuar a sua carreira sozinho, mas o vício em apostas o fez perder ainda mais tempo. Hermann voltou para Paris, e lá, na casa de um amigo, conheceu a dançarina Celeste Mogardor, por quem rapidamente se apaixonou. Celeste adorava provocar o pobre jovem apaixonado e chegou ao ponto de debochar de sua herança judaica; entretanto, nada do que ela dizia o magoava ou insultava, mas apenas parecia aumentar sua adoração.

Ele suspeitava que Celeste retribuiria seu amor se ele não se filiasse mais ao judaísmo. Pouco depois de chegar a esta conclusão, um amigo perguntou a Hermann se ele estaria disposto a reger a música para um serviço de bênção – que é a exposição do Santíssimo Sacramento – na Igreja Católica de St. Valere, em Paris. Durante o evento, ocorreu um acontecimento extraordinário que mudaria para sempre sua vida. Hermann registra:

Durante a cerimônia, nada me afetou muito, mas no momento da bênção, embora eu não estivesse ajoelhado como o resto da congregação, senti algo profundo dentro de mim, como se tivesse me encontrado. Era como se o filho pródigo se enfrentasse. Eu estava automaticamente baixando minha cabeça.

Ele descobriu que a mesma experiência acontecia quando assistia à missa católica e começou a frequentá-la regularmente. Celeste começou a sair com um jovem duque e, apesar disso, ficou chocada ao receber uma carta de Hermann dizendo que ele decidiu entregar sua vida a Deus.

Hermann, tão afetado pela sua experiência, decidiu aderir à Igreja Católica e, ao fazê-lo, sentiu como se tivesse encontrado uma grande alegria para realizar a sua vida.

É importante notar que Hermann sentiu que sua conversão ao catolicismo estava cumprindo sua herança judaica, dizendo:

[Depois que] decidi acreditar em Jesus Cristo, tudo o que li, senti, vi e ouvi apareceu para mim em um novo luz, uma luz deslumbrante e luminosa, e eu caí de uma alegria para outra, enquanto com esta fé eu via o magnífico quadro de nossas Sagradas Escrituras se desdobrar; toquei em cada página deste Messias prometido no Antigo Testamento.

Logo após sua conversão ao catolicismo, Hermann voltou a dar aulas de piano, na esperança de pagar todas as dívidas contraídas com o jogo. O trabalho foi árduo e lento; registrou que muitas vezes se sentiu tentado a voltar à mesa de jogo, mas nunca o fez, ocupando-se com aulas de música, compondo e tentando difundir a devoção à Bênção, onde inicialmente sentiu tanto consolo espiritual. Decidiu ingressar na Ordem Carmelita, curiosamente uma ordem religiosa que se originou na terra de Israel, e entregar sua vida a Deus como sacerdote; para finalizar o pagamento de sua dívida, fez uma última apresentação onde tocou suas obras junto com obras de seu inesquecível professor, Liszt, além dos populares Chopin e Brahms.

Hermann perseguiu seu sonho de dedicar sua vida a Deus e, depois de muito estudo, foi ordenado sacerdote na ordem carmelita. Após sua ordenação, passou a maior parte do tempo pregando por toda a Europa continental, compondo motetos. Foi dito que enquanto pregava, ele “mantinha cativa a atenção dos seus ouvintes”.

A música que Hermann compôs quando era um frade carmelita ainda pertencia aos belos estilos da era romântica; na verdade, ele foi criticado por tocar nas igrejas uma música que parecia muito parecida com algo que se ouviria em uma ópera. Porém, um amigo apontou para Hermann, quando ele expressou sua preocupação, que ao seguir o estilo romântico, ele persegue a ideia de amor. Se o amor de Hermann por Deus se expressou em estilos semelhantes aos de outros compositores românticos que buscaram o amor mundano, não é apenas adequado, mas apropriado que um homem que dedicou a sua vida ao serviço de Deus se expresse de forma semelhante.

Uma de suas maiores realizações nessa época foi a composição de 40 motetos para serem usados na Santa Missa; são polifônicos e configurados para coro e órgão. No início do século XX, o bispo Louis Baunard disse: “O artista (Cohen) canta as melodias mais doces, mais místicas e

penetrantes já ouvidas em nossa época”. Outra realização musical foi a composição de uma missa completa por Cohen, escrita em homenagem a Santa Teresa d’Ávila, correformadora da ordem carmelita. A Missa tem solos impressionantes especialmente no Kyrie e no Agnus Die ambos fazem parte do Ordinário da Missa. Além dessas duas composições principais ele também compôs volumes mais curtos de canções e hinos que incluem Glorie a Marie Thabor e Flores do Carmelo, esta última expressa particularmente o amor e é considerada por alguns a sua mais bela obra.

Um evento muito importante que ocorreu nesta época foi a reconciliação e a amizade renovada de Cohen e Liszt. Em junho de 1862, Franz Liszt, que havia recebido ordens menores no efeito de uma conversão pessoal, e Hermann estavam ambos em Roma. Lá eles se reencontraram e o ressentimento criado pela antiga amante de Liszt, esquecido, felizmente restabelecendo seu relacionamento. Eles mais uma vez tocaram juntos o piano e caminharam juntos pelas ruas de Roma. Liszt, numa carta à sua filha, escreveu que ouviu Hermann pregar na igreja de Saint-Louis des Français e ficou impressionado com a sua eloquência, dizendo: “A sua entrada na vida religiosa enriqueceu a sua inteligência, o seu coração e as suas maneiras.”

Hermann terminou seus anos pregando, tocando piano em alguns recitais e vivendo sua vida como padre carmelita. Com a eclosão da Guerra Franco-Prussiana e a pedido do bispo, Hermann foi servir como capelão dos franceses nos campos de prisioneiros de Berlim. Dessa forma, a vida de Hermann deu uma volta completa, começando em Hamburgo, na Alemanha, e prestes a terminar em Berlim, na Alemanha. No campo de prisioneiros, ele ministrou a 5.300 prisioneiros franceses; não apenas às suas necessidades espirituais, mas também às suas necessidades físicas, fornecendo roupas, cobertores e assim por diante. Mas no clima frio de um campo de prisioneiros, a saúde de Hermann deteriorou-se rapidamente. Ele continuou a trabalhar duro pelos prisioneiros, mas em 15 de janeiro de 1871, um colega padre reconheceu o quão doente Hermann estava e deu-lhe a Última Unção, a bênção católica para os moribundos. Cinco dias depois, Hermann passou pacificamente para a vida eterna, encerrando uma vida que o levou a muitos lugares e sentimentos, uma vida de pianista famoso e de humilde padre.

A parte mais triste da vida de Hermann ocorre após sua morte. Hoje, Hermann Cohen é um nome esquecido, tanto como pianista como compositor. Sua música não é tocada e partituras de suas obras outrora famosas não são facilmente encontradas. Embora seu nome já tenha sido sinônimo de Franz Liszt, quase ninguém o conhece hoje. Contudo, se

olhasse para esta situação de uma perspectiva diferente, talvez ele não tivesse ficado chateado com isto; ele tomou uma decisão que sabia que encerraria sua famosa carreira musical ao seguir um chamado de Deus. A música que compôs após a sua conversão à fé católica foi escrita para a glória de Deus e menos para os homens. Ele certamente parecia ter sucesso em sua música sacra. Neste caso, talvez a vida de Hermann tenha sido gratificante, afinal.

No final, o mundo ficou privado dos estudantes de piano favoritos de Franz Liszt. Hermann Cohen, de ascendência judaica, dedicou a sua jovem vida à execução virtuosa do piano, mas depois de um caso de amor malsucedido e de uma experiência impactante na *Benediction*, converteu-se à fé católica, vendo-a como uma concretização da sua herança judaica. Mesmo como frade carmelita, Hermann continuou a compor belas músicas sacras, terminando sua vida servindo outras pessoas em um campo de prisioneiros. Na verdade, Hermann Cohen foi um influente compositor e pianista romântico que desistiu da sua carreira musical por uma vocação superior e, ao fazê-lo, foi esquecido nos tempos modernos, apesar do seu talento musical e da sua ligação ao famoso pianista Franz Liszt. Sua decisão de se tornar padre, no entanto, proporcionou-lhe uma paz duradoura no coração e na alma.

REFERÊNCIAS

Jornada Espiritual de Hermann Cohen; Pianista de classe mundial e protegido de Liszt. (JUDEUS, TESTEMUNHO DE A. ANTIGO. “A Jornada Espiritual de Hermann Cohen”).

O’CONNELL, Julia Grella. **Música, pecado e redenção na cultura visual e literatura vitoriana**. Universidade da Cidade de Nova York, 2009.

SCHOEMAN, Roy, ed. Mel da Rocha: **Dezesseis judeus encontram a doçura de cristo**. Imprensa Inácio, 2007.

SYLVAIN, Carlos. A vida do Reverendo Padre Hermann, 1880. Trad. F. Raymond Baker. Nova York: PJ Kennedy & Sons, 1925.

TIERNEY, Timothy. **A vida de Hermann Cohen: de Franz Liszt a João da Cruz**. Imprensa Balboa, 2017.

WALKER, Alan. Franz Liszt: **Os anos finais, 1861-1886**. v. 3. Imprensa da Universidade Cornell, 1987.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS ILUSÕES RÍTMICAS E MODULAÇÕES MÉTRICAS

THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF RHYTHMIC ILLUSIONS AND METRIC MODULATIONS

Vinícius Sant'ana Garcia Romera¹

INTRODUÇÃO

Quando iniciei minha vida acadêmica no ano de 2010, tive o privilégio de estudar com Alexandre Damasceno na Faculdade de Artes Alcântara Machado, na época ele estava explorando as Ilusões rítmicas com o grupo Aquilo Del Nisso e em alguns outros trabalhos. Quando o grupo se apresentou na faculdade, dividiu opiniões, apesar de não ser algo exatamente inovador, afinal, compositores como Brahms e Beethoven já utilizavam de algumas dessas ferramentas no passado, ou, Herbie Hancock em tempos atuais, algumas pessoas desgostaram, outras, como no meu caso, viram um caminho novo, para ampliar o vocabulário no instrumento.

Incluimos modulações métricas nesse trabalho, primeiramente pela proximidade dos temas, apesar de diferentes, há uma semelhança entre eles, e queria constatar o quão semelhante são os estudos. Segundamente pela influência de compositores como o próprio Herbie Hancock, mas principalmente por bandas do Rock Progressivo, como *“Dream Theater”* e *“Animals as Leaders”*.

Quando começamos a pesquisar academicamente sobre as ilusões rítmicas, notamos que apesar de haver um considerável número de bateristas que se utilizam dessa ferramenta, material didático em plataformas como Youtube, há pouco material acadêmico/científico sobre, principalmente no Brasil, o que nos motivou a ter como objeto de pesquisa as Ilusões Rítmicas.

Ao analisar performances de bateristas, surgiram questionamentos de como atingir aquele nível de precisão para transitar de uma métrica a outra de maneira tão precisa, e clara para seus companheiros de grupo. Durante a faculdade, nas aulas com Alexandre Damasceno, estudando métodos como *“Novos Caminhos da Bateria Brasileira”*, *“The Arto of Bop”* e principalmente o *“The Solid Time Tool Kit”* de Ken Meyer, compreendi

1 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: viniciusromera10@gmail.com

melhor os conceitos temporais e o espaço temporal da música que são base para os estudos das modulações métricas e ilusões rítmicas.

Alexandre Damasceno sempre alertou da importância de se manter o tempo e de como estudar isso de maneira eficiente, sempre cantando o tempo, pulso e ritmo, afim de interiorizar esses elementos. Os estudos das ilusões rítmicas e das modulações métricas estão fundados nessa perícia e na compreensão dos conceitos temporais da música, como pulso, quantização e andamento. Conceitos próximos, porém, diferentes. Tendo esses conceitos claros, é possível estudar, analisar e performar o repertório que envolve esses temas de maneira eficiente.

Para construir essa pesquisa utilizamos métodos como *“Rhythmic Illusions”* de Gavin Harrison; o próprio *“The Solid Time Tool Kit”* de Ken Meyer; O *Workshop “Tempo Interno”* de Kiko Freitas; análises de Músicas, dentre elas, *“Refém da Solidão”* de Badem Powell e arranjo do Trio Corrente; *“Braschileno”* de Mauricio Gerace Trio; *“Sobre Nós Dois”* da Banda Mokassin; *“Parallax”* de James Homig e *“Onze”* do Grupo UAKTI.

Essas duas últimas peças foram apresentadas através do grupo de percussão da UEA, projeto de extensão da faculdade, aonde o professor Tarcísio Braga é o responsável. A formação atual desses estudos é composta por Matheus Chaves, Arquimimo Neto, Gutemberg e Vinícius Romera.

“Parallax” é uma peça que contém algumas ilusões rítmicas, e a peça *“Onze”*, fundamentada em um compasso de onze tempos, a estrutura do compasso está sempre mudando, gerando contantes modulações rítmicas. Além disso, escolhemos essa peça pois vimos uma oportunidade de dividir o processo de estudos e performance com o leitor, além de uma oportunidade de entrevistar o professor Tarcísio Braga, a fim de elucidar o processo pedagógico durante os ensaios.

CONCEITOS TEMPORAIS DA MÚSICA

Tanto o estudo das ilusões rítmicas quanto o estudo das modulações métricas, estão fundamentados na perícia de se manter o tempo, na compreensão do *performance* sobre conceitos atrelados ao tempo musical, como o conceito de pulso, quantização, andamento, conceitos de proporção matemática e etc. Sem essa base, os estudos desses temas se tornam difíceis.

Por diversas vezes quando se pergunta ao músico a definição desses conceitos, há uma série de confusões e contradições, pois são conceitos muito próximos, porém, diferentes.

Sobre o tempo, Kiko Freitas no Workshop “Tempo Interno”, se refere ao tempo como algo estático. Durante minha vida acadêmica, encontrei alguns músicos que discordavam disso e do paralelo de tempo musical com o tempo cronológico, pois, para eles, o tempo era algo com movimento e fluidez, e não algo como um relógio. Isso, como citado acima, acontece talvez por uma falta de clareza nos conceitos que envolvem o tempo musical, como a diferença entre tempo e pulso.

O tempo metronômico é extremamente estável e rígido, como um relógio mesmo, porém, há elementos musicais que podem mexer com essa natureza estática do tempo, trazendo movimento a música. Um exemplo são os ralentandos e acelerandos, que seria mais ou menos como mexer nas engrenagens do tal relógio para o tempo passar mais rápido ou devagar.

Há um outro elemento que traz essa fluidez e movimento a música que é o pulso, o pulso musical é baseado muitas vezes na quantização, que é a menor estrutura musical da música, no jazz seria a tercina de colcheia, no samba seria as quatro semicolcheias do chimbau ou ganzá. Mas não necessariamente o pulso é baseado na quantização, no próprio jazz podemos pulsar o dois e quatro, no samba pulsar o contratempo. Também podemos pulsar o próprio tempo, por isso há muita confusão nesses conceitos.

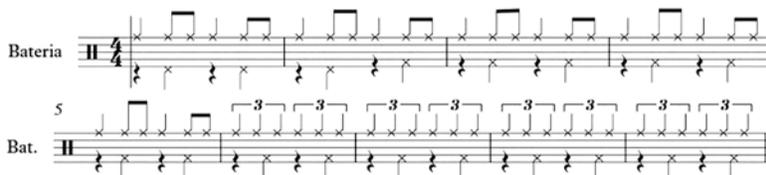
Tanto que, alguns bateristas, como o próprio Kiko Freitas, fazem o paralelo do pulso musical, com pulso do coração, “pulso é algo que movimenta, tem pulso, não tem pulso, quando a pessoa não tem pulso, partiu. Né?” (SIC) (Freitas, Leonardo Francisco, workshop tempo interno, 2019). Para exemplificar musicalmente, ele executa uma condução aonde o chimbau está baseado no tempo. Já o bumbo faz um pulso de figura pontuada (o famoso 3 contra 2) (Figura 1). Em outro exemplo, executa uma condução de jazz no ride e depois canta o pulso de tercina de semínima (Figura 2).

FIGURA 1 PULSO DE COLCHEIA PONTUADA NO BUMBO

The image shows two musical staves. The top staff is labeled 'Bateria' and the bottom staff is labeled 'Bat.'. Both staves are in 3/4 time. The top staff shows a rhythmic pattern of eighth notes with stems pointing up, and the bottom staff shows a similar pattern with stems pointing down. The bottom staff has a '5' above it.

Fonte: Autor.

FIGURA 2 PULSO DE TERCINA DE SEMÍNIMA NO RIDE



Fonte: Autor.

O pulso, apesar de ser um fluxo constante, assim como o tempo, ele não está atrelado a hierarquia imposta pela fórmula de compasso, entre tempos fortes e fracos, conceito esse da música ocidental. O tempo, é justamente essa hierarquia, quando organizamos os pulsos em fortes e fracos, eles se tornam tempo. E o pulso é justamente a quebra desse sistema hierárquico, aonde todos os pulsos tem a mesma importância, como na música africana por exemplo.

Em ambos os exemplos acima, aparece uma figura musical que quebra esse sistema hierárquico, na figura 1 é a colcheia pontuada, na figura 2 a tercina de semínima, criando um novo espaço temporal, aonde nenhum pulso é mais forte que o outro. Durante uma música, podemos estabelecer vários pulsos, assim quebrando a hierarquia do compasso e dando uma sensação de movimento diferente durante a música. Os ritmos complexos advindos do sistema indiano konnakol, ou, as sobreposições métricas da música africana, são possíveis de uma maneira tão fluida graças a essa maneira de pensar o ritmo, pensar o ritmo dessa maneira pode inclusive colaborar para o resgate das nossas raízes musicais.

Tempo e andamento são conceitos levemente diferentes também. O tempo metronómico ele além de estável, é definido rigidamente através de uma unidade de medida chamada BPM (batidas por minutos). Já o andamento, está atrelado ao carácter, ao conceito de movimento, e não a uma unidade de medida rígida, um andante de uma peça, provavelmente não será o mesmo quando for tocado uma outra vez, mesmo que pela mesma pessoa.

Gavin Harrison, em seu livro *Rhythmic Illusions*, define uma ilusão rítmica, como, uma pequena mudança em um padrão para persuadir o ouvinte que o tempo ou a fórmula de compasso mudou. É importante observarmos com uma lupa a palavra PADRÃO, as ilusões rítmicas, são possíveis graças aos padrões que estamos acostumados a ouvir ao longo da história da música, Gavin Harrison exemplifica da seguinte maneira em seu livro:

Imagine que um *alien* desceu na terra e escuta uma complexa ilusão rítmica, por ele ser um *alien*, não tem as nossas referências culturais, pre-concepções e pontos de referências, ele não seria iludido, ele aceitaria aquele como o ritmo “natural” provavelmente até dançaria!² (Harrison, 1996, p. 5, tradução pelo autor).

