

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MÚSICA

KATHIA SALOMÃO

***ROMANCE SANS PAROLES* N° 1:** a aplicação didática de uma obra de Elpídio Pereira no
curso de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão

São Luís
2011

KATHIA SALOMÃO

ROMANCE SANS PAROLES N° 1: a aplicação didática de uma obra de Elpídio Pereira no
curso de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão

Monografia apresentada ao Curso de
Música da Universidade Federal do
Maranhão, para obtenção do grau de
Licenciada em Música.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Thiesen.

São Luís
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966
DEPARTAMENTO DE ARTES (DEART)
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA



DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nome do Aluno: **KATHIA SALOMÃO**

Código de Matrícula: **MU 07101-29** Telefone: **(98) 81670165**

Data da Defesa: **09 / 01 / 2012** Horário: **10h**

Local: **Sala de Música II, Centro de Ciências Humanas**

Tema:

ROMANCE SANS PAROLES nº1: a aplicação didática de uma obra de Elpídio Pereira no curso de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão

Banca Examinadora:

Orientador: **Prof. Dr. Roberto Thiesen**

1º Examinador: **Profª. Drª. Verônica Pascucci**

2º Examinador: **Prof. M.e Gustavo Frosi Benetti**

Suplente: **Prof. M.e Daniel Lemos Cerqueira**

São Luís, de de

Assinatura do Aluno

Visto da Coordenação

Aos violoncelistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela benção da vida e à sabedoria concedida, pois sem isso a realização desse trabalho não seria possível. Aos familiares pela ajuda sempre presente. Ao meu querido Joaquim Santos pelo apoio constante.

Aos alunos de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão, cuja existência possibilitou esse trabalho.

Aos professores Roberto Thiesen, Verônica Pascucci, Ricieri Zorral, Daniel Lemos Cerqueira, Gustavo Benetti, Hugo Pilger, José Nunes Fernandes, Murilo Santos, Ciro de Castro, Juliana Morais Belo, Adriana Tobias e Roberto Froes pela orientação e apoio.

Aos colegas de turma e amigos pela colaboração acadêmica e afetiva.

“Difícil e complicada a tarefa do pedagogo. Um duplo compromisso – perante o homem e perante sua cultura – exige que viva no presente, compartilhando e compreendendo o mundo exterior e as inquietações espirituais de seus alunos, sem descuidar da sua ancestral missão, aquela que consiste em preservar a cultura, rastreando no passado as essências vivas e resgatáveis desse mesmo homem que hoje o preocupa.”

Hemsy de Gainza

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência sobre a aplicação didática de uma obra escrita para violoncelo pelo compositor oitocentista Elpídio Pereira. O trabalho foi realizado no curso de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM). Na prática do instrumento (disciplina de violoncelo) o conteúdo programático progressivo de cada período letivo na maior parte é composto de técnica de arco, de mão esquerda, de estudos melódicos e de um repertório com músicas de diferentes períodos da história. O repertório na EMEM inclui duas dentre as três composições catalogadas de Elpídio Pereira para violoncelo: *Romance sans paroles n°1* e *Nostalgia*, obras essas já estudadas em pesquisa realizada anteriormente. A ação pedagógica utiliza para o relato o *Romance sans paroles*, uma peça característica para instrumento solista comum no período romântico. Essa aplicação didática inclui, primeiramente, uma análise que aborda itens como contextualização histórica, análise harmônica e de forma, aspectos estilísticos-interpretativos, e uma sugestão didática que incide sobre os aspectos relacionados à digitação, ao arco e à interpretação. As observações feitas em sala de aula relatam as sugestões do aluno em relação às da professora quanto aos aspectos técnicos e expressivos analisados. Esse relato também colaborou para uma autoavaliação da prática educativa dessa professora.

Palavras-chave: Música. Violoncelo. Ensino de instrumento musical.

ABSTRACT

The present work is an experience report on the teaching application of a work for cello written by the nineteenth composer Elpídio Pereira. The work was done in the Cello course of Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM). In instrument practice (cello subject) the progressive curriculum of each school year is mostly constituted of: technical cello bow, left hand, melodic studies and a repertoire with music from different historical periods. The repertoire in EMEM includes two of the three cataloged cello compositions of Elpídio Pereira: *Nostalgia* and *Romance sans paroles nº1*. These works have already studied in an earlier research. The pedagogical action uses for reporting *Romances sans paroles*, a characteristic play for a solo instrument common in the Romantic period. This teaching application includes, firstly, an analysis that approaches items such as historical context, harmonic analysis, music form, stylistic and performing aspects, and a teaching suggestion that focuses on aspects related to typing, cello bow and interpretation. The observations made in the classroom report student's suggestions in relation to the teacher and refer to the expressive technical aspects analyzed. This report also contributed to a self-assessment of educational practice of this teacher.