Então, ilusões rítmicas são, quebras de padrões não só puramente rítmicos, mas também estéticos. Já na modulação métrica, de fato, os músicos e a música transitam para outro tempo.

Em termos técnicos, modulação métrica significa mudar o tempo de uma parte de modo que um novo tempo tenha algum tipo de relação matemática com o tempo original. Isso é possível por criar o valor de uma nota do primeiro tempo equivalente ao valor de uma nota no segundo. Por exemplo, se você pegar uma mínima, no seu tempo original e fazer com que a mínima se iguale a semínima no novo tempo, você termina com uma modulação na metade do tempo (Hoenig & Weidenmueller, 2012, p. 4).

Ilusões rítmicas e modulações métricas são temas diferentes, que podem ou não coexistir na mesma música, porém, os conceitos que formam a base desses temas são semelhantes, como, tempo, pulso, subdivisão, proporções matemáticas entre um tempo e outro, entre um pulso e outro. E a diferença entre eles é que, na modulação métrica, a música de fato transita para outra fórmula de compasso, enquanto na ilusão, o baterista cria uma ilusão de transição para outra métrica, mas, em ambos os casos, há um trânsito entre métricas diferentes, sendo reais ou não.

Dito isso, percebemos que em ambos os temas de estudo, estamos falando da transição de um tempo A para um tempo B. Nas ilusões rítmicas há o tempo A (real) e tempo B (ilusório), inclusive, Gavin Harrison define como A status e B status. Baseado nisso, nas modulações rítmicas poderíamos nomear como tempo A (local) e tempo B (destino).

ESPÉCIES DE ILUSÕES RÍTMICAS (MODULAÇÃO E DESLOCAMENTO)

No campo das ilusões rítmicas temos a modulação. Gavin Harrison define a modulação como:

Modulação, seria como se estive tocando piano e modulasse de um tom para outro, modulação rítmica soa como se você estivesse ido para um novo tempo. Então modulação é como você pegar um ritmo que está em

2 Imagine an alien touching down on Earth for the first time and immediately encountering a complex ‘Rhythmic Illusion’. Without our cultural influences and a set of popular preconceptions as a reference point, the alien would not be illuded at all, but simply accept the rhythm at face value – it might even get him dancing! (Harrison, 1996, p. 5).

um diferente tempo e o sobrepôr no tempo em que você está tocando atualmente. Pode parecer como uma mudança de tempo, mas de fato é só uma maneira diferente de agrupar a subdivisão. Porque nós estamos criando esse efeito (ilusório) temporariamente, esse ritmo deve ser percebido no primeiro tempo que você estava tocando.

O novo tempo ilusório e o antigo tempo original estão ligados pela subdivisão em comum dos dois (Harrison, 1996, p. 16, tradução pelo autor)³.

Para exemplificar, gostaria de citar a performance do Mauricio Gerace Trio, no tema “Braschileno”⁴. O baterista do trio é Alexandre Damasceno, e a performance ocorreu na Faculdade de Artes Alcântara Machado, no dia 21/2/2014. No início do improviso, Mauricio Gerace (baixo), implanta o pulso de semínima dentro do 6/8, gerando assim uma nova sensação de tempo, que o baterista Alexandre Damasceno reforça também transitando junto com o baixo, aplicando aquilo que Gavin Harrison chama de B status (tempo ilusório), quebrando a expectativa do ouvinte, e gerando uma dúvida em qual tempo ele está (Semínima pontuada pertencente ao 6/8 ou a semínima pertencente 4/4). Depois ambos os músicos voltam ao A status (tempo real), o confirmando como tempo real, ou seja, o tempo ilusório foi construído em cima do pulso de semínima nesse caso (Figura 3).

Ainda sobre essa performance, gostaria de frisar que o Mauricio Gerace implementa esse pulso a primeira vez sem o baterista Alexandre Damasceno transitar junto, o que causa menos tensão e dúvida ao ouvinte, um ouvido mais atento talvez não se iluda no B status na primeira vez, porém, provavelmente deverá ser iludido durante a segunda vez, quando ambos os músicos aplicam a “modulação” para o tempo B. Com isto, pode-se entender que quanto mais instrumentos vão para o tempo B, mais o tempo B vai parecer real e convencer o ouvinte de que houve uma modulação, isso vale para o grupo e para o baterista, visto que a bateria nada mais é que um conjunto de instrumentos de percussão, obviamente, se todos músicos forem para o B status ele se torna real, e aí teríamos uma modulação métrica. É importante falar também que esse pulso de

3 Just as you ‘modulate’ from one key to another, if you were playing the piano for instance, ‘Rhythmical Modulation’ sounds like you’ve stepped up into a new tempo. So, modulation is like tanking a rhythm that is in a different tempo and superimposing it over the one you are currently playing in. It may appear to sound like a tempo change (see related tempo) but it is in fact just a different way of grouping the subdivisions. Because we were, only creating this (illusionary) effect temporal, it should still be perceived in the first tempo you were playing in. The new illusionary tempo and the old original tempo are linked via subdivision that’s common both.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=hk4Vtb0OIMY>

semínima no B status está baseado na quantização da tercina do 6/8, agrupando as colcheias da tercina de 2 em 2, formando um pulso de semínima.

FIGURA 3 PULSO DE SEMÍNIMA

Fonte: Autor.

Além da modulação, há o deslocamento, que Gavin Harrison define como, “um padrão movido para atrás ou para frente por um certo número de subdivisões” (1996, tradução autor). Quando nos inícios dos estudos estudamos o método *Stick Control* do George Lawrence, e nos deparamos com o paradiddle, exercício 5, página 5, os exercícios em sequência (6,7,8), são deslocamentos do paradiddle, cada um iniciando em uma das 4 posições diferentes possíveis no tempo.

Gavin Harrison divide os deslocamentos em 2 categorias. Os lineares, aonde toda a levada é deslocada. E os internos, aonde uma parte da levada é deslocada.

Subdivisão/Fórmula/Espaçamento

Subdivisão

Você deve pensar nisso como uma quantização ou pequenos pulsos que formam uma barra de compasso. Por exemplo aqui está a semicolcheia que compõe os pulsos numa barra de compasso 4/4, as colcheias e assim por diante (Harrison, 1996, p. 21, tradução autor).⁵

Aqui está o esquema como proposto no método *Rhythmic ilusions* de Gavin Harrison (Figura 4):

5 You might think of this as the “quantise” or “small pulses” that make up a bar. For example, there are 16 semi-quavers note or “16th notes” that make up the “pulses” in a bar of 4/4, and 8 quavers or “8th notes” and so on.

FIGURA 4: SUBDIVISÃO



Fonte: Harrison, 1996, p. 21.

Fórmula

A fórmula é um padrão (uma série de notas e repousos) que é imposto em uma subdivisão. Uma vez impostas, o padrão deve ser aderido rigidamente, mesmo que ultrapasse a barra de compasso ou vá contra a textura rítmica (Harrison, 1996, p. 21, tradução autor).⁶

Aqui algumas fórmulas utilizadas por Gavin Harrison (Figura 5):

FIGURA 5 FÓRMULAS



Fonte: Harrison, 1996, p. 21.

Espaçamentos

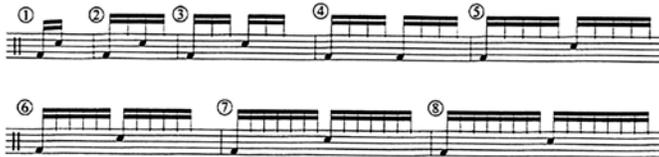
A ideia desses “espaçamentos” são colocar o bumbo nos tempos fortes ou partes fortes do tempo (*down beats*) e a caixa nos tempos fracos ou partes fracas do tempo (*up beats*) equidistante entre a sua subdivisão escolhida. (Essa é uma parte crucial para se criar uma ilusão rítmica. Isso

6 A formula is a set pattern (a series of notes and rests) that imposed onto a subdivision. Once imposed the pattern must be adhered to a rigidly, even though it may go across the bar lines and against the grain of the rhythm.

fará o ouvinte começar a reconhecer o novo padrão como um Status B)
(Harrison, 1996, p. 21, tradução autor).⁷

Aqui alguns exemplos presentes no método (Figura 6):

FIGURA 6 ESPAÇAMENTOS COM BUMBO E CAIXA



Fonte: Harrison, 1996, p. 21.

Agora abaixo veremos a aplicação desses três processos no método. Gavin Harrison escolhe uma subdivisão de 4 semicolcheias dentro do 4/4, combinando com a fórmula 7 e o espaçamento 3 (Figura 7):

FIGURA 7 COMBINAÇÃO DOS CONCEITOS



Fonte: Harrison, 1996, p. 21.

Depois ele adiciona alguns bumbos afim de seduzir mais o ouvinte para o B status, mas mantendo a estrutura proposta:

FIGURA 8 COMBINAÇÃO DOS CONCEITOS, AGORA, ADICIONANDO BUMBOS



Fonte: Harrison, 1996, p. 21.

Para o ouvinte, isso irá soar um 16/8, como um blues ou *shuffle*:

7 The idea of these “spacings” are to place the bass drum down beats and snare drum back beats equidistant across your chosen subdivision. (This is the key part to making rhythmic illusions! It will make the listener start to recognize a new pattern as a B status).

FIGURA 9 ILUSÃO RÍTMICA RESULTANTE



Fonte: Harrison, 1996, p. 21.

TIPOS DE MODULAÇÕES MÉTRICAS

Há modulações métricas que acontecem em cima do pulso em comum entre os compassos, aqui gostaria de citar a música “High Noon”, álbum “Gratitude”, do músico Chris Potter, com a participação do baterista Brian Blade. Nesse tema temos uma constante modulação métrica entre um compasso 4/4 alternado de um 5/8, e o que liga esses dois compassos é o pulso de 2 colcheias que se origina do 4/4 e se torna tempo no 5/8.

Essa modulação pode se dar por meio de uma quiáltera também, uma figura não pertencente aquele compasso, a exemplo do arranjo da música “Refém da solidão” de Baden Powell e Paulo Cezar Pinheiro⁸, feito pelo Trio Corrente no Sesc Brasil Instrumental. No primeiro chorus de improviso do piano (1:46 min), há uma breve modulação do 2/4 do samba para o 4/4 do jazz, mas lembrando que o jazz em andamentos médios é baseado na tercina, soando 16/8, essa modulação de compasso simples para composto em cima da quiáltera, inclusive, é relativamente comum (Figura 10).

Mais um exemplo, a música “Sobre nós dois”, da banda Mokassin de Guarulhos⁹, aonde há a mesma modulação em cima da quiáltera de tercina que se torna pulso do 6/8 na parte final (Figuras 11 e 12).

FIGURA 10 REFÉM DA SOLIDÃO, MODULAÇÃO DO 2/4 DO SAMBA, PARA O 4/4 DO JAZZ



Fonte: Casemiro, 2018.

8 <https://www.youtube.com/watch?v=Z7PexzbOKIQ>.

9 <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3HvEP4YMF6M9DZBAKWaQ37?si=4e0b024a10e346bc>.

FIGURA 11 VIRADA DE TRANSIÇÃO DA MÚSICA SOBRE NÓS 2



Fonte: Autor.

FIGURA 12 CONDUÇÃO EM 12/8



Fonte: Autor.

Ainda sobre as modulações métricas, elas possuem uma semelhança com a modulação tonal, é muito mais fácil modular para armaduras de clave com um número semelhantes de acidentes, por exemplo, Dó maior para Sol maior, existe somente um sustenido de distância.

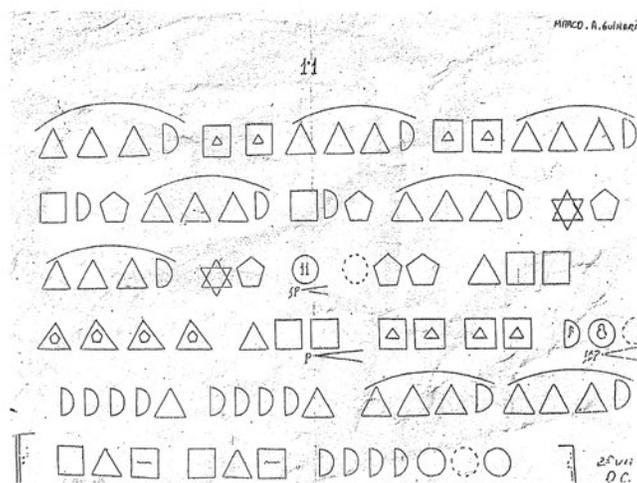
Trazendo isso para as modulações rítmicas, uma modulação de um 4/4 para um 7/8 por oito, seria uma modulação bem próxima, pois existe somente uma colcheia de diferença, tanto que uma das maneiras de se contar o compasso de 7 é contar até 4 e omitir a última colcheia da contagem. Um exemplo dessa modulação é a música “Lune” da banda “Periphery”.

Um outro exemplo é o 6/8 para o 5/8, ainda existe somente uma colcheia de diferença, são compassos próximos. Um exemplo musical é a música “Just a Phase” da banda “Incubus”. Essa música é um bom exemplo, pois, além de possuir uma pequena modulação de 6/8 para 5/8, a base da Guitarra imprime uma sensação de um compasso de 3 tempos, vamos dizer um 3/4 para facilitar a compreensão, essa base é utilizada na introdução, porém quando a bateria entra, a bateria entra em 6/8. O que gera uma quebra de expectativa interessante. Se pararmos para analisar, também são compassos próximos, talvez poderíamos chamar de “relativos” se fossemos fazer uma analogia com a tonalidade. Porque ambos os compassos possuem o mesmo número de colcheias, é como se possuíssem a mesma armadura de clave.

ONZE

Análise

FIGURA 13 PARTITURA DA PEÇA



Essa é uma das peças do grupo UAKTI, um grupo de música experimental, Formado por Marco Antônio Guimarães, Paulo Santos, Décio Ramos e Artur Andrés. O nome foi tirado de uma lenda dos índios Tukanos, aonde Uakti era um ser mitológico que vivia as margens do Rio Negro. As peças do grupo tinham um caráter experimental, como notamos nessa peça.

Onze é uma peça que pode ser executada por qualquer instrumento, ou agrupamento de instrumentos, devido a maneira que ela é escrita, ela proporciona uma certa liberdade ao arranjo e performance. É uma peça escrita de maneira não convencional, ao invés de usar notações musical, ela é escrita com formas geométricas e com algumas notações musicais pontuais.

Como o nome sugere, ela é baseada em compassos de 11 tempos, e cada forma geométrica representa um número de tempos ou subdivisões. Farei uma bula abaixo para melhor entendimento da peça:

- Triângulo Grande = Três tempos
- Meio círculo = Dois tempos
- Quadrado Grande = quatro tempos
- Pentágono = cinco tempos
- Estrela = quatro tempos

Círculo completo = um tempo

Círculo completo pontilhado = pausa de um tempo

Círculo com número 11 = onze tempos

Círculo com número 8 = oito tempos

Meio círculo com notação de semicolcheia = 2 tempos com 4 notas em cada Quadrado Grande com triângulo pequeno dentro = 4/4 seguido de 3/8, ou seja, um compasso de quatro tempos baseado na semínima, seguido de um compasso de 3 tempos baseado no pulso de colcheia do quaternário anterior Triângulo com pentágono = Mesma lógica acima, um compasso 3/4 seguido de compasso 5/8.

Quadrado com risco no meio = quatro tempos de rulo.

p = piano

f = forte

Ligadura = Ligadura de expressão

2.º DC = segunda vez *da capo*.

Escolhi essa peça para o presente trabalho pois ela elucida bem a importância do conceito de pulso e como ele é essencial para transitar entre os tipos diferentes de compasso, apesar da peça estar sempre em onze, o formato desse onze está em constante mudança. Lembrando que onze, é uma espécie de compasso misto, ou seja, é um compasso que deriva da soma de 2 ou mais compassos. Logo, a métrica dentro do onze está em constante mudança.

Logo no primeiro sistema podemos perceber isso, o primeiro compasso o onze é composto da seguinte maneira:

$$3/4 + 3/4 + 3/4 + 2/4$$

Já o segundo compasso:

$$4/4 + 3/8 + 4/4 + 3/8$$

Totalizando o 11 (8 semínimas + 6 colcheias), nesse onze, o que liga o 4/4 ao 3/8 é o pulso de colcheia, muito parecido com o exemplo da música *High Noon*, citada anteriormente no trabalho. E é através do pulso de colcheia que transito do tempo A Local para o tempo B destino durante é peça inteira.

Processo de estudo

Essa também é uma peça do grupo de percussão da Universidade Estadual do Amazonas, aonde o professor Tarcísio é o professor responsável pelo projeto, a formação atual desses estudos é composta por mim, Matheus Chaves, Arquimimo Neto e Gutemberg.

Essa peça fizemos uma leitura em grupo contando os tempos, com o metrônomo marcando a subdivisão, até intelectualmente ficar bem firme, depois passamos para performance no instrumento.

Quando você assimila o pulso de colcheia pra si, a *performance* fica bem mais fácil, lhe possibilitando uma maior liberdade no discurso musical, e podendo tocar frases menos “quadradas”, sem ter que ficar unicamente baseando-se nas cabeças dos tempos.

PARALLAX

Análise

Parallax é uma peça de James Romig para 4 tom-tons. A escolha dessa peça para o presente trabalho foi motivada pela variedade interessante de ilusões rítmicas, e por não ser uma peça excessivamente complexa; porém, que contém desafios interessantes, principalmente para quem está descobrindo o mundo das ilusões rítmicas. O nome Parallax é bem sugestivo, já que as ideias vão de fato acontecendo em paralelo.

Para o presente artigo escolhi o trecho D da peça, onde se inicia uma ideia rítmica em 5, utilizando deslocamento, aonde o soprano marca o tempo (real), alto faz a melodia, o baixo marca o tempo (ilusório) e o tenor marca o começo de cada frase em 5. (também agrupados em 5), essa ideia finaliza no compasso 40, parte E:

FIGURA 14 IDEIA EM 5 BASEADA EM DESLOCAMENTO

FIGURA 15 DESLOCAMENTO DA IDEIA DO SOPRANO

The image shows a musical score for four voices: Soprano (S), Alto (A), Tenor (T), and Bass (B). The Soprano part is marked with a box containing the letter 'E' above measure 38. The score includes dynamic markings such as *p* (piano) and *f* (forte), and features various rhythmic patterns and phrasing across the staves.

CONCLUSÃO

Tanto as ilusões rítmicas quanto as ilusões métricas estão fundadas nos conceitos temporais da música e as metodologias de estudos pouco diferem entre uma e outra. Ter a diferença clara entre os conceitos temporais da música, tais como tempo, andamento, pulso, quantização, é imprescindível para o estudo de ambas as temáticas. O transito de um tempo a outro, seja ilusório ou real, está intimamente ligado ao pulso e quantização, pois são elementos que ligam uma métrica a outra. E para um bom estudo, a utilização do metrônomo é muito importante, não só isso, mas alternar os estudos com e sem metrônomo também, para não se criar uma dependência dele.

O tempo nada mais é que a organização de maneira hierárquica dos pulsos entre fortes e fracos dentro do compasso, um conceito ocidental europeu de se fazer música. Quando pensamos fora dessa hierarquia, e começamos a pensar puramente em pulsos, novos caminhos para transitar entre métricas diferentes surgem, como ocorre na música africana, cuja a qual, temos raízes muito fortes nela. Esse pensamento pode colaborar para o resgate e manutenção dessas raízes no discurso musical.

A partir do domínio dos conceitos temporais e das metodologias para criar e preformas ilusões rítmicas, como modulação, deslocamento, subdivisão/formula/espaçamento, é possível criar uma infinidade de caminhos, texturas e aplicar todos esses conceitos em diversos repertórios, situações, tanto como solista, quanto como acompanhador. Com esta pesquisa, ainda que incipiente diante do vasto tema, visamos expor estes caminhos e aplicações no fazer musical dos bateristas e percussionistas.

Por fim, ressalto que o tema abordado nesta pesquisa ainda é pouco pesquisado no meio acadêmico, portanto, espero que esse trabalho abra caminhos para pesquisas mais aprofundadas sobre ilusões rítmicas e modulações métricas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, I. S. Instrumental Sesc Brasil. Youtube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7PexzbOKIQ>>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- DAMASCENO, A. Ale Damasceno. Youtube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hk4VtbOOlMY>>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- DAMASCENO, A. Ale Damasceno. Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mvf5ge67utk>>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- DAMASCENO, A. Ale Damasceno. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u-5aLup6KWg&t=39s>>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- FREITAS, N. F. E. K. Fica a Dica Premium. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aZzEF67OPgA>>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- GOMES, S. **Novos caminhos da bateria brasileira**. 1. ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 2008.
- HARRYSON, G. *Rhythmic Illusions*. [S.l.]: Alfred Music, 1996.
- Incubus – Just A Phase. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8klzeuv8kFg>. Acesso em: 6 mar. 2024.
- COELHO, Marcelo. **Pulso x Tempo**: você sabe a diferença?. Partitura na Prática #19. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xXA0L-O6TPk>. Acesso em: 31 mar. 2024.
- MEINL CYMBALS – Periphery – “Lune”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VHTAgbx6GFc&t=212s>. Acesso em: 6 mar. 2024.
- MEYER, K. **The Solid Time Tool Kit**. Missouri: Mel Bay, 1999.
- PARALLAX. Disponível em: <https://www.jamesromig.com/parallax.html>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- POTTER, C. youtube. Chris Potter – Tema, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KU0ABianM0E>>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- RILEY, J. **The art of bop drumming**. [S.l.]: Alfred Music, 1994.
- SOBRE NÓS DOIS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mmUG_z7kBoc. Acesso em: 6 mar. 2024.
- ROCHA, Fernando Oliveira. **Notação e improvisação**: o exemplo de Onze. 2001.
- ROMERA, Vinícius Sant’ana Garcia. **O processo de ensino e aprendizagem das ilusões rítmicas e das modulações métricas**. 2023.
- TRIO CORRENTE. **Refêm da solidão** (Baden Powell e Paulo César Pinheiros). Instrumental. Sesc Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7PexzbOKIQ>. Acesso em: 6 mar. 2024.
- WEIDENMUELLER, A. H. E. J. **Metric modulations**: contracting and expanding time within form. Missouri: Mel Bay, 2015.

OS 10 ESTUDOS MADUREIRIANOS DE STEPHEN BOLIS E AS INFLUÊNCIAS TÉCNICAS E ESTILÍSTICAS DE ANTONIO MADUREIRA

THE 10 ESTUDOS MADUREIRIANOS BY STEPHEN BOLIS AND THE TECHNICAL AND STYLISTIC INFLUENCES OF ANTONIO MADUREIRA

Stephen Coffey Bolis¹

INTRODUÇÃO

Este texto complementa o recital-difusão intitulado “Os 10 Estudos Madureirianos de Stephen Bolis e as influências técnicas e estilísticas de Antonio Madureira”, que ocorreu no Seminário Internacional de Piano & II Seminário Nacional de Memórias das Artes da Amazônia na Faculdade de Artes (FAARTES) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 2024.²

Os 10 Estudos Madureirianos são obras autorais, que ainda não foram publicados, e resultam de um aprofundamento nos elementos de execução técnica, composicionais e estilísticos encontrados na obra para violão solo do compositor Antônio José Madureira. É desta premissa que surge a obra e o seu título, *Madureirianos*, como homenagem ao compositor.

Madureira nasceu em Macau/RN em 1949, e teve uma formação musical ligada ao violão em um primeiro momento de forma informal, e posteriormente com os violonistas Fidja Siqueira, no Rio Grande do Norte, e depois com o José Siqueira na Escola de Belas Artes no Recife/PE; ambos violonistas de grande relevância para o desenvolvimento da pedagogia do violão no nordeste brasileiro. Contudo, a sua carreira artística é intrínseca ao Movimento Armorial, em especial ao Quinteto Armorial e ao Quarteto Romançal. Movimento lançado em 1970, que tinha como o seu principal mentor estético o intelectual Ariano Suassuna, que visava, segundo Santos (2009), “realizar uma arte brasileira erudita com base nas raízes populares brasileiras”. Apesar da sua importância para este Movimento, sua obra para violão solo continua relativamente desconhecida no meio violonístico.

Ao longo do recital-difusão, além da *performance*, salientamos este contexto histórico e como isto impactou nos processos composicionais

1 Universidade Federal do Amazonas – UFAM: E-mail: stephen.bolis@ufam.edu.br

2 O recital pode ser visto na íntegra no link: <https://www.youtube.com/watch?v=TM1gJxJdVzM&t=3s>.

dos *10 Estudos Madureirianos*. Sendo assim, este texto visa aprofundar especificamente nos elementos técnicos e estilísticos presentes na obra para violão solo de Antonio Madureira que influenciaram diretamente nos elementos estruturais deste ciclo, bem como realizar um relato pessoal dos processos criativos que envolveram a sua produção.

APONTAMENTO DAS INFLUÊNCIAS TÉCNICAS E ESTILÍSTICAS DE ANTONIO MADUREIRA NOS 10 ESTUDOS MADUREIRIANOS

Para fins de conceituação, a terminologia “técnica” está sendo utilizada levando em consideração dois aspectos. O primeiro parte da definição de Fernandez (2000), que a define como: “a capacidade concreta de poder tocar uma passagem determinada da maneira desejada” (Fernandez, 2000: 11). Isto é, está atrelado à capacidade de execução motora. Já o seu segundo aspecto está mais associado às técnicas composicionais, que, por sua vez, está associado ao conceito de “estilo”, ou “estilística”, conforme encontramos em Berd e Gloag (2005):

O conceito de estilo refere-se a uma forma ou modo de expressão, à forma como os gestos musicais são articulados. Nesse sentido, pode-se perceber que está relacionado ao conceito de identidade. Na música, o estilo requer a consideração de características técnicas, como melodia, textura, ritmo e harmonia, e diz respeito às formas como essas características operam de forma independente ou em conjunto, ou como categorias, como o contraponto. No seu sentido mais amplo, estilo pode referir-se à música como um estilo de arte, enquanto no seu sentido mais restrito pode aplicar-se a uma única nota, que pode ter características estilísticas determinadas pelo tom, dinâmica, timbre e assim por diante. O estilo pode determinar a periodização histórica e exerce uma relação reflexiva com a forma, função e gênero de uma obra (Berd e Gloag, 2005).³

Isto é, os elementos técnicos e estruturais utilizados nos processos composicionais ajudam a delimitar os elementos estilísticos da obra. Somado a isso, o “estilo” também está ligado à “periodização histórica”, ou seja, também atrela à obra de arte o seu contexto histórico e sociocultural. No

3 The concept of style refers to a manner or mode of expression, the way in which musical gestures are articulated. In this sense, it can be seen to relate to the concept of identity. In music, style requires a consideration of technical features, such as melody, texture, rhythm and harmony, and it concerns ways in which these features operate independently or in conjunction, or as categories, such as counterpoint. In its broadest sense, style may refer to music as a style of art, while in its narrowest sense it can apply to a single note, which may have stylistic characteristics determined by tone, dynamic, timbre and so on. Style may determine historical periodization, and it exercises a reflexive relationship with the form, function and genre of a work (Berd e Gloag, 2005).

caso dos *10 Estudos Madureirianos*, este contexto é a música nordestina, por meio do Movimento Armorial, e a produção de Antonio Madureira.

Em suma, os elementos técnicos e estilísticos apresentados neste ciclo de estudos podem ser retratados da seguinte forma: (i) uso de elementos rítmicos associados a gêneros musicais nordestinos como o Baião e o Maracatu. Também associado ao ritmo temos a “nota rebatida”, uma figuração rítmica e melódica que será apresentada abaixo: (i) uso de modos típicos da música nordestina como o Mixolídio, Mixolídio com a 11^a aumentada, Dórico e Lídio; (ii) o uso de *scordaturas* encontradas em obras do Madureira; (iii) o uso de elementos de execução motora encontradas em suas composições; e, por fim (iv) citações diretas de composições do Madureira.⁴ A seguir, daremos exemplos destes elementos técnicos e estilísticos encontrados nos *10 Estudos Madureirianos*.

O *Estudo Madureiriano n.º 1* tem como principal objetivo a execução de uma melodia no baixo. Para isso, usamos recursos rítmicos do gênero musical Baião, que é muito representativo da música nordestina. Conforme vemos na Figura 1 abaixo, o *Estudo* inicia-se com uma linha de baixo em harmônicos com uma rítmica que nos remete ao toque de zabumba no Baião para logo no compasso 5 iniciar a linha melódica utilizando o modo Dórico, neste caso um Mi Dórico. Uma das características deste modo é a 6.^a M, e já no compasso 6 vemos a melodia passar pelo um Dó#.

FIGURA 1 COMPASSOS 1 A 10 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 1



Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

Os compassos 21 a 23 do *Estudo Madureiriano n.º 1* têm a intenção de criar um contraste com a sua ideia inicial, conforme apresentado abaixo na Figura 2. Para isso, utilizamos uma rítmica onde há uma movimentação dos baixos acentuados a cada 3 semicholcheias, finalizando com uma

4 Uma abordagem mais aprofundada das características da música armorial e a obra para violão solo de Antonio José Madureira como: ritmo, melodia, harmonia, forma, textura, timbre e afinação, podem ser encontradas em Bolis, 2017, p. 42-54.

sextina. Este mesmo recurso é encontrado na obra *Rugendas* de Antonio Madureira. Após este contraste, retomamos a mesma ideia inicial para finalizar o *Estudo*.

FIGURA 2 COMPASSOS 21 A 29 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 1



Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

O *Estudo Madureiriano* n.º 2 tem um andamento lento, um caráter lírico e também tem a sua linha melódica construída a partir do modo Dórico. Observa-se na Figura 3, que o início da sua melodia é exatamente a mesma que o *Estudo Madureiriano* n.º 1 com as notas Mi, Sol, Si, Ré, Dó#, contudo com as notas uma oitava acima.

FIGURA 3 COMPASSOS 1 A 8 DE ESTUDO MADUREIRIANO N.º 2



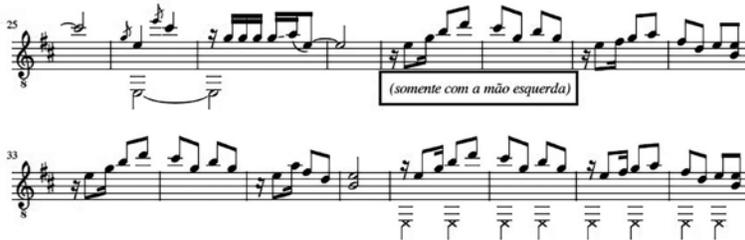
Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

O caráter lírico do *Estudo* é quebrado no compasso 37, quando apresentamos um aspecto de execução técnica encontrado na música *Maracatu* de Antonio Madureira. Trata-se da técnica de executar a melodia apenas com a mão esquerda usando os ligados, e depois, mantendo essa linha melódica apenas com a mão esquerda, executar com a mão direita golpes percussivos nas cordas e tampo do violão, conforme podemos ver na indicação da partitura na Figura 4.

FIGURA 4 COMPASSOS 25 A 40 DE ESTUDO MADUREIRIANO N.º 2

Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

O *Estudo Madureiriano n.º 3* é baseado na obra *Estrela Brihante*



de Antonio Madureira, que por sua vez é uma homenagem ao grupo de Maracatu de Recife com o nome homônimo. O gênero musical Maracatu é, portanto, a base do *Estudo*. A sua melodia inicial também está em Mi Dórico e segue a mesma técnica composicional que a obra de Madureira, isto é, uma melodia na 1.^a e 6.^a cordas do violão com uma nota pedal na 3.^a corda solta, um Sol (Figura 5).

FIGURA 5 COMPASSOS 1 E 2 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 3

Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

A instrumentação do Maracatu é essencialmente de percussão, o que dificulta a sua transposição para o violão solo, fator que também aponta um dos motivos pelo qual este gênero é tão pouco explorado na literatura do instrumento. Sendo assim, um dos meios de explorar o Maracatu é utilizar células rítmicas dos diferentes instrumentos percussivos. Neste sentido, no compasso 11 apresentamos uma rítmica que nos remete ao agogô, e a partir do compasso 13, nos baixos, esta rítmica é sobreposta por outra que alude às alfaias (Figura 6).

FIGURA 6 COMPASSOS 11 A 17 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 3

The image shows a musical score for measures 11 to 17 of 'Estudo Madureiriano n.º 3'. It consists of three staves of music. The first staff (measures 11-12) features a melodic line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The second and third staves (measures 13-17) show a complex rhythmic accompaniment with chords and arpeggios, including some triplets and rests. The notation includes various rhythmic values and articulation marks.

Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

Ainda no âmbito do modo Dórico, o *Estudo Madureiriano n.º 4* propõe uma progressão harmônica baseada neste modo. Isto é, iniciamos com o primeiro grau, um Mi menor (Em), passamos pelo quarto grau maior, um Lá com a 7.^am (A7). Já nos compassos 16 e 17, vemos outra progressão harmônica característica do modo com o uso do quinto grau menor, ou seja, um Si menor com a 7.^am (Bm7). Em termos de técnica de execução, todo o *Estudo* é baseado no arpejo de mão direita que encontra-se na música *Asas do Baião* de Antonio Madureira. Portanto, consideramos que trata-se de um *Estudo* de arpejo com a rítmica do Baião. Conforme vemos na Figura 7 abaixo, a linha de baixo também faz uma variação da rítmica da zabumba.

FIGURA 7 COMPASSOS 1 A 4 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 4

The image shows a musical score for measures 1 to 4 of 'Estudo Madureiriano n.º 4'. It consists of two staves of music. The first staff (measures 1-2) is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The tempo is marked as quarter note = 100. The second staff (measures 3-4) is in bass clef. The notation includes various rhythmic values, articulation marks, and slurs.

Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

A partir do compasso 5, há uma progressão descendente de uma tétrede diminuta, ainda utilizando o mesmo arpejo de mão direita. Aqui, perde-se

totalmente o sentido harmônica da música, baseando-se unicamente na técnica de execução como exercício. Esta mesma técnica composicional é usada por Heitor Villa-Lobos em seu *Estudo n.º 1*.

Para finalizar o *Estudo Madureiriano n.º 4*, apresentamos pela primeira vez a “nota rebatida”, que é uma figuração rítmica mas também carrega um sentido melódico; um grupo de quatro semicolcheias onde as notas são ligadas de duas em duas, tendo sempre uma que se repete para ligar-se à seguinte, conforme apresentado na Figura 8 abaixo.

FIGURA 8 NOTA REBATIDA



Fonte: Bolis, 2017, p. 51.

Encontramos a “nota rebatida” no final do *Estudo n.º 4*, conforme apresentado na Figura 9. Neste caso, no entanto, na região grave do instrumento.

FIGURA 9 COMPASSOS 35 A 40 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 4



Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

O *Estudo Madureiriano n.º 5* é baseado no *Estudo Simples n.º 7* de Leo Brouwer, isto é, um *Estudo* para arpejos e ligados. Conforme vemos na Figura 10 abaixo, o arpejo inicial é de um acorde de Mi com a 7^am (E7), ou seja, está baseado no modo Mixolídio. Somado a isso, vemos no compasso 6 a nota lá#, uma 4.^a aumentado. Dentro do contexto analítico da música popular nordestina, costuma-se denominar este modo de Mixolídio com a 11.^a aumentada, ou até mesmo de uma maneira mais informal de, Mixo #11.

FIGURA 10 COMPASSOS 1 A 6 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 4



Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

De certa forma, todos os *10 Estudos Madureirianos* dialogam com a música modal, uma vez que nenhum deles são tonais. Contudo, também há momentos em que a construção da música deixa de basear-se em qualquer sistema harmônico ou melódico e passa a preocupar-se unicamente com os elementos de execução técnica, como se fossem exercícios de técnica pura; em geral, utilizando técnicas de execução encontradas nas composições de Madureira. Já vimos isso no *Estudo n.º 4*, por exemplo. Aqui, também utilizamos desta técnica composicional, agora com uma variação da “nota rebatida”, que passa da 1.^a à 6.^a corda do violão (Figura 11).

FIGURA 11 COMPASSOS 14 A 20 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 5



Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

Para finalizar este *Estudo*, voltamos à citar o gênero Maracatu, especificamente a obra *Maracatu* de Antonio Madureira. Os acordes tocados entre os compassos 23 e 31 são executados com um efeito percussivo de golpe do polegar sobre todas as cordas do violão. A partir do compasso 32, há a adição de mais uma camada de efeito percussivo com um golpe do anelar sobre o tampo do violão. Com isso, cria-se um grande efeito percussivo simulando um grupo de maracatu (Figura 12).

FIGURA 12 COMPASSOS 23 A 35 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 5

Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

O *Estudo Madureiriano n.º 6* também explora elementos do Baião ao trabalhar as características do violão enquanto instrumento de acompanhamento no que tange às progressões harmônicas e às rítmicas do gênero musical. Este aspecto também é conhecido como “levada” no ambiente prático da música popular brasileira. Grande parte do *Estudo* segue a sequência rítmica apresentada no primeiro compasso (Figura 13), que, semelhante aos *Estudos n.º 1* e *n.º 4*, é uma variação rítmica do toque de zambumba.

FIGURA 13 COMPASSOS 1 A 4 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 6

Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

A seção de contraste deste *Estudo* encontra-se entre os compassos 21 e 24, que cita diretamente elementos de execução técnica da obra *Pontado* de Antonio Madureira.

FIGURA 14 COMPASSOS 21 A 24 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 6



Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

O *Estudo n.º 7* também tem inspiração do ciclo de *Estudos* do cubano Leo Brouwer, mais especificamente o *Estudo Simples n.º 2*. Semelhante a este, utilizamos a indicação de *Coral Lento*, portanto, visa apresentar ao estudante de violão o desafio de executar as diferentes vozes de maneira homogênea. Para ressaltar a sonoridade da música nordestina, utilizamos do modo Mixolídio adicionado da sua 11.^a aumentada, conforme podemos ver no compasso 1 na Figura 15; e o uso do quinto grau menor no compasso 3.

FIGURA 15 COMPASSOS 1 A 4 DE ESTUDO MADUREIRIANO N.º 7



Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

Em termos de extensão, este *Estudo* é o menor do ciclo; são apenas 14 compassos. Como contraste à primeira seção – A, que acontece entre os compassos 1 e 4, trabalhamos as *apojaturas* e os harmônicos na seção B, entre os compassos 5 e 8. As *apojaturas* são uma citação da obra *Urutau* de Antonio Madureira e visam acentuar a nota Lá#, a 11.^a aumentada do modo em questão. Para finalizar o *Estudo*, nos últimos 6 compassos retomamos à ideia já apresentada na seção A.

FIGURA 16 COMPASSOS 5 A 8 DE ESTUDO MADUREIRIANO N.º 7



Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

O *Estudo Madureiriano n.º 8* é o mais breve em termos de tempo de execução. A técnica de execução preponderante é o trêmulo e, por conta do andamento proposto, dura em torno de 30 segundos. O trêmulo não é abordado por Madureira nas suas obras para violão solo, no entanto, é uma técnica com um alto grau de dificuldade de execução. Neste sentido, optamos por compor este *Estudo* visando explorar esta técnica de maneira didática com uma sonoridade nordestina. Esta sonoridade, por sua vez, se dá por conta do acorde de Mi menor (Em), apresentado na primeira seção sempre com uma aproximação cromática. Para evidenciar este mecanismo, abaixo, na Figura 17, circulamos as notas da tríade de Mi menor e as aproximações cromáticas.

FIGURA 17 COMPASSOS 1 A 8 DE ESTUDO MADUREIRIANO N.º 8

Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

Como contraste à primeira seção, citamos uma técnica de execução encontrada na obra *Frevo para Satie* de Antonio Madureira; uma seqüência de quartas paralelas tocadas na 1.^a e 2.^a corda do violão, que descende de forma cromática da 7.^a casa até a 2.^a casa do instrumento (Figura 18). Apresentando mais um gênero musical tipicamente nordestino, o Frevo. Para finalizar o *Estudo*, mais uma vez, retomamos a ideia já apresentada da primeira seção.

FIGURA 18 COMPASSOS 9 A 12 DE ESTUDO MADUREIRIANO N.º 8

Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

25 e 28 (Figura 21), são uma referência à obra *Rugendas* de Madureira. O *Estudo* finaliza o ciclo de maneira apoteótica realizando uma progressão harmônica com rasgueados que, por conta da nota mais aguda de cada acorde, cria uma melodia descendente cromática da nota Si da 7.^a casa, até a nota Fá# da 2.^a casa, com o acorde de Ré maior (D).

FIGURA 21 COMPASSOS 21 A 32 DO ESTUDO MADUREIRIANO N.º 10

Fonte: Acervo do autor. Partitura ainda não publicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão do recital-difusão, expusemos os motivos que nos levaram a compor este ciclo de *Estudos*, uma vez que não era o objetivo central da pesquisa desenvolvida ao longo da dissertação de mestrado.

Primeiramente é preciso salientar que, para além do resultado teórico, isto é, a dissertação em si, o resultado artístico era de suma importância para o processo de pesquisa, uma vez que um recital de defesa também é uma exigência do programa de pós-graduação em música da Unicamp, universidade onde a dissertação foi defendida. Para além dessa obrigatoriedade, a minha trajetória artística também foi impactada pelo universo Armorial, tendo em vista que integrei um grupo de música Armorial por 10 anos e gravei um álbum somente com obras para violão solo do Antonio José Madureira.

Somado a isso, a preocupação pedagógica também ganhou relevância ao longo do processo de pesquisa. Logo, inspirado diretamente nos *10 Estudos Simples* do compositor cubano, Leo Brouwer, surgiu o desejo de compor uma série de *Estudos* que sintetizassem os elementos técnicos e estilísticos encontrados na obra de Antonio Madureira; e que

isso, fosse um apoio para apresentar o compositor, a sua obra e o seu contexto cultural para os estudantes de violão.

No prefácio do livro de partituras *Antonio Madureira: composições para violão v. 1*, o violonista Fábio Zanon faz a seguinte observação:

Nesta qualidade de música erudita de berço local, a obra para violão de Madureira me parece digna de ser colocada ao lado de nomes como Matteo Carcassi ou Leo Brouwer, autores consagrados cuja música para violão, por sua profundidade e representatividade cultural, é adotada como material de ensino em todo o mundo e constante fonte de aprendizado e inspiração (Madureira, 2016, p. 13).

Tendo em vista que o atual cenário acadêmico em torno do violão no Brasil carece de pesquisas e documentação em torno de compositores e intérpretes em muitas regiões do país, ressaltamos que os *10 Estudos Madureirianos* surgem como uma intermediação entre os estudantes de violão, a obra para violão solo de Antonio Madureira, e o universo da música no Movimento Armorial. Isto é, o valor pedagógico deste ciclo de *Estudos* encontra-se na continuidade das tradições composicionais e interpretativas da música brasileira denominada Armorial.

REFERÊNCIAS

BERG, David; GLOAG, Kenneth. **Musicology**: the key concepts. London and New York. Routledge Taylor & Francis Group. 2005.

BOLIS, Stephen Coffey. **O legado de Antonio Madureira para o violão brasileiro**: sua obra para violão solo, interpretação sob a ótica da música nordestina e armorial. Dissertação. (Mestrado em música), UNICAMP, Campinas-SP.

FERNÁNDEZ, Eduardo. Técnica, mecanismo, aprendizaje, una investigación sobre llegar a ser guitarrista. Montevideo: Art Ediciones, 2000.

MADUREIRA, Antonio José: **Antonio Madureira**: composições para violão. v. 1. Recife: Edição do Autor, 2016.

BOLIS, Stephen Coffey. **Os 10 estudos Madureirianos e as influências técnicas e estilísticas de Antonio Madureira**. Campinas, São Paulo: YOUTUBE, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qr49eATc_Zs&t=760s. Acesso em: 24 out. 2024.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Em demanda da poética musical**: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PRÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA DA LICENCIATURA EM MÚSICA EAD, DA FACULDADE DE ARTES-CED-UFAM

PRACTICES OF THE SUPERVISED INTERNSHIP IN MUSIC OF THE DEGREE IN MUSIC EAD, AT THE FACULTY OF ARTS-CED-UFAM

Lucyanne de Melo Afonso¹, Degiane Duque Alfaia², Hélio Bruno Torres da Silva³, Keully Marques Farias⁴, Marlilson Alves de Souza⁵, Messias Brito dos Santos⁶, Sidiney Gonzaga de Seixas⁷, Tiago Aquino Freitas⁸, Zaira Cleia Ramos Batista Vale⁹

O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de música desempenha papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos discentes. Conforme argumenta Loureiro (2001), a música na escola fundamental “não apenas promove a sensibilidade artística, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades como a concentração, a disciplina e o trabalho em grupo”. Além disso, o ensino de música estimula a criatividade e oferece aos estudantes uma forma de expressão pessoal, que pode ser particularmente valiosa em um contexto educacional que frequentemente privilegia o desenvolvimento lógico verbal em detrimento do artístico.

Apesar da importância do ensino de música, a sua implementação nas escolas de educação básica enfrenta diversos desafios, um dos principais problemas é a formação dos professores.

Segundo Borges e Borges (2010), muitos docentes que são responsáveis pelo ensino de música não possuem formação específica na área, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Os autores destacam que “a formação inadequada dos professores é um obstáculo significativo para a efetivação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos”.

1 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: lucyanneafonso@ufam.edu.br

2 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: degydalfaia@gmail.com

3 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: hbts.bruno@gmail.com

4 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: keullymarques5@gmail.com

5 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: marlilsonsouza2015@gmail.com

6 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: messiabrito9277@gmail.com

7 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: seixassidy35@gmail.com

8 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: Tiago.aquino.music@gmail.com

9 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: zaira.keite@gmail.com

Outro desafio importante é a falta de recursos materiais e de infraestrutura adequada para o ensino de música. Muitas escolas não dispõem de instrumentos musicais, equipamentos de áudio ou espaços apropriados para as aulas, o que limita as possibilidades de ensino.

Queiroz e Marinho (2018) observam que “a ausência de recursos materiais e de um ambiente adequado para o ensino de música nas escolas públicas brasileiras é um fator que desmotiva tanto os professores quanto os alunos”. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de políticas públicas que garantam os recursos necessários para a implementação efetiva do ensino de música nas escolas. Mesmo com todos esses desafios, algumas práticas docentes tem se mostrado eficazes.

Loureiro (2001) sugere que a integração da música com outras disciplinas pode ser uma estratégia valiosa para superar a falta de recursos. Além disso, a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, tem se mostrado eficaz na promoção do engajamento dos alunos e no desenvolvimento de suas habilidades musicais.

As pesquisas acadêmicas desempenham um papel fundamental na melhoria do ensino de música. Borges e Borges (2010) enfatizam a importância de “um diálogo constante entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica, para que novas metodologias e abordagens possam ser testadas e implementadas nas escolas”. A literatura existente oferece um conjunto diversificado de perspectivas sobre como superar os desafios atuais e melhorar a qualidade do ensino de música.

PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O estágio supervisionado é o primeiro contato do aluno com o mundo profissional, é o momento importante na vida de qualquer aluno em formação inicial superior. Muitos sentimentos emergem nesse processo, tanto de ordem social, cultural quanto emocional.

A docência é um ato de construção, é um processo em constante aprimoramento, mas também uma verdadeira essência e verdade para quem almeja cada vez mais a transformação de vidas pela educação.

De acordo com Hentschke (2003, p. 123),

Uma das condições primordiais para alguém dedicar-se à delicada tarefa de ensinar, de acordo com Gainza (1964), é sentir uma verdadeira paixão pelo objeto de ensino. Esse sentimento, diz, ela, quando verdadeiro, vem acompanhado de um grande desejo ou necessidade de multiplicar e difundir esse foco de interesse.

O Curso de Licenciatura em Música EAD é uma realização da Faculdade de Artes e Centro de Educação à Distância da Universidade Federal do Amazonas. O curso iniciou em 2021 em 4 pólos: Coari, Manacapuru, Itacoatiara e Parintins, sendo que alguns alunos residem em outros municípios como Urucurituba e Nova Olinda do Norte.



Escola Municipal Santa Luzia, Manaus/AM. Fonte: Messias Brito (2024).

São diferentes mundos musicais dentro de uma região. Assim tivemos diferentes formas de ensinar e diferentes culturas. Para Lopes (s/d)

[...] Sabendo e reconhecendo a existência de diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, cada um com a sua importância e significado próprio, é preciso que a educação musical tenha processos de ensino e aprendizagem – dentro de qualquer contexto que vise a formação musical do indivíduo – que contemplem diferentes abordagens educacionais (p. 39).

No primeiro semestre de 2024 a turma do curso de Licenciatura em Música EAD estava no 6.º período e uma das disciplinas foi o Estágio Supervisionado I. A prática de ensino nesta primeira etapa tinha os objetivos de desenvolver a capacidade de fundamentação e registro das experiências pedagógicas da docência em música e compreender o trabalho do professor de Música em diferentes perspectivas pedagógicas.

O Estágio foi dividido em duas etapas:

1. Educação Básica: o estágio foi na escola de educação básica, em uma sala de aula da modalidade Educação Infantil ou Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano), onde o estagiário foi acompanhado pelo professor da sala, chamado de professor supervisor.

2. Instituição não formal: o estágio foi em uma instituição cultural, ong ou outro espaço não formal de ensino, o estagiário tinha que realizar um curso, organizar junto com a instituição os dias e horários, uma pessoa da instituição fez o acompanhamento da supervisão e conseqüentemente sua avaliação.

UNIDADE II: Prática de estágio na Educação Básica - 10/03/2024 a 10/04/2024

-  Ofício de apresentação na escola
-  Termo de compromisso do estágio
-  Frequência do estagiário
-  Diário de observação, co-atuação e plano de aula
-  Diagnóstico da Escola
-  Autoavaliação do estagiário
-  Supervisão de estágio 1

A supervisão será realizada de forma virtual para que a profa. orientadora possa verificar o andamento do estágio.

O discente deve postar nessa Unidade:

A) Quanto ao estágio na educação básica:

1. Ofício assinado
2. Termo de compromisso assinado
3. Diagnóstico da escola
4. Diário de observação, co-atuação e regência
5. Auto-avaliação (arquivo em anexo)

Unidade II – Docência em sala de aula. Fonte: Sala da disciplina Estágio – Portal institucional CED/UFAM (2024).

A organização da carga horária de 105h ficou distribuída desta forma: 80h de estágio na Educação Infantil, 10h – orientação/supervisão e 15h – relatório final.

PROCESSO PEDAGÓGICO

A seguir a organização descritiva da prática docente:

Educação Básica – 40h

Nesta atividade os discentes realizaram o estágio em uma escola de educação básica, na modalidade Educação Infantil ou Ensino Fundamental 1, com carga horária de 40 horas: 20h de planejamento e 20h de atuação, sendo: 05 aulas de observação 05 horas coatuação 10 horas de atuação:

- 05 horas de observação: Nesta carga horária o discente assistia e observava as aulas ministradas por professores da educação infantil/Ensino Fundamental I.

- 05h de coatuação: Nesta carga horária o discente auxiliava o professor supervisor a elaborar e ministrar aulas, conforme o conteúdo que o professor está ministrando.
- 10h de regência de classe: Nesta carga horária o discente planejava as suas aulas de regência, escolhendo os conteúdos de música, indicados para esta modalidade, sob orientação com o professor supervisor.

Os documentos nesta etapa foram: Ofício, Termo de compromisso, Frequência, Diário de observação, coatuação e Planos de aula, Diagnóstico da escola e Avaliação do supervisor.

Nesta etapa do estágio, os alunos se dirigiram às escolas públicas com os respectivos ofícios de apresentação à direção da escola da educação infantil para realizar a observação e a prática de ensino em música.

As ações desenvolvidas no estágio em música na educação infantil proporcionaram vivenciar experiências musicais, pessoais e artísticas com as crianças, além de oportunizar novas aprendizagens nesta faixa etária de ensino como o planejamento de atividades, a postura docente, a linguagem, a comunicação e o comportamento das crianças diante da música e do docente.

Prática de ensino em instituição – 40h

Nesta atividade os discentes realizavam um curso de música com carga horária de 40 horas, sendo 20 horas de aplicação e 20 horas de planejamento do curso.

A proposta do curso tinha que ser feita em um espaço não formal de ensino, podendo ser em instituição cultural, ongs, igreja, etc., poderiam fazer desde a formação de um coral a aulas de instrumento musical. Nesta atividade eram necessários os seguintes documentos: Ofício, Frequência, Plano de curso, Planos de aula e Avaliação do supervisor.

Além das práticas acima mencionadas, a supervisão do estágio era uma das atividades principais e compreendia os encontros para orientação, supervisão, avaliação e outras ações inerentes a prática de estágio individual e a preparação do relatório final de estágio com todos os documentos comprobatórios.

Os estagiários escolhiam a instituição para realizar a carga horária, logo tivemos diferentes atuações e práticas em instituições diversificadas, desde o ensino em instituição religiosa a instituições de educação especial e escolas de música.

DIÁLOGOS AMAZÔNICOS V.1
INTERSEÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS CULTURAIS E ARTÍSTICAS



Escola Estadual Professor Armando Kettle, Urucurituba/AM. Fonte: Marlilson Alves de Souza (2024).



Escola Estadual Profa. Maria Araújo Sales, Nova Olinda do Norte/AM. Fonte: Sidney Seixas (2024).



Igreja Batista Regular Tessalônica, Coari/AM. Fonte: Zaira Cleia Batista Vale (2024).



Associação Pestalozzi, Coari/AM. Fonte: Hélio Bruno Torres da Silva (2024).



Escola de Música Acústica, Manacapuru/AM. Fonte: Tiago Aquino Freitas (2024).

A diversidade de instituições apresentada indica as possibilidades de trabalho que o docente em música pode atuar, conhecendo diferentes culturas, formas de trabalho e comportamentos das crianças, nos diversos espaços do Estado do Amazonas.

Avaliação dos supervisores

O professor supervisor exerce um papel fundamental na avaliação do estagiário. É ele que acompanha todo o processo de sua atuação em sala de aula. O supervisor é o professor ou pedagogo que vai avaliar o estagiário ao final de seu estágio, para isso são necessários critérios avaliativos de sua performance na docência:

1. Capacidade de expressão clara e convincente do conteúdo (oratória);
2. Demonstração de domínio da metodologia e técnicas empregadas na aula (estratégias de ensino);
3. Clareza, lógica, adequação e contextualização do tema. (conteúdo);
4. Domínio da turma e do ambiente da sala de aula;
5. Postura acadêmica e profissional.

A avaliação é fundamental para o estagiário verificar como foi sua atuação e como pode melhorar cada vez mais sua atuação docente.

Relatório das atividades desenvolvidas e a prática docente quanto aos itens acima

É importante afirmar que o presente acadêmico cumpriu as propostas educacionais no período de estágio curricular. Neste sentido explico, com clareza contendo eficiência os conteúdos programados, domínio de classe interagindo com as crianças, desta forma a discentes obtiveram postura coerente e profissional administrando as aulas.

As atividades propostas elaboradas são de fácil acesso, lúdicas, dinâmicas, e interativas envolvendo todos momentos de musicalização cantando, tocando instrumentos como violão e recitando, músicas para confeccionar demais instrumentos musicais.

Portanto todas as atividades foram desenvolvidas com bons resultados.

Alguns relatos das avaliações dos supervisores aos estagiários:

A professora demonstrou habilidade excepcional na comunicação garantindo que o conteúdo fosse apresentado de maneira clara e envolvente. Sua oratória impactante contribuiu significativamente para o entendimento dos alunos. Ficou evidente e sólido domínio do docente sobre as metodologias e técnicas utilizada durante as aulas. As estratégias de ensino foram aplicadas de forma eficaz, proporcionando uma experiência educacional rica e interativa (Supervisor A).

O estagiário desenvolveu bem suas atividades, demonstrando domínio com os conteúdos planejados e executados. A metodologia e as estratégias foram bem elaboradas e organizadas para que todos os alunos pudessem participar com entusiasmo. Suas explicações foram claras, pois conseguiu manter a turma atenta às atividades propostas. Demonstrou responsabilidade e postura em relação ao trabalho desenvolvido durante o período do estágio (Supervisor B).

Os supervisores avaliaram toda a postura pedagógica e didática dos discentes, desde a elaboração da aula à realização em sala de aula. As avaliações permitiram com que o discente avaliasse a condução das aulas, a segurança sobre os conteúdos e, principalmente, o domínio de técnicas e metodologias, ou seja, as estratégias de ensino.

Autoavaliação do estagiário

O estágio supervisionado é visto com muita apreensão e nervosismos entre os alunos, mas é o momento de o aluno agora demonstrar suas habilidades e desenvolver a prática de ensinar. É o momento de se ver como docente ou como educador musical, em se autoconstruir como professor e adquirir experiências e vivências para a sua atuação profissional.

A autoavaliação se faz necessária para o estagiário perceber que a docência é uma construção e sempre está em constante aperfeiçoamento, é como um diamante a ser lapidado. A autoavaliação propõe a reflexão da sua atuação e contribui para o crescimento profissional do estagiário.

O relato de experiência vai apresentar as vivências na prática docente em música dos alunos do curso de Licenciatura em música EAD, suas expectativas, reflexões, avaliações e como atuaram para o exercício e formação profissional.

Essa experiência prática consolidou a integração entre teoria e prática, permitindo-nos aplicar conceitos acadêmicos em situações reais de ensino. Desenvolvemos competências fundamentais como planejamento pedagógico, comunicação eficaz, gerenciamento de turma e adaptação de materiais didáticos. (Hélio Bruno Torres da Silva, Polo Coari).

Minha participação foi de fundamental relevância tanto para o desenvolvimento das crianças, no que se refere ao campo social, cognitivo, e intelectual, quanto na troca de experiências entre aluno e professor. (Degiane Duque Alfaia, Parintins/AM).

Foram momentos de aprendizado, pois com a participação nas aulas do professor supervisor percebi que trabalhar e ensinar crianças requer bastante atenção e responsabilidade visto que necessitam de atenção a todo o momento (Keully Marques farias).

Utilizando melodias, acordes, timbres, canções e cantigas, brincadeiras e desenvolvendo com as crianças aprendizagens satisfatórias, criando laços afetivos, construindo memórias, ou seja, um período enriquecedor de descobertas e conhecimentos (Marlilson Alves, Manacapuru/AM).

A experiência do estágio possibilitou a aquisição de habilidades e competências que serão importantes para o exercício profissional do acadêmico após sua formação. (Tiago Aquino, Manacapuru/AM).

Através dessa prática, torna-se evidente que a música é uma ferramenta poderosa na construção de um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz, contribuindo de maneira decisiva para a formação integral das crianças e para a realização profissional dos professores (Messias Brito, Parintins/AM).

Sinto-me mais preparado e motivado para seguir minha carreira como professor, buscando sempre proporcionar as atividades musicais significativas e inclusivas que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes (Sidney Gonzaga de Seixas, Itacoatiara/AM).

Uma das questões apontadas na autoavaliação foram as dificuldades encontradas no espaço escolar para ministrar as aulas de música, desde o tamanho da sala em detrimento às atividades práticas musicais e questões relacionadas a inclusão escolar.

A dificuldade que encontrei durante o período de regência foi referente ao espaço físico da escola, as salas de aula eram pequenas para o número de alunos presentes. Senti dificuldade em relação a aplicação das atividades práticas pois precisava de espaço para desenvolver atividades mais elaborada. (Degiane Alfaia, Parintins/AM).

Acredito que foi a questão de inclusão na sala de aula. Pois na mesma, havia quatro crianças autistas, e foi bem desafiador lidar com essa situação sem ter nenhum tipo de experiência nessa área. (Zaira Cleia Batista, Coari/AM).

O estágio permitiu o contato direto com crianças de diferentes realidades e aprendizagens dentro de um espaço escolar, possibilitou a troca de informações e conhecimentos que enriquecerão as atividades futuras, tanto profissionais quanto pessoal dos estagiários participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma linguagem universal que permeia diversas esferas da sociedade, influenciando culturas, conduta moral e social, construindo aprendizagem. Contudo, a inserção da música no currículo escolar não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas proporciona aos educandos a oportunidade de interagir entre si, se expressarem e compreenderem o mundo ao seu redor, desenvolvendo competências e habilidades primordiais para sua vivência. Em síntese, a presença da música nas entidades escolares pode ser observada em diversas formalidades, desde as aulas específicas de musicalização ministradas até sua integração em outros componentes curriculares.

O ensino de música na educação básica é uma área rica em desafios e oportunidades. Para que os estagiários possam contribuir de forma eficaz, é essencial que se apropriem das discussões acadêmicas e das práticas docentes já existentes. Outro ponto importante a considerar na comparação da atuação docente em ambas as instituições, são as abordagens pedagógicas distintas, as quais se diferenciam, principalmente, nos objetivos de aprendizagem.

O aprofundamento teórico, aliado à prática reflexiva, permitirá que esses futuros profissionais desenvolvam estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos e promovam o desenvolvimento integral por meio da música. A pesquisa e a formação contínua são essenciais para enfrentar os desafios do ensino de música garantir que ele cumpra seu papel no processo educacional, principalmente na diversidade cultural no Estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Adilson de Souza; BORGES, Raquel Moura de Souza. **O ensino de música na educação básica**: temas candentes das pesquisas acadêmicas. São Paulo: Editora musical, 2010.

HENTSCHKE, Liane.; BEN, Luciana. Del. (org.) **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

LOPES, Náuplia Maria. **Educação musical e cultura – guia de estudos 4**. Instituto Brasileiro de Educação em parceria com Faculdades FACEL, s/d.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**: um estudo exploratório. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica**. Rio de Janeiro: Editora da Música, 2018.

RELAÇÕES ENTRE CINEMA E PODER NO AMAZONAS: O PAPEL DAS ELITES POLÍTICAS E ECONÔMICAS NO SÉCULO XX

RELATIONS BETWEEN CINEMA AND POWER IN AMAZONAS: THE ROLE OF POLITICAL AND ECONOMIC ELITES IN THE 20TH CENTURY

Rosiel do Nascimento Mendonça¹

PRIMEIROS ANOS

Rios caudalosos, florestas exuberantes e sem-número de espécies de fauna e flora, como em nenhum outro lugar. O cinema do início do século XX já recorria com frequência a fórmulas visuais desse tipo para retratar a Amazônia como lugar exótico e aberto à curiosidade das plateias globais. Além de chamariz de audiência, esse discurso também servia aos propósitos das elites locais, empenhadas em fazer a propaganda da região e de suas possibilidades econômicas após a derrocada do Ciclo da Borracha, motivo pelo qual a linguagem cinematográfica logo se tornou foco de interesses comerciais em um estado do Amazonas às portas da falência.

Em 1907, a pioneira empresa Fontenelle & Cia., principal exibidora do incipiente circuito de cinemas de Manaus, deu início à produção de pequenos filmes com vistas da cidade e registros de cenas cotidianas. A mão de obra era recrutada principalmente fora do país, em laboratórios e estúdios da Europa:

[...] as cenas da vida amazonense e de outros Estados serão depois enviadas ao estrangeiro para uma propaganda do Brasil”, afirmava a Empresa Fontenelle & Cia, responsável pelas primeiras tomadas cinematográficas (Costa, 1996, p. 112).

Instalada a recessão no comércio da borracha, empresários e políticos se depararam com a necessidade de revitalizar a economia amazônica, dando início a uma corrida para atrair o capital financeiro de volta ao estado em ritmo de crise. Diversas estratégias e alianças foram adotadas para divulgar o potencial econômico do Amazonas e captar investimentos externos. Nesse cenário, o cinema também despontou como ferramenta promissora. De espectadoras, as elites passaram a patrocinadoras de

1 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: rosielmendonca@ufam.edu.br

documentários, instigadas pelo efeito realístico dos chamados “filmes naturais”. Com esse espírito propagandístico, a firma seringalista Asensi & Cia resolveu contratar o major Thomaz Reis, cinegrafista da missão do marechal Cândido Rondon, para registrar as propriedades da empresa no rio Madeira. A empreitada originou a longa-metragem “Ouro Branco”, lançado em 1918, que retrata o processo extrativista e o beneficiamento do látex e da castanha para posterior exportação.

Anteriormente, o governador Pedro de Alcântara Bacellar também patrocinara a produção de um curta-metragem para promover o recém-criado Horto Florestal de Manaus, obra-símbolo da aposta na agricultura como nova fonte de divisas para o estado, em contraste com o extrativismo predatório da borracha. A realização da película coube ao fotógrafo luso-brasileiro Silvino Santos, um dos pioneiros do cinema na Amazônia. O filme sobre o Horto seria o primeiro de “uma grande série [...] preparada, de acordo com o governo, para a propaganda do Amazonas no sul e no estrangeiro” (Costa, 1996, p. 116).

Em parceria com empresários ligados à direção da Associação Comercial do Amazonas (ACA), Bacellar também incentivou a criação da primeira produtora cinematográfica amazonense, a Amazônia Cine-Film. Com isso, o governador pretendia organizar “um vantajoso serviço que compreenda a exposição permanente dos produtos do Estado e indústrias anexas e sua propaganda no País e no estrangeiro, por todos os meios de sucesso, inclusive a cinematografia” (Costa, 1996, p. 116).

A Amazônia Cine-Film produziu diversos documentários sobre fatos da política e acontecimentos sociais de Manaus, todos filmados por Silvino Santos. O cineasta ainda esteve à frente do projeto mais vultoso da empresa, “Amazonas, o maior rio do mundo”, um longa-metragem destinado a “fazer a maior e melhor propaganda inteligente desta região” (Costa, 1996, p. 119). Mas o filme acabaria levando a Amazônia Cine-Film à ruína: depois de consumir todos os recursos da empresa e vários meses de filmagens entre o Pará, Amazonas e Peru, a película foi roubada em 1920 e vendida no exterior, sem os devidos créditos ao seu criador. Dada como perdida durante décadas, a obra foi reencontrada apenas em 2023, no Arquivo Nacional de Cinema da República Tcheca, quando finalmente teve sua estreia no Brasil.

Pelo menos até os anos 1930, segundo a pesquisadora Selda Vale da Costa, o cinema em Manaus seria um misto de “elemento lúdico, empreendimento comercial e componente criador do imaginário coletivo” (Costa, 1996, p. 207). Outro caso exemplar da prolífica cooperação entre a linguagem

cinematográfica e a classe empresarial amazonense foi a trajetória do próprio Silvino Santos, autor de uma série de filmes para o comendador J. G. Araújo, dono de um império construído com o comércio de borracha e o aviamento de produtos para o interior do estado.

Português nascido na vila de Cernache do Bonjardim, Silvino mudou-se para o Brasil em 1899, aos 13 anos de idade, movido por um autêntico fascínio pela Amazônia, que ele conhecera pelas páginas da antologia “Selecta Portuguesa”, na qual o Amazonas era apresentado como o maior rio do mundo. Ao desembarcar primeiro em Belém do Pará, Silvino descobriu a paixão pela fotografia, tornando-se aprendiz do pintor e fotógrafo Leonel Rocha, com quem viajou até Iquitos, no Peru, para se aperfeiçoar.

Em 1910, ao se instalar definitivamente em Manaus, o português conheceu uma cidade em pleno apogeu econômico e cultural. Dois anos depois, ele foi contratado pela Peruvian Amazon Rubber Company, do seringalista peruano Julio César Arana, que estava sendo acusado de escravizar e massacrar indígenas em suas propriedades na região do rio Putumayo, na fronteira entre Peru e Colômbia. O magnata pretendia usar as fotografias de Silvino para se defender das denúncias e falsear as condições de trabalho degradantes em suas propriedades. Arana percebeu, contudo, que as imagens em movimento poderiam persuadir melhor a opinião pública internacional que se levantara contra ele.

Financiado pelo seringalista, Silvino foi enviado a Paris, em 1913, para aprender a técnica cinematográfica nos estúdios da Pathé e no laboratório dos irmãos Lumière. Passados alguns meses, ele retornou ao Brasil com os equipamentos necessários para registrar as imagens encomendadas por Arana. O filme acabaria afundando junto com o navio que levava o material para Lima, mas a experiência foi decisiva para Silvino se lançar como cinegrafista autônomo.

A essa altura, o cinema já fazia parte do consumo cultural da população de Manaus, onde as salas exibidoras, convertidas em novo recanto de ostentação, tornaram-se a última moda. Nesse contexto, Silvino realizou o já citado filme sobre o Horto Florestal, por encomenda do governador Alcântara Bacellar, e mais de 12 películas para a Amazônia Cine-Film:

São os filmes “naturais”. Quase sempre cenas onde se privilegia o movimento, seja das pessoas ou das máquinas [...] O cinema-realidade vai transformar-se, anos mais tarde, nos cinejornais, documentando visitas de personalidades ilustres, jogos esportivos e a ação bélica nos anos de guerra [...] Os filmes de viagem, os filmes turísticos, os filmes de propaganda constituem variações do mesmo gênero (Costa, 1996, p. 90).

Do contato posterior entre Silvino e o comendador J. G. Araújo surgiria o documentário “No Paiz das Amazonas”, levado à Exposição Internacional do Centenário da Independência, realizada no Rio de Janeiro, em 1922. Com boa recepção nacional e internacional, o filme ainda seria exibido por diversas vezes em Manaus por ocasião de solenidades oficiais ou visitas de embaixadores e ministros. Márcio Souza ressalta que a película foi um produto típico do Ciclo da Borracha, quando os coronéis de barranco se faziam representar em grandes feiras e exposições:

Preparavam suntuosos pavilhões e encomendavam aos seus intelectuais de gabinete publicações de reclame. Luxuosos álbuns ilustrados, impressos na França ou nos Estados Unidos, pretendiam marcar a presença dessa sociedade cercada pela floresta e tocada pelo exótico (Souza, 2007, p. 82).

Em “No Paiz das Amazonas”, que pretendia valorizar os meios de produção e as potencialidades da economia do Amazonas, Silvino destacou sobretudo as fábricas, barcos, escritórios, seringais e criações de gado do império de J. G. Araújo. Enquanto a economia do estado atravessava a mais profunda crise, o filme retratava a pujança dos negócios do comendador, que investiu altas cifras na aquisição de modernos equipamentos cinematográficos e na instalação de um laboratório completo para Silvino trabalhar (Souza, 2007, p. 80).

A crítica recebeu “No Paiz das Amazonas” com entusiasmo, classificando-o como um êxito para o cinema brasileiro, por sua singular qualidade técnica e pelo conteúdo das imagens. Segundo os registros da época, o filme deixou os corações “fremindo de amor pelo Brasil e de admiração pela obra de J. G. Araújo”: “O filme serviu a todos os interesses, casando a necessidade regional de integração à nação com o despertar brasileiro do sentido de unidade nacional” (Costa, 1996, p. 207).

De acordo com Selda Vale, o investimento no cinema deu considerável retorno financeiro a J. G. Araújo. Foram mais de uma dezena de filmes exibidos comercialmente em cerca de 15 anos, além dos louros colhidos na imprensa e da certeza de que os projetos surtiram o efeito esperado. “No Paiz das Amazonas”, por exemplo, serviu muito bem ao objetivo promocional:

Reafirmando a modernidade de Manaus, a mensagem do filme é clara, precisa e destinada a um público que desconhece a região. A crise é um fato, mas a cidade e a região possuem as condições modernas aos capitais sulistas: porto modernamente aparelhado, estradas rasgando as florestas, eletricidade, fábricas e máquinas modernas, mão de obra disponível e especializada no manejo dos rios, dos animais e dos produtos das matas (Costa, 1996, p. 220).

A produção de Silvino Santos, entretanto, sintetiza uma problemática que restaria evidente nas décadas seguintes: o fato de o cinema amazonense não ter concluído a sua transição do modelo artesanal para o modelo de produção industrial, adaptado às condições locais. Ao contrário, o cinema no estado saltou do artesanal para o estatal, incentivado pelo apoio oficial e pelas encomendas governamentais (Lobo, 1994, p. 181), sem que fossem lançadas as bases necessárias ao seu pleno desenvolvimento e autossuficiência.

FINANCIAMENTO ESTATAL

Narciso Lobo situa o governo do historiador Arthur Cézár Ferreira Reis, iniciado em junho de 1964, após o golpe militar, como um ponto de inflexão nas relações entre cinema e Estado no Amazonas. A partir de então, o poder estadual efetivamente adotou, em maior escala, o cinema como plataforma de divulgação das ações do governo e dos potenciais da economia, entre eles o turismo (Lobo, 1994, p. 153). Até aquele momento, os governos haviam se limitado a oferecer apoio às equipes de passagem pelo estado, cedendo equipamentos e lanchas, mas sem interferência direta nas produções².

A viagem dos cineastas franceses Marcel Camus e Jean Manzon a Manaus, em outubro de 1959, para rodar cenas do que viria a ser o filme “Os Bandeirantes” (1960), é ilustrativa do engajamento das elites locais nas produções cinematográficas que aportavam na capital. A escolha da cidade como uma das locações do longa-metragem despertou o interesse do governo e de empresários amazonenses, afinal, Camus acabara de conquistar a Palma de Ouro do Festival de Cannes pelo filme “Orfeu Negro”. Radicado no Brasil, onde trabalhou para o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) de Getúlio Vargas, Manzon também já era um documentarista reputado. Associar-se à produção da dupla era, portanto, uma grande oportunidade para os poderosos da ocasião. Uma vez no Amazonas, a equipe encontrou inúmeras facilidades:

Tratando-se de um empreendimento que levará ao mundo inteiro nosso Estado, mostrando a nossa região e as belezas naturais, Marcel Camus e Jean Manzon têm recebido diversos apoios. O governador Gilberto Mestrinho prometeu aos produtores fornecimento necessário de energia elétrica para as filmagens noturnas... O grupo Sabbá e o Comendador Agesilau Araújo [filho de J. G. Araújo], da mesma maneira, prontificaram-se

2 Muitos desses filmes sequer eram exibidos no Amazonas, permanecendo restritos às audiências estrangeiras (Lobo, 1994, p. 120).

a colaborar, no que for preciso para a produção da película, principalmente no oferecimento de lanchas para a tomada de cenas fora da cidade.³

Quando Manzon retornou ao Amazonas para filmar o documentário “L’Amazonie”, produção francesa que ganharia o Leão de São Marcos de melhor filme de esportes e turismo no Festival de Cinema de Veneza, em 1964, o diretor também obteve apoio do governador trabalhista Plínio Coelho e deixou afiançada sua contrapartida ao auxílio recebido. “O cinegrafista [...] visitou a sede do DITPEA [Departamento de Imprensa, Turismo e Propaganda do Estado do Amazonas], pondo-se à disposição do setor competente para assuntos de turismo e propaganda, inclusive oferecendo-se para treinar pessoal na difícil arte de filmar”, registrou o *Jornal do Comércio*⁴.

O cinema ganharia espaço na estrutura administrativa estadual, efetivamente, com a criação dos cargos de cinegrafista e cinegrafista auxiliar no organograma do DITPEA⁵, ainda em 1959, no primeiro mandato de Plínio Coelho. A medida representava a institucionalização de uma política de registro cinematográfico das ações de gabinetes e secretarias governamentais. Aos setores de fotografia e filmagem do DITPEA competiam “documentar e difundir ao público programas e realizações do Governo, usando os modernos instrumentos e técnicas de divulgações”⁶.

O Departamento teve atuação inexpressiva durante a gestão Gilberto Mestrinho (1959-1963), pois o governador preferiu terceirizar os serviços cinematográficos de responsabilidade do órgão. É o que demonstrou a imprensa ao noticiar, em 1961, a contratação de um profissional “para filmar as realizações da atual administração, um documentário tão completo quanto possível”⁷. O DITPEA voltaria ao pleno funcionamento somente em 1963, no retorno de Plínio Coelho ao Governo do Estado. Foi quando criou-se o Setor de Cinema, formado pelos subsetores de projeção e filmagem, dirigidos por Edmylson Rosas e Izidoro Barbosa, respectivamente. “Para ambos foram adquiridos máquinas e utensílios mais urgentes”, apontou o diretor-geral Aldévio Praia:

3 MOSTRAR ao mundo a grandeza do Brasil: um dos objetivos de “Os Bandeirantes”. *Jornal do Comércio*, Manaus, 29 out. 1959, p. 8.

4 AMAZÔNIA brasileira será motivo para documentário. *Jornal do Comércio*, Manaus, 8 jun. 1963, p. 1.

5 AMAZONAS (Estado). **Lei n.º 6, de 29 de janeiro de 1959. Cria o Departamento de Imprensa, Turismo e Propaganda do Estado do Amazonas.** *Diário Oficial*, Manaus, 30 jan. 1959, p. 1-2.

6 AMAZONAS (Estado). **Mensagem à Assembleia Legislativa, apresentada na primeira sessão Legislativa de 1963.** *Diário Oficial: Atos do Poder Executivo*, Manaus, 16 mar. 1963, p. 56.

7 DOCUMENTÁRIO cinematográfico. *Jornal do Comércio*, Manaus, 10 mar. 1961, p. 6.

O subsetor de filmagem realizou várias experiências, sendo as principais a filmagem dos festejos da Semana da Pátria, da Semana da Criança, da distribuição de brinquedos prêmio aos estudantes primários aprovados em 1963, e de aspectos do campo turístico de Manaus. Estas películas constituem material de estudo e treinamento da nossa pequena equipe de filmagem. O seu objetivo é filmar os nossos quadros naturais e artísticos e distribuí-los aos principais mercados de turismo, nacionais e internacionais.⁸

Alçado ao governo após o golpe, Arthur Reis lançou um concurso público que contemplava, dentre outras, uma vaga para o cargo de cinegrafista. Porém, durante a gestão do historiador, a empresa J. Borges Filmes Ltda. consolidou-se como a principal fornecedora de serviços cinematográficos para o Executivo. Com um histórico de trabalhos realizados para ministérios e outros governos estaduais, a produtora ganhou diversos contratos para a realização de documentários curtos no Amazonas, principalmente para o Departamento de Estradas de Rodagem (DERAm), órgão executor do planejamento rodoviário do governo.

A dispensa de processo licitatório era quase regra na contratação desses trabalhos. Apenas entre novembro e dezembro de 1965, o DERAm encomendou da J. Borges a produção de dois filmes em *eastmancolor*, com dez minutos de duração cada, sobre “obras realizadas no Estado do Amazonas a serem indicadas pelo próprio Departamento de Estradas de Rodagem, através de sua Direção Geral”. Pelos contratos, que somavam mais de 38 milhões de cruzeiros, o órgão ainda estava obrigado a pagar as passagens aéreas e a estadia para os técnicos da equipe⁹. Meses antes, a J. Borges lançara o curta “AM-1, história de uma rodovia”, documentando a inauguração da estrada Manaus-Itacoatiara (Torquato Tapajós). Em entrevista ao Jornal A Crítica, José Borges detalhou os planos da empresa para o Amazonas:

A nossa produtora desejaría, e tudo faremos para fazê-lo, realizar uma porção de documentários sobre o Amazonas, principalmente no que diz respeito à promoção turística, das Centrais Elétricas, sobre a siderúrgica no Amazonas e seu potencial de minério de ferro, e a espetacular obra que o Estado do Amazonas vem realizando.¹⁰

8 AMAZONAS (Estado). **Mensagem à Assembleia Legislativa, apresentada na primeira sessão Legislativa de 1964**. Diário Oficial: Atos do Poder Executivo, Manaus, 16 mar. 1964, p. 48.

9 AMAZONAS (Estado). Contrato de aquisição de filmes documentários. Diário Oficial: Atos do Poder Executivo, Manaus, 23 nov. 1965b, p. 5; ESTADO DO AMAZONAS. Contrato de aquisição de filmes documentários. Diário Oficial: Atos do Poder Executivo, Manaus, 30 dez. 1965c, p. 10.

10 J. BORGES Filmes voltou para documentar avanço de terra. **Jornal A Crítica**, Manaus, 30 dez. 1965, p. 7.

Em março de 1966, a J. Borges ameahou novo contrato com a administração estadual, desta vez na cifra de 80 milhões de cruzeiros, para “prestação de serviços jornalísticos especializados” à Secretaria de Imprensa e Divulgação. O objetivo era documentar os “atos e fatos” do governo ao longo de 12 meses, com a produção total de 24 filmes-reportagens em preto e branco a serem distribuídos em circuitos nacionais de cinemas, abrangendo todas as capitais e as principais cidades do país, além de municípios do interior do Amazonas¹¹.

Ao recém-criado Departamento de Turismo e Promoção (Depro), sob a direção de Luiz Maximino de Miranda Correa, a firma de José Borges e Heleza Frazão ainda propôs a realização de um filme colorido sobre a cultura e a industrialização do guaraná, ao custo total de 33,4 milhões de cruzeiros, incluídas as cópias destinadas à distribuição nacional. A proposta enviada ao governo indica que, quando o Estado passou a subvencionar seus próprios projetos cinematográficos, essas produções se tornaram dependentes de um controle discursivo mais estrito, quase sempre contratual:

[...] Deveremos iniciar, já no mês próximo, um documentário sobre as obras e realizações da Celetramazon [Centrais Elétricas do Amazonas S.A.] e já oferecemos proposta para a realização do documentário de cobertura construção da estrada Humaitá-Lábrea, e do nosso contato, quase que permanente, com as coisas do Amazonas, foi que concluímos pelas extraordinárias possibilidades que representa o guaraná, para as indústrias extrativas e turísticas desse estado. [...] Para um melhor aproveitamento do filme e perfeita materialização da mensagem a ser transmitida ao público do Brasil, **sugerimos que o roteiro, do mesmo, seja fornecido pela Secretaria de Turismo e Divulgação [sic]... (grifo nosso)**¹²

Os negócios da J. Borges Filmes no Amazonas levaram a empresa a patrocinar a primeira e única edição do Festival de Cinema Amador do Amazonas, em novembro de 1966, promovido em parceria com o Clube da Madrugada, o Jornal A Crítica e a Rádio Rio Mar. Segundo Ivens Lima, que apresentava o programa “Cinemascope no ar” na Rádio Rio Mar e esteve envolvido na organização inicial do evento, “Borges pretendia agradecer o que ele estava recebendo do governo aqui (mensalmente ele

11 AMAZONAS (Estado). Contrato de prestação de serviços. Diário Oficial: Atos do Poder Executivo, Manaus, 28 mar. 1966, p. 4.

12 ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO AMAZONAS. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar denúncias do Dep. Francisco Queiroz**. Anexos sobre o Departamento de Turismo e Promoção. Manaus, 1966, p. 60. Acervo da Biblioteca Arthur Reis, Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Amazonas, Manaus.

vinha a Manaus fazer um documentário) e criou esse prêmio em Manaus para estimular o cinema” (Lobo, 1994, p. 145).

Narciso Lobo (1994, p. 136) acrescenta que a empresa, “como grande cliente do Estado, ao mesmo tempo que promovia o evento tinha também a oportunidade de tomar contato com os embriões de cinema existentes na cidade”. Apesar de algumas controvérsias e polêmicas, o Festival de Cinema Amador do Amazonas serviu para revelar novos realizadores e fomentar a produção de filmes na cidade: “O Festival foi uma importante iniciativa para que a produção de cinema que estava em gestação a partir do circuito cineclubista pudesse ganhar corpo” (Soranz, 2022, p. 62-63).

Três anos após o Festival de Cinema Amador, foi a vez do Depro, já sob a direção de Joaquim Marinho, realizar em Manaus o I Festival Norte do Cinema Brasileiro¹³, que deu o prêmio de melhor filme para “Macunaíma”, de Joaquim Pedro de Andrade. A iniciativa recebeu o apoio de diversas instituições e empresas, entre elas o grupo Severiano Ribeiro, a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ) e o Instituto Nacional de Cinema (INC). Em entrevista ao tradicional *Jornal do Brasil* para divulgar o evento, Marinho declarou que o governo estava disposto a garantir as “condições ideais” a produções que enfocassem o Amazonas, sua história, suas lendas, economia e desafios:

O I Festival Norte do Cinema Brasileiro acaba de abrir um novo ciclo do cinema no Brasil, criando aqui, no Amazonas, as condições de realização com apoio da natureza e do Estado. [...] Cada empreendimento que se localize no Amazonas terá a certeza de apoio do Governo do Estado, que está empenhado em fazer através do cinema uma divulgação da região com uma linguagem viril, de difusão e conscientização.¹⁴

Soranz avalia que o Festival Norte do Cinema Brasileiro, ao angariar o financiamento público, ampliou as possibilidades de ação do movimento cineclubista da época:

O projeto cultural de uma cena de cinema em Manaus, acalentado pelos cineclubistas, se favoreceu de uma estrutura de produção robusta proporcionada pelo governo do estado que permitiu realizar um evento grandioso, com a presença de importantes diretores, atores e atrizes do cinema nacional, com programação diversificada de filmes (Soranz, 2022, p. 66).

13 No encerramento do festival, Silvino Santos recebeu uma justa homenagem pelo conjunto da sua obra. O evento marcou, assim, a “redescoberta” do pioneiro e da tradição de cinema existente em Manaus.

14 NOVOS cineastas no Amazonas. *Jornal do Brasil*, Caderno B, Rio de Janeiro, dez. 1969, p. 5.

Mas, novamente, a descontinuidade de ações nas décadas de 1970 e 1980 soterraria a ideia de um polo de cinema no Amazonas: “E não se pode dizer que tenha sido um problema exclusivo da cultura amazonense. A frustração se deu num plano mais amplo, através do fortalecimento da estratégia de concentração do poder político e econômico no centro-sul” (Lobo, 1994, p. 182).

A EXPERIÊNCIA DO DEPRO

Atento a uma das expressões artísticas de maior popularidade em Manaus, o Departamento de Turismo e Promoção, na gestão inaugural de Luiz Maximino, a partir de junho de 1965, promoveu não só festivais e mostras de cinema na cidade, mas também sessões especiais com filmes amazonenses em universidades, cinematecas e cineclubes de outras capitais. O Grupo de Estudos Cinematográficos (GEC) foi um dos beneficiados pela aproximação do Governo do Estado com o setor cultural, da qual resultou, ainda, a criação da Pinacoteca do Amazonas e do Conservatório de Música Joaquim Franco. Em parceria com o Depro, o GEC encampou a realização de diversos festivais de cinema e mostras temáticas, com produções da França, México, Japão, Argentina e Estados Unidos, inclusive da URSS e Tchecoslováquia.

Em longa entrevista a Narciso Lobo e Selda Vale da Costa, ao lado de outros cineclubistas dos anos 1960, o radialista e agitador cultural Joaquim Marinho lembrou que o apoio do Depro foi essencial para os jovens engajados com a cultura cinematográfica realizarem suas ideias naquela época: “Nós conseguimos dinheiro e aí o negócio começou a criar raízes em termos de organização. Com esse dinheiro, deu para começar a pagar esses ciclos envolvendo a Cinemateca Canadense, a Cinemateca da Inglaterra...” (Lobo; Costa, 2007, p. 88).

A realização de um documentário de divulgação do Amazonas sob os auspícios do Depro era uma questão de tempo. Além de contribuir para sedimentar a imagem de um Amazonas dinâmico, comandado por um governo “revolucionário”, o projeto estava amparado no regimento do órgão. Desse modo, competia ao Departamento, entre outras coisas,

encomendar filmes que possam divulgar, nos centros de maior importância do país ou do exterior, as possibilidades econômicas e turísticas do Estado, bem como colaborar com os produtores de cinema que se

disponham a rodar suas películas em território amazonense, dando-lhes assistência e assessoria. (grifo nosso)¹⁵

Enquanto esteve à frente do Depro, Luiz Maximino recebeu diversas propostas para o custeio de filmes, não só da onipresente J. Borges. Em ofício remetido ao diretor-geral, a Grupo Filmes Ltda., dos sócios Ronald O. Martin e Klaus Manfred Eckstein, expressou o desejo de filmar “documentários cinematográficos sobre vários aspectos físicos e culturais desse grande Estado”. O orçamento para um filme colorido de oito a 12 minutos era de aproximadamente 25 milhões de cruzeiros¹⁶.

Por seu turno, a Cineproduções Brasileiras Ltda. ofereceu ao governador o lançamento de um documentário sobre o estado antes das férias escolares de 1966, “certos de que faremos a maior projeção do Amazonas para todo o Brasil com um mínimo de gastos”:

Sediados em São Paulo, onde atualmente tem-se observado um interesse pelo mundo que surge no extremo norte do Brasil, temos a honra de comparecer à presença de V. Excia para apresentar-lhe nossos serviços de cinematografia, que muito fará pela conversão turística deste Estado, visto termos circuito para todo o território nacional, comprazendo-nos afiançar que nosso trabalho à conhecido por autoridades federais e estaduais.¹⁷

A Jean Manzon Produções Cinematográficas S.A. também pleiteou um patrocínio de 7,5 milhões de cruzeiros para a distribuição do premiado “L’Amazone” em todo o Brasil, conforme proposta do diretor executivo Jacques Bouliou endereçada ao governo:

Esta formidável promoção da Amazônia despertará o interesse do grande público, atraindo turistas e investidores para essa importante região do país. Essa distribuição será realizada através dos principais circuitos exibidores com os quais mantemos acordos contratuais permanentes, atingindo 80% das melhores plateias cinematográficas do país.¹⁸

No início de setembro de 1965, em carta a Arthur Reis, Luiz Maximino sugeriu pela primeira vez que o governador patrocinasse um documentário promocional por meio do Depro. Ao justificar o investimento,

15 AMAZONAS (Estado). **Decreto n.º 359, de 06 de novembro de 1965. Dá nova estrutura administrativa e aprova o regimento do Depro.** Diário Oficial: Atos do Poder Executivo, Manaus, 06 nov. 1965a, p. 2.

16 ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO AMAZONAS. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar denúncias do Dep. Francisco Queiroz.** Anexos sobre o Departamento de Turismo e Promoção. Manaus, 1966, p. 110. Acervo da Biblioteca Arthur Reis, Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Amazonas, Manaus.

17 Ibidem, p. 51-52.

18 Ibidem, p. 53.

ele alegava que o cinema possuía grande poder de divulgação e capilaridade social, sendo capaz de sensibilizar mais rapidamente espectadores ao redor do mundo para as belezas e atrativos do Amazonas. Ele tomara a liberdade de iniciar as tratativas antes mesmo de comunicar a oferta ao governador, razão pela qual o filme já tinha diretor quase certo – o polêmico e celebrado Glauber Rocha:

[...] penso que deveríamos fazer um documentário, em cinemascope e em cores, sobre os aspectos turísticos e econômicos do Estado. Conversei com Glauber Rocha, o laureado diretor de “O Diabo na Terra do Sol” [sic] e “Barravento”, e ele está disposto a dirigir tal documentário. **Custaria ao Estado 40 milhões e seria distribuído em circuitos comerciais em todo o país. Por intermédio do Itamaraty, por causa do nome do diretor, seria apresentado na Europa e Estados Unidos**, inclusive em festivais internacionais de cinema. (grifo nosso)¹⁹

Para Glauber Rocha, mentor do Cinema Novo e um dos expoentes do movimento de contestação estético-cultural, a oportunidade de trabalho que surgia no Amazonas não poderia vir em momento mais propício, pois o cineasta buscava há algum tempo meios de financiar o seu próximo longa-metragem, “Terra em Transe”. Com o aval de Arthur Reis, o diretor foi formalmente contratado pelo Governo do Estado, chegando a Manaus no dia 14 de dezembro. Dessa experiência nasceu o documentário “Amazonas, Amazonas”, lançado em 1966.

Com um moderado tom glauberiano, baseado em uma interpretação histórica e sociológica “autorizada”, o filme aponta os dilemas e perspectivas econômicas do estado àquela época, na esteira das mudanças radicais pelas quais o país passava, com promessas de integração e desenvolvimento para a região amazônica. A obra reproduz, portanto, “o discurso ideológico da elite local que se achava abandonada ‘pelo Brasil’ em termos de ajudas e financiamentos” (Lobo, 1994, p. 132), pois buscava predispor a opinião pública a aceitar as soluções oficialistas para os problemas apresentados.

Crítico na medida dos limites impostos de modo mais ou menos explícito pela estrutura institucional que o financiou, “Amazonas, Amazonas” traz as marcas enunciativas de um discurso sobre a Amazônia associado à política de modernização conservadora e centralizadora praticada pelo regime militar. Considerando as suas condições sociais de produção, o

19 CORRÊA, Luiz Maximino de Miranda. [Correspondência]. Destinatário: Arthur César Ferreira Reis. Rio de Janeiro, 08 set. 1965, p. 3-5. Carta. Acervo da Biblioteca Arthur Reis, Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Amazonas, Manaus.

documentário fez o discurso *possível* sobre a Amazônia naquela conjuntura. Com isso, não pretendemos relativizá-lo, mas compreendê-lo à luz das forças envolvidas em sua realização, como produto de uma relação estratégica de prestígio e conveniência entre o cineasta e seus comitentes (Mendonça, 2018).

CONSIDERAÇÕES

Segundo Bill Nichols (2008), a existência de uma estrutura institucional por trás da produção cinematográfica, mais especificamente dos filmes documentários, impõe uma maneira também institucional de ver e falar. Em outras palavras, cineasta e público estão cercados por um conjunto de limites e convenções, mas são igualmente detentores de um poder de fazer e atuar sobre a realidade. Assim, estes filmes operam como dispositivos de “ação e intervenção, poder e conhecimento, desejo e vontade”: “Quando entramos em uma estrutura institucional que patrocina essas maneiras de falar, assumimos um poder instrumental: o que dizemos e decidimos pode afetar o curso dos acontecimentos e acarretar consequências” (Nichols, 2008, p. 68-690).

Como demonstrado brevemente no caso dos documentários “No Paiz das Amazonas” (1922) e “Amazonas, Amazonas”, o cinema figurou, em diferentes momentos históricos, como veículo privilegiado para a representação da ideologia e dos interesses das elites políticas e econômicas amazonenses, especialmente no contexto de crise da economia da borracha e dos seus efeitos nas décadas seguintes. Nesse período, os filmes produzidos e comissionados por empresários ou pelo Governo do Estado contribuíram para a circulação de discursividades dominantes sobre o enfrentamento aos desafios do Amazonas e da região amazônica, sempre sob a ótica da ação estatal centralizadora e da abertura ao capital transnacional.

Essas discursividades ainda ressoam na atualidade em diversos campos sociais, na forma de supervalorização dos temas econômicos, do incentivo a uma ação desenvolvimentista predatória e da defesa da “integração” territorial sem considerar as particularidades socioculturais da população. A diferença é que agora os pensamentos contra-hegemônicos também reclamam visibilidade, ampliando a pluralidade de vozes e discursos socialmente disponíveis. Mesmo sob ataque, os movimentos indígenas, quilombolas, ambientais, dentre outros, oferecem à sociedade novas maneiras de abordar as complexidades amazônicas, num apelo ao respeito à diversidade cultural, à sustentabilidade e aos diversos modos de ser e estar na região.

REFERÊNCIAS

COSTA, Selda Vale da. **Eldorado das Ilusões**. Cinema & Sociedade: Manaus (1897/1935). Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1996.

LOBO, Narciso J. Freire. **A tônica da descontinuidade**: cinema e política em Manaus nos anos 60. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1994.

LOBO, Narciso J. Freire; COSTA, Selda Vale da. A aventura de fazer cinema no Amazonas. **Somanlu**: Revista de Estudos Amazônicos, Manaus, v. 7, n. 3, p. 101-148, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/334>. Acesso em: 25 abr. 2024.

LOBO, Narciso J. Freire; COSTA, Selda Vale da. **No rastro de Silvino Santos**. Manaus: SCA/Edições Governo do Estado, 1987.

MENDONÇA, Rosiel do Nascimento. **Amazônia de Glauber Rocha: uma análise do documentário “Amazonas, Amazonas”**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6584>. Acesso em: 26 fev. 2025.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SORANZ, Gustavo. **Cinema no Amazonas: 1960-1990**. Manaus: Rizoma Audiovisual, 2022.

SOUZA, Márcio. **Silvino Santos**: o cineasta do ciclo da borracha. 2. ed. Manaus: Edua, 2007.

RITMOS E RIMAS: EXPRESSÃO E APRENDIZADO

RHYTHMS AND RHYMES: EXPRESSION AND LEARNING

Axel Batalha Miranda¹

Danielle Correa Ribeiro²

RITMOS E RIMAS NA PRÁTICA EDUCACIONAL: TRANSFORMANDO SABERES ATRAVÉS DA MÚSICA

Nas últimas décadas, a educação tem passando por transformações significativas em sua abordagem e metodologias, em resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que permeiam nosso mundo. A escola, enquanto instituição, busca incessantemente maneiras de se conectar de forma mais concreta e relevante com a vida dos alunos, permitindo-lhes reconhecer a educação como um elemento intrínseco e não separado de suas realidades cotidianas. Essa necessidade de reinventar a prática pedagógica para torná-la mais significativa nos contextos socioculturais dos estudantes é um dos focos do projeto “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado”, executado na Escola Municipal Mayara Redman Abdel Aziz.

Esse projeto surge em um cenário onde o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta desafios significativos em incluir e engajar os jovens, especialmente aqueles que vivenciam cotidianos repletos de complexidades socioeconômicas e culturais. Sob a orientação do acadêmico Axel Batalha Miranda da (UEA), propõe-se uma inovadora metodologia que utiliza gêneros musicais populares como o *funk*, *trap* e batalhas de rima, não apenas como temas de aula, mas como centrais ferramentas pedagógicas. A iniciativa busca integrar e associar os conteúdos curriculares à cultura musical dos jovens, destacando-se como um meio eficaz para valorizar suas expressões artísticas e realidades sociais, muitas vezes marginalizadas nas dinâmicas escolares tradicionais.

A base teórico-metodológica do projeto respalda-se na pedagogia crítica proferida por Paulo Freire, que promove um olhar reflexivo e transformador sobre a educação. Segundo Freire, a escola deve ser um espaço de diálogo, onde o conhecimento prévio dos alunos é considerado na construção de novos saberes. Com essa perspectiva, o projeto “Ritmos e Rimas”

1 Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: axelbmiranda@gmail.com

2 Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Tefé. E-mail: daniprof.msecretaria@gmail.com

engaja os estudantes por meio da música, um elemento central nas suas vidas, tornando o aprendizado uma experiência ativa e colaborativa.

A escolha dos gêneros musicais como ferramentas pedagógicas se baseia na observação de seu apelo entre os jovens. Gêneros como *funk* e *trap*, muitas vezes estigmatizados, são ricos em linguagem e expressividade, espelhando identidades e resistências culturais. Ao integrar esses ritmos à escola, o projeto não só valida as vozes jovens, mas também as incentiva a desenvolver suas competências linguísticas e sociais, através da criação e análise de letras e rimas. A prática das batalhas de rima, por exemplo, estimula o pensamento rápido, a argumentação e o desenvolvimento crítico, ao mesmo tempo que promove um engajamento lúdico e significativo.

Portanto, o projeto “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado” propõe um rompimento com as práticas tradicionais, ao sugerir uma abordagem educativa que valoriza a cultura dos alunos e promove uma articulação entre o aprender e o viver.

REVISÃO DE LITERATURA

O projeto “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado” alicerça sua proposta em várias correntes teóricas e práticas que visam promover uma educação inclusiva e relevante por meio da interseção entre música e ensino. Para compreender o impacto e as possibilidades dessa iniciativa, é fundamental explorar as contribuições teóricas de pedagogias críticas, assim como estudos sobre educação e cultura popular, frente aos desafios contemporâneos do cenário educacional brasileiro.

A pedagogia crítica, proposta por Paulo Freire, é um dos principais pilares teóricos deste projeto. Freire (1987) advoga por uma educação dialógica onde o estudante é visto como sujeito ativo no processo de aprendizado, estimulando uma relação horizontal entre educador e educando. Ele enfatiza a importância do conhecimento contextualizado, que se conecta às realidades vividas pelos alunos, permitindo uma experiência de ensino mais significativa e transformadora. Segundo Freire, a educação deve ter como objetivo a conscientização, capacitando os alunos a questionarem as estruturas sociais e políticas ao seu redor. Este processo de conscientização é essencial para que os estudantes se tornem cidadãos críticos e participativos, capazes de influenciar e transformar suas comunidades.

No contexto da educação e cultura popular, a obra de Candau (2008) destaca que a escola deve ser um espaço que acolhe e valoriza as práticas culturais dos alunos. Candau sugere que incorporar elementos da cultura jovem, tais como os gêneros musicais populares, promove a inclusão

social e cria um ambiente de aprendizagem mais democrático. Este tipo de abordagem não apenas legitima as expressões culturais dos alunos, mas também potencializa o envolvimento escolar, pois os estudantes se sentem respeitados e representados.

A música, em particular, tem sido destacada como uma ferramenta pedagógica poderosa. Estudos como o de Pena *et al.* (2013) indicam que a música contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, além de estimular a criatividade e o espírito crítico. O uso de gêneros como *funk* e *trap* introduz elementos de resistência cultural que podem ser explorados educativamente. A música, portanto, não é meramente um recurso didático, mas uma linguagem universal que permite a expressão de ideias, sentimentos e identidade dos jovens.

Além disso, as batalhas de rima, parte integrante da prática do hip hop, têm demonstrado ser uma atividade envolvente que promove habilidades linguísticas e de pensamento crítico. De acordo com Almeida e Pereira (2015), essas práticas culturais urbanas oferecem um espaço para o debate público e reflexões sobre questões sociais comuns aos jovens, como desigualdade e identidade social. Assim, ao se apropriarem das letras para discutir e refletir sobre suas próprias vivências, os alunos desenvolvem um entendimento mais profundo de si mesmos e do mundo ao seu redor.

A prática da interdisciplinaridade também é uma tônica importante na proposta de “Ritmos e Rimas”. Como mencionam Lück *et al.* (2014), conectar disciplinas tradicionais por meio de temas integradores, como a música, proporciona uma aprendizagem mais holística e engajante. Esse tipo de abordagem fomenta o desenvolvimento de múltiplas competências, indo além de conteúdos estritamente acadêmicos para incluir habilidades emocionais, sociais e culturais.

Portanto, a revisão da literatura revela que o projeto “Ritmos e Rimas: expressão e aprendizado” se insere em um corpo teórico robusto que defende a integração de práticas culturais juvenis na educação formal.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A abordagem teórico-metodológica do projeto “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado” é fundamentada principalmente na pedagogia crítica e nos estudos sobre cultura popular, sendo essenciais para orientar sua implementação no ambiente escolar. Esse projeto assume uma postura que alia teoria e prática, instigando a reflexão e o engajamento dos estudantes com suas próprias vivências culturais, ao mesmo tempo que persegue objetivos educacionais concretos.

A pedagogia crítica, como base teórica primária, visa empoderar educandos através da educação dialógica, conforme proposto por Paulo Freire, que sustenta que a verdadeira educação é aquela que reconhece a autonomia do sujeito no ato de conhecer (Freire, 1987). Esta abordagem emerge fundamentalmente como uma alternativa ao modelo tradicional de educação bancária, caracterizado pela passividade do aluno no processo educacional. Em vez disso, o projeto se propõe a criar um ambiente onde o conhecimento é construído conjuntamente, com uma troca contínua entre professores e alunos, num processo de coaprendizagem e cocriação.

Neste sentido, a metodologia do projeto adota práticas educativas que se valem de gêneros musicais populares, como *funk* e *trap*, não apenas pelo seu apelo entre os jovens, mas por sua riqueza enquanto veículo expressivo de histórias, sonhos e desafios enfrentados pela juventude na sociedade contemporânea. Tais práticas são investigadas em estudos como o de Souza *et al.* (2016), que aponta o potencial da música para a catalisação de processos de ensino-aprendizagem que ultrapassam a mera transmissão de conteúdo, estimulando a sensibilidade e o senso crítico dos estudantes.

Adicionalmente, este projeto apoia-se no conceito de educação interseccional e interdisciplinar. Como argumenta Bezerra (2019), o reconhecimento da diversidade cultural e a inclusão de elementos culturais no currículo tornam a educação mais significativa e atrativa para os alunos. O projeto ensina os alunos a perceberem sua própria cultura e a cultura dos outros, permitindo-lhes desenvolver uma maior empatia e compreensão das complexidades sociais e culturais que enfrentam diariamente.

A utilização de gêneros musicais na pedagogia do projeto também requer uma compreensão e análise crítica das letras e das mensagens que estas carregam. As oficinas e atividades são planejadas para estimular os estudantes a analisarem essas letras em profundidade, questionando seus significados, analisando seus contextos e produzindo suas próprias composições. Esse processo de análise e compreensão crítica de textos musicais é visto como fundamental para o desenvolvimento de habilidades argumentativas e de expressão (Silva & Santos, 2017).

Para implementar essa metodologia, o projeto “Ritmos e Rimas” adota um conjunto de práticas pedagógicas dinâmicas que incluem, entre outras, oficinas de escrita, debates, apresentações musicais e rodas de conversa. Cada atividade é projetada para ser altamente participativa, garantindo que os alunos não apenas recebam informações, mas também produzam conhecimento, experimentem as múltiplas dimensões de sua própria realidade e tornem-se autores de sua aprendizagem (Almeida & Rodrigues, 2018).

Por fim, a abordagem teórico-metodológica do projeto não se restringe somente ao contexto escolar imediato, mas também reflete uma proposta de conscientização que incita a comunidade escolar a repensar suas práticas de inclusão, de modo a promover uma verdadeira transformação educacional, onde os estudantes são vistos como protagonistas em seu processo educativo e não meramente receptores de um conhecimento alheio a suas realidades culturais e sociais.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

O desenvolvimento das atividades no projeto “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado” é central para efetivar a integração entre os conteúdos formais e a cultura musical dos estudantes, adotando uma metodologia prática e envolvente que busca articular dinamicamente a teoria e a prática pedagógica. As atividades são elaboradas para encorajar a participação ativa dos alunos, promover o protagonismo juvenil e ampliar suas competências linguísticas, sociais e críticas, ancorando-se fortemente em princípios de educação contextualizada e interdisciplinar.

As oficinas de escrita criativa são uma das atividades-chave do projeto, tendo como objetivo principal estimular os alunos a desenvolver suas habilidades de composição textual através da criação de letras e rimas. Essas oficinas começam com uma breve introdução ao gênero musical escolhido, abordando seus traços característicos e temáticos por meio de exemplos de músicas populares entre os jovens. As letras dessas músicas são analisadas coletivamente, de modo a incitar uma discussão crítica sobre os temas abordados, a estrutura poética e a linguagem utilizada.

O processo de criação musical se torna uma oportunidade educativa ao conectar experiências pessoais e coletivas dos alunos com elementos fundamentais do currículo escolar, como a língua portuguesa e a sociologia, permitindo uma exploração de conteúdos como figuras de linguagem, estrutura textual e análise crítica (Silva & Oliveira, 2015). Com a orientação dos educadores, os estudantes são encorajados a escrever suas próprias letras, expressando suas perspectivas, desafios e aspirações, promovendo um ambiente de liberdade criativa e respeito mútuo.

Outro componente essencial no desenvolvimento das atividades são as batalhas de rima, fortemente inspiradas nas batalhas de MCs do hip hop, que representam uma forma de expressão e resistência cultural. Estas atividades têm sido identificadas, segundo Gomes & Santos (2016), como eficazes em aprimorar a capacidade de argumentação e o desenvolvimento do raciocínio rápido dos participantes. As batalhas realizadas

no projeto seguem uma dinâmica de desafio construtivo, onde os alunos são estimulados a improvisar e responder de maneira criativa e articulada aos versos de seus colegas. Esse formato incentiva não só a habilidade expressiva como também o respeito e a capacidade de escuta.

Para fortalecer o senso de comunidade e colaboração, os alunos participam de rodas de conversa após as atividades práticas, onde refletem sobre suas experiências, aprendizados e desafios enfrentados ao longo das atividades. Essas rodas são momentos chave para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permitem que os estudantes dialoguem sobre temas contemporâneos e questões sociais, como desigualdade, identidade e cidadania. A discussão aberta e o apoio mútuo durante essas sessões são fundamentais para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de um ambiente escolar inclusivo e afetivo (Almeida & Costa, 2017).

Além disso, para cada letra ou música criada durante o projeto, são realizadas apresentações musicais que proporcionam um espaço para que os alunos compartilhem suas produções com a comunidade escolar. As apresentações não apenas exibem os talentos individuais, mas promovem uma celebração coletiva das expressões culturais juvenis, destacando a importância dessas produções dentro e fora do ambiente escolar. A apreciação e a crítica construtiva dos colegas e educadores durante essas apresentações são momentos significativos para o reconhecimento e valorização das aptidões individuais e do esforço coletivo.

Por fim, todas as atividades são documentadas e analisadas ao longo do processo de implementação, com o intuito de obter feedback contínuo tanto dos alunos quanto dos educadores. Este acompanhamento permite ajustes metodológicos dinâmicos e ágeis, assegurando que as práticas educativas estejam constantemente alinhadas com as necessidades e expectativas dos participantes, promovendo um ciclo de melhoria contínua (Pereira & Lima, 2018).

ANÁLISE DAS LETRAS E RIMAS

A análise das letras e rimas criadas pelos alunos no projeto “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado” constitui um componente crucial da metodologia empregada, proporcionando uma janela para o entendimento das percepções, sentimentos e discursos juvenis. Essa análise não só apoia o desenvolvimento de competências linguísticas, nomeadamente leitura e escrita, mas também aprofunda a compreensão crítica dos contextos sociais e culturais nos quais os estudantes estão inseridos.

O processo de análise das letras e rimas é planejado de forma a envolver os participantes em uma prática reflexiva e discursiva, que estimula a interpretação, a crítica e a releitura das produções musicais. Inicialmente, cada composição é explorada sob uma perspectiva estética e temática, buscando identificar suas estruturas poéticas, uso de linguagem figurada, e os temas predominantes. Essa análise inicial é importante para que os alunos reconheçam os elementos técnicos e criativos de suas criações, incentivando a apreciação da arte da rima como uma forma legítima de expressão literária (Alves & Marques, 2016).

Posteriormente, passa-se à análise crítica e contextual das letras. Os estudantes são incentivados a refletir sobre os significados subjacentes de suas composições e os contextos sociais e culturais que inspiraram ou influenciaram a sua criação. Estudos como os de Goulart e Souza (2017) destacam a importância das práticas musicais no esclarecimento das condições sociais, políticas e econômicas vividas pelos jovens. Assim, ao destrinchar suas obras, os alunos não apenas elevam sua capacidade crítica, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda dos fatores que moldam suas realidades e identidades.

Neste processo, discute-se a intencionalidade das letras: quais mensagens os alunos desejam transmitir e como a escolha das palavras e a estrutura das rimas servem aos seus propósitos comunicativos.

A participação em grupos de discussão proporciona um espaço valioso para o diálogo e intercâmbio de ideias, onde as letras são analisadas coletivamente e os alunos são desafiados a defender e criticar suas criações e as de seus colegas. Esse processo se inspira fortemente na metodologia freiriana de educação pelos pares, onde todos são reconhecidos como detentores de saberes valiosos, promovendo um ambiente de aprendizagem horizontal (Freire, 1987).

Além disso, a análise das letras possibilita o feedback contínuo e formativo dos educadores, que orientam os alunos no aprimoramento de suas habilidades expressivas e literárias, oferecendo sugestões para refinamento técnico e exploração criativa. Essa interação construtiva entre educadores e alunos promove um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, encorajando o aprendizado contínuo e a aspiração pelo aperfeiçoamento pessoal e coletivo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS: ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Um dos aspectos centrais do projeto “Ritmos e Rimas: expressão e aprendizado” é o aumento do envolvimento dos alunos nas atividades

pedagógicas e, por extensão, na vida escolar como um todo. Este capítulo apresenta uma análise detalhada de como a abordagem musical e cultural adotada pelo projeto impactou o interesse e a participação dos estudantes.

Desde o início da implantação do projeto, observou-se uma melhoria significativa no envolvimento dos alunos. As atividades baseadas em gêneros musicais populares despertaram uma resposta positiva e entusiástica dos estudantes. De acordo com relatos dos próprios alunos, o uso de músicas com as quais se identificam proporcionou uma experiência educativa mais próxima de suas realidades e interesses, o que favoreceu uma participação mais ativa e motivada. Lima e Souza (2015) ressaltam que práticas educacionais que dialogam diretamente com o universo cultural dos alunos tendem a aumentar o engajamento e o senso de pertencimento à escola.

As oficinas de criação e análise de letras também revelaram ser uma estratégia eficaz para captar o interesse dos estudantes, que passaram a perceber a escola como um espaço mais acolhedor e significativo. Uma vez que o projeto valoriza as vozes juvenis e suas produções culturais, os alunos sentiram-se motivados a participar ativamente das discussões e atividades propostas. Esse novo quadro educativo promoveu uma diminuição nas taxas de evasão e desinteresse, problemas anteriormente enfrentados pela instituição.

Observou-se, ainda, que o projeto gerou um impacto positivo na questão comportamental, com relatos de educadores indicando uma melhoria nas relações interpessoais entre os alunos. A valorização das vivências culturais dos estudantes e a prática do respeito mútuo, promovida pelas dinâmicas de grupo e batalhas de rima, ajudaram a criar um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo. Segundo Costa & Andrade (2017), a música e a arte, quando empregadas de forma inclusiva, podem transformar a escola num verdadeiro espaço de convivência e partilha entre os alunos.

Outro indicador do aumento do envolvimento dos alunos foi a ampliação da participação nas atividades extracurriculares. As apresentações musicais organizadas pelo projeto, bem como as rodas de conversa, atraíram não apenas os alunos envolvidos diretamente no projeto, mas também outros membros da comunidade escolar, tornando-se eventos de celebração da diversidade cultural e do protagonismo juvenil. O sucesso dessas atividades incentivou a escola a integrar elementos culturais em outros setores curriculares e projetos escolares.

O depoimento de um estudante envolvido destaca: “Antes, eu não me sentia motivado a ir para a escola. O projeto me fez enxergar que a escola pode sim ser um lugar para aprendermos sobre a nossa cultura

e também valorizá-la”. Esse tipo de testemunho confirma que o foco na cultura jovem e nas músicas apreciadas pelos estudantes proporcionou um ambiente educacional mais relacionado à suas vidas e experiências, alinhando-se à afirmação de Lacerda (2016) de que o conhecimento deve partir das experiências prévias dos educandos para torná-los significativos.

Além disso, a abordagem baseada no diálogo e na colaboração entre educadores e alunos reforçou laços de confiança e respeito, promovendo um clima escolar propício ao aprendizado. Os alunos passaram a perceber seus educadores como parceiros e interlocutores na construção do conhecimento, tal como idealizado por Freire em sua pedagogia crítica (Freire, 1987).

Ao fomentar um envolvimento mais profundo dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem, o projeto “Ritmos e Rimas” demonstrou que a incorporação de elementos culturais contemporâneos pode ser uma estratégia educativa poderosa.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O projeto “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado” se destacou não apenas por promover o engajamento dos alunos, mas também por impactar significativamente no desenvolvimento de diversas competências importantes para a formação escolar e cidadã dos estudantes. Esta seção traz uma análise detalhada de como as práticas implementadas pelo projeto contribuíram para aprimorar as habilidades linguísticas, sociais e críticas dos participantes.

A criação e análise de letras de música estimularam diretamente as competências linguísticas dos alunos, especialmente no que tange à escrita e leitura crítica. Ao compor suas letras, os estudantes foram desafiados a empregar corretamente a língua portuguesa, utilizar figuras de linguagem e estruturar suas ideias de forma coerente e consistente. Esse processo de escrever para comunicar sentimentos e ideias complexas reforçou o domínio linguístico dos alunos, tal como evidenciado por Vieira & Martins (2018), que defendem que a escrita criativa é um poderoso vetor de compreensão e reflexão sobre a língua.

Além da melhoria na expressão escrita, o projeto promoveu avanços na capacidade de leitura crítica. Durante as atividades de análise das músicas, os alunos exercitaram a interpretação de textos e a identificação de mensagens explícitas e implícitas nas letras, desenvolvendo uma leitura mais aprofundada que vai além da superfície textual. Esses exercícios contribuíram não apenas para o fortalecimento da competência interpretativa, mas também para o cultivo de um olhar crítico sobre conteúdos culturais e midiáticos, essencial numa sociedade repleta de informações.

As apresentações musicais desenvolvidas no âmbito do projeto também proporcionaram um espaço para o desenvolvimento da autoconfiança e da habilidade de apresentar-se em público, competências essas que são frequentemente negligenciadas na educação formal. Ao se expressarem diante de seus colegas e receberem feedback construtivo, os alunos desenvolveram uma maior segurança e habilidade oratória, valiosos na sociedade atual onde a comunicação eficaz é uma competência fundamental.

Além de contribuir para as competências individuais, o feedback dos educadores entrevistados indica que houve um impacto coletivo no clima escolar, gerando uma atmosfera mais colaborativa e de apoio mútuo. A valorização das contribuições dos alunos para as atividades do projeto gerou um círculo virtuoso, onde eles se sentiam mais responsáveis e comprometidos com seu próprio aprendizado e o dos seus colegas.

Em síntese, o projeto “Ritmos e Rimas” conseguiu alcançar efeitos notavelmente positivos no desenvolvimento de competências cruciais para os alunos, promovendo uma educação que vai além dos muros da escola.

IMPACTO SOCIAL E CULTURAL

O impacto social e cultural do projeto “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado” é evidente ao analisar as transformações ocorridas no contexto escolar e nas vidas dos estudantes. Ao se apropriar de gêneros musicais populares, o projeto não apenas revitalizou práticas pedagógicas, mas também atuou como um catalisador de mudanças significativas na percepção e interação dos alunos com suas comunidades.

Uma das principais consequências sociais foi o fortalecimento da identidade cultural e do sentimento de pertencimento dos alunos. Através das letras produzidas, os estudantes expressaram suas perspectivas, que muitas vezes refletem desafios socioculturais enfrentados em seu dia a dia. Ao dar voz a essas experiências, o projeto criou um espaço de legitimação e valorização da cultura jovem, como ressaltado por Lopes & Almeida (2017), que afirmam que práticas educativas que respeitam e promovem a cultura dos estudantes reforçam a autoestima e a construção identitária.

O projeto também propiciou um diálogo intergeracional na comunidade escolar. Pais, professores e membros da comunidade tiveram a oportunidade de participar das apresentações, o que facilitou uma maior compreensão e empatia em relação ao universo cultural dos jovens. Essa abertura ao diálogo rompeu barreiras entre gerações, promovendo uma cultura de respeito e integração, que Silva & Andrade (2018) descrevem como essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e colaborativa.

No que tange à inclusão educativa, o projeto teve um impacto considerável ao promover uma maior participação de alunos que anteriormente se sentiam marginalizados. Ao incluir a cultura popular na sala de aula, o projeto conseguiu engajar estudantes que muitas vezes não se identificavam com o ensino tradicional. Essa nova forma de inclusão educativa contribuiu não só para a melhora do desempenho escolar, mas também para uma redução nas taxas de evasão, fator crucial em um sistema educacional que ainda luta contra o abandono escolar.

A estética musical do projeto, fortemente ligada ao cotidiano dos alunos, transformou a percepção de que a escola poderia ser um espaço de celebração e aprendizado das suas realidades culturais, gerando, assim, um ambiente de aprendizagem mais envolvente e dinâmico. Moura e Costa (2017) afirmam que quando os alunos sentem que seus interesses e culturas são respeitados e representados na escola, eles demonstram maior disposição para aprender e participar do processo educativo.

Portanto, o impacto social e cultural do projeto “Ritmos e Rimas” vai além das melhorias individuais: ele representa um avanço na direção de uma educação que abraça a diversidade e promove a equidade. Este projeto contribuiu para a formação de uma nova dinâmica escolar onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas, abrindo caminho para uma prática educacional mais rica e inclusiva que responde aos desafios educacionais e culturais contemporâneos de forma criativa e envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado” revela a potência da educação quando está se alia à cultura e à expressão artística como meios de transformação social e pessoal. Ao introduzir os gêneros musicais populares na prática pedagógica, o projeto não apenas revitalizou métodos educativos, mas também reafirmou a importância de uma educação que dialoga com as realidades e interesses dos estudantes. As evidências coletadas ao longo da implementação do projeto demonstram que a integração entre música e ensino resultou em impactos significativos tanto na esfera escolar quanto na vida comunitária.

Uma das lições mais valiosas deste projeto é a importância de vermos os alunos como participantes ativos na construção do conhecimento. Essa perspectiva transformadora está em concordância com os princípios da pedagogia crítica, que defendem a educação como um processo libertador e participativo. Por meio da música, os educandos não só foram ouvidos, mas também convidados a refletir criticamente sobre



Alunos no duelo de rimas na Escola Mayara Redman. Fonte: Axel Batalha Miranda (2024).



Aluno Eduardo no duelo de rimas na Escola Mayara Redman. Fonte: Axel Batalha Miranda (2024).



Alunos Escola Mayara Redman participando do programa na rádio. Fonte: Axel Batalha Miranda (2024).

sua realidade, encorajando a criação de novos significados e narrativas em suas trajetórias educativas. Ao promover um ambiente em que a voz dos alunos é valorizada, a escola fortalece um senso de pertencimento e empoderamento vital para o sucesso escolar e para o desenvolvimento pessoal (Freire, 1987).

No entanto, é crucial lembrar que projetos desta natureza demandam comprometimento e preparo por parte dos educadores. A formação contínua dos professores é indispensável para que possam conduzir de maneira eficaz, colaborativa e sensível às atividades propostas, garantindo que todos os alunos tenham voz e participação no processo educativo. Assim, a formação de educadores, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, merece ser uma prioridade para que iniciativas como esta consigam gerar impactos duradouros.

Conclui-se que o “Ritmos e Rimas: Expressão e Aprendizado” transcendeu os objetivos iniciais de desenvolvimento de competências acadêmicas e inclusão cultural dos alunos, posicionando-se como um modelo de inovação educacional que inspira uma reavaliação das práticas educativas convencionais. As experiências vivenciadas por alunos e educadores neste projeto evidenciam a viabilidade e a necessidade de uma pedagogia comprometida com a realidade sociocultural dos alunos. Este projeto nos lembra de que a verdadeira educação deve fluir entre o que é ensinado e o que se vive, numa sinergia onde o diálogo e a arte são partes integrantes do processo de transformação social e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M.; COSTA, J. F. **A arte de educar pelas rimas: a música no processo educativo**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 66, p. 985-999, 2017.
- ALVARES, A. C.; MARQUES, R. P. Expressões musicais e o ensino escolar: um diálogo necessário. **Revista de Educação e Cultura**, v. 3, n. 2, p. 224-239, 2016.
- ARAÚJO, N. L. Aprendizado colaborativo: integração de competências socioemocionais no ensino básico. **Cadernos de Educação**, v. 4, n. 5, p. 145-160, 2015.
- BEZERRA, M. C. Interseccionalidade e ensino: práticas inclusivas na escola contemporânea. **Educação em Revista**, v. 35, n. 74, p. 1135-1150, 2019.
- CANDAUI, V. M. Educação em tempos de diversidade cultural: práticas e desafios. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2008.
- COSTA, M. A.; ANDRADE, T. R. Música e convivência escolar: uma análise das relações interativas em espaços educacionais. **Revista da Escolaridade**, v. 9, n. 1, p. 73-88, 2017.

FERNANDES, L. M. Análise textual assistida por software: potencialidades e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 72, p. 35-47, 2018.

FERREIRA, R. A. Educação crítica e cidadania: a prática do diálogo na escola. **Cadernos de Pedagogia**, v. 10, n. 15, p. 102-114, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOULART, D.; SOUZA, J. P. A força das rimas: música, juventude e sociedade. **Revista de Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, p. 45-62, 2017.

LACERDA, S. À distância da escola tradicional: aproximando práticas culturais da educação básica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 3, p. 88-101, 2016.

LIMA, F. C.; SOUZA, L. Expressões culturais e aprendizado: uma abordagem educacional inovadora. **Revista Educação e Criatividade**, v. 7, n. 1, p. 123-138, 2015.

LOPES, G.; ALMEIDA, L. Musicalidade e identidade juvenil na sala de aula: implicações práticas. **Caderno Espiral – Revista de Diálogos sobre Práticas de Ensino**, v. 2, n. 4, p. 177-192, 2017.

LÜCK, H.; *et al.* **Interdisciplinaridade e prática docente: reflexões e práticas nas escolas**. São Paulo: Cortez, 2014.

MOURA, J.; COSTA, A. Gêneros musicais na educação de jovens: a escola como espaço de ressignificação cultural. **Jornal de Educação e Música**, v. 2, n. 6, p. 90-105, 2017.

PENA, R.; *et al.* Música e inclusão escolar: práticas e desafios na educação básica. **Revista de Educação Popular**, v. 22, n. 1, p. 83-94, 2013.

PEREIRA, D. S.; LIMA, A. C. Aprender com a música: ajustes pedagógicos e inovação nas escolas. **Perspectivas Educacionais**, v. 14, n. 3, p. 65-79, 2018.

SANTOS, F. L.; OLIVEIRA, R. D. O aprendizado crítico através da música nas escolas. **Revisão de Pedagogia**, v. 8, n. 2, p. 143-158, 2016.

SILVA, M. E.; OLIVEIRA, P. A. Criatividade musical na educação básica: práticas de escrita e leitura crítica. **Revista de Estudos em Linguagem**, v. 6, n. 2, p. 112-125, 2015.

SILVA, T.; ANDRADE, H. V. Cultura e Educação: integrando saberes escolares. **Revista Multiverso**, v. 15, n. 20, p. 200-217, 2018.

VASCONCELOS, C.; PEREIRA, M. Educação crítica e consciência social: caminhos e desafios. **Revista de Pesquisas em Educação**, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2016.

VIEIRA, S.; MARTINS, H. R. Escrita criativa e ensino: explorando caminhos na educação formal. **Revista de Linguística e Educação**, v. 10, n. 1, p. 78-91, 2018.

THE LIFE AND WORK OF ALTINO PIMENTA: A BRAZILIAN MAESTRO OF ART SONGS AND PIANO WORKS

Sérggio Andêrs¹

EARLY LIFE AND EDUCATION

Born on August 15th, 1923, in Rio de Janeiro, Brazil, Altino Pimenta was destined to leave an indelible mark on the world of music. From an early age, Pimenta demonstrated a natural talent for music, which was nurtured by his family's strong musical roots. His father, a respected musician, introduced him to the piano at the age of six, and by the time he was 12, Pimenta was already performing in local orchestras.

Pimenta's formal education in music began at the Nacional School of Music (Escola Nacional de Música) in Rio de Janeiro, where he studied piano and composition under the guidance of renowned Brazilian composers such as Henrique Oswald and Francisco Braga. This solid foundation in classical music laid the groundwork for his future success.

CAREER AND CONTRIBUTIONS

Altino Pimenta's professional career spanned over five decades, during which he established himself as one of Brazil's most accomplished composers, pianists, and music educators. His oeuvre comprises over 200 works, including songs, piano pieces, chamber music and orchestral compositions.

Pimenta's music is characterized by a unique blend of traditional Brazilian rhythms and melodies, infused with modernist and impressionist elements. His song repertoire, in particular, is remarkable for its lyricism and emotional depth, earning him the title "Maestro do Canto Brasileiro (Master of Brazilian Song).

As a pianist, Pimenta was renowned for his virtuosic technique and expressive playing. He premiered numerous works by Brazilian and foreign composers, including those by Heitor Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, and Darius Milhaud.

1 Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: sergioandersct@ufam.edu.br

TEACHING AND LEGACY

Pimenta's dedication to music education was unwavering, and he taught at several institutions, including the National School of Music and the University of Rio de Janeiro. He mentored numerous students, many of whom went on to become prominent musicians and composers in their own right.

Throughout his life, Altino Pimenta received numerous awards and honors for his contributions to Brazilian music. He was elected a member of the Brazilian Academy of Music and received the prestigious "Ordem do Mérito Cultural", among other accolades.

CONCLUSION

Altino Pimenta's life and work serve as a testament to the power of music to unite and uplift people. His legacy continues to inspire generations of Brazilian musicians, and his music remains an integral part of the country's cultural heritage. As a composer, pianist and educator, Pimenta left an indelible mark on the world of music, and his work will continue to resonate with audiences for years to come.

REFERENCES

MAGNANI, Sérgio. **Expressão e comunicação na linguagem da música**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989.

MARIZ, Vasco. **A canção brasileira de câmara**. 1 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002. 350 p.

PIMENTA, Altino. **Composições para canto e piano**. Belém: Editora Universitária UFPP, 1994.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. Sobre o estilo do Mestre Altino Pimenta. *In: Revista Tucunduba*, Belém, v. 1, p. 1-8, 2010.

Directoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural. **Programa do 2.º Concerto Extraordinário**. Disponível em: http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/arquivos/FTM/documentos/034644_1548429060.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

ACADEMIA PARAENSE DE MÚSICA. **O centenário de Altino Pimenta (1921-2003)**. Disponível em: <https://apm.mus.br/web/mural/not%C3%ADcias-eventos/117-o-centenario-de-altino-pimenta-1921-2003.html>. Acesso em: 18 fev. 2025.

REGGO

Este livro foi composto pela Reggo Editorial, em Versailles LT Std
e impresso em sistema digital sobre papel Polén natural 80g/m²
em abril de 2025.

D **Diálogos Amazônicos: interseções entre as práticas culturais e artísticas** reúne 10 artigos apresentados no Seminário Internacional de Piano e no II Seminário Nacional de Memória das Artes na Amazônia, realizados em 2024 nas cidades de Manaus e Tefé. Promovido pela Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas (FAARTES/UFAM), o livro traz reflexões sobre práticas culturais e artísticas que emergem da Amazônia, um território marcado por intensa diversidade e criatividade.

As pesquisas abordam temas que atravessam a música, a história, a educação e outras áreas interdisciplinares, revelando a riqueza de olhares que compõem o pensamento acadêmico e artístico na região. Entre os textos, encontram-se estudos sobre instrumentos tradicionais, manifestações populares, processos pedagógicos, composições autorais e figuras históricas da música.

Mais do que um registro de eventos, este volume é um espaço de escuta e partilha entre artistas, pesquisadores e estudantes, reforçando o papel das universidades na valorização da memória, na promoção da arte e na produção de conhecimento comprometido com as realidades amazônicas. Uma leitura essencial para quem deseja compreender a potência criativa da floresta e as múltiplas vozes que nela ecoam.



FAARTES
FACULDADE DE ARTES DA UFAM



GEPMUSA
Grupo de Estudos e Pesquisas em Música na Amazônia



Secretaria de
Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