Keywords: Music. Cello. Musical instrument teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|----------|---|----|
| Figura 1 | – Violoncelo e arco..... | 23 |
| Figura 2 | – As características direcionais de ressonância de um violino para as cinco diferentes freqüências..... | 25 |
| Quadro 1 | – Obras com violoncelo por gênero..... | 28 |
| Figura 3 | – Elpídio Pereira..... | 35 |
| Figura 4 | – Página de rosto da edição francesa de “Calabar”..... | 36 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 11 |
| 3 | DADOS HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS DO VIOLONCELLO..... | 23 |
| 4 | O VIOLONCELLO NO MARANHÃO..... | 27 |
| 4.1 | O violoncelo na música de compositores oitocentistas no Maranhão..... | 27 |
| 4.2 | O ensino de violoncelo na Escola de Música do Estado do Maranhão..... | 29 |
| 5 | ANÁLISE DO <i>ROMANCE SANS PAROLES</i> Nº1 DE ELPIDIO PEREIRA..... | 32 |
| 5.1 | <i>Romance sans paroles</i> | 32 |
| 5.2 | Contextualização histórica..... | 35 |
| 5.3 | Audições, leitura da partitura..... | 42 |
| 5.4 | Análise da sintaxe composicional..... | 42 |
| 5.5 | Análise estilística-interpretativa..... | 48 |
| 6 | APLICAÇÃO DIDÁTICA..... | 51 |
| 6.1 | Sugestões para mão direita e esquerda..... | 51 |
| 6.2 | Aplicação prática..... | 60 |
| 7 | CONCLUSÃO..... | 68 |
| | REFERÊNCIAS..... | 70 |
| | ANEXOS..... | 75 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência sobre a aplicação didática de uma obra escrita para violoncelo pelo compositor oitocentista Elpídio Pereira, no curso de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM).

O interesse por esse assunto deve-se ao fato de o violoncelo ser nosso instrumento de trabalho na EMEM, onde a autora desta pesquisa é professora efetiva. A seleção do compositor em questão foi resultado de um estudo realizado por mim entre os anos de 2006 e 2008, sobre a obra para violoncelo de compositores oitocentistas no Maranhão, cuja produção musical da maioria estendeu-se até meados do século XX, tendo como referência o acervo João Mohana do Arquivo Público do Maranhão (APEM) e o acervo do Museu Histórico e Artístico do Maranhão (MHAM), situados em São Luís.

Os oitocentos foi o período áureo da história do Maranhão, devido ao desenvolvimento econômico e social atingido que se refletiu também na produção artística e cultural do estado. Como resultado dessa pesquisa tivemos o conhecimento e o contato com duas peças de Elpídio Pereira escritas para violoncelo solo denominadas *Romance sans paroles nº 1* e *Nostalgia*. As mesmas foram incluídas como repertório no curso de violoncelo.

Portanto, nosso trabalho é uma continuidade a essa pesquisa realizada e tem como intuito relatar a aplicação didática do *Romance sans paroles* com o aluno J. L. do curso técnico na EMEM. A escolha pelo Romance é explicada pelo fato da *Nostalgia* ser uma peça que exige determinados conhecimentos técnicos que os atuais alunos do curso ainda estão desenvolvendo em seus estudos.

No desenvolvimento desse trabalho abordamos aspectos relacionados ao ensino musical, sendo o mesmo mais direcionado às escolas específicas, isto é, aos conservatórios e às escolas de música, e ao instrumento em questão, o violoncelo. Também fizemos um breve histórico da vida musical de Elpídio Pereira assim como da descoberta do repertório a ser selecionado e da obra musical utilizada nesse trabalho. Posteriormente analisamos a peça no seu aspecto composicional e estilístico. Os últimos capítulos tratam de um estudo didático dos procedimentos técnicos e interpretativos aplicáveis ao *Romance sans paroles* e do relato das observações feitas em sala de aula sobre a aplicação da peça com o aluno no curso técnico de violoncelo na EMEM, incluindo como informar complementar um questionário aplicado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao atentarmos para o termo educação, notamos que o mesmo se trata de uma palavra pequena, mas que assume um significado muito complexo. Estudada, discutida, analisada, a mesma tem sofrido transformações através dos tempos, mas sempre ligada às mudanças sociais e econômicas da história. Muitos questionamentos ainda são lançados: como, o quê, onde, por quem, para quem, para quê, e tais questões são atuais. Educação é definida como “[...] processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano” (FERREIRA, 2006, p. 334). Esse processo se dá na família, na escola, na igreja, na comunidade. Onde houver troca de experiências há a possibilidade de aprendizagem.

A etimologia da palavra educação, segundo o Houaiss e Villar (2004), significa, do latim, criar uma criança, amamentar, cuidar, instruir, ensinar, dentre outros termos. Já para educador encontramos o que cria, o que nutre, o pedagogo. Educação então, nos dá uma ideia de um cuidado amoroso de alguém bem próximo, principalmente por significar amamentação. No entanto, pedagogo vem do termo grego *paidagogos*:

Na sociedade romana, o *paidagogos* era um escravo colocado numa posição de autoridade sobre os filhos de seu senhor, a partir de seis ou sete anos, até que atingissem a maturidade. Além de suprir as necessidades físicas de seu aluno, tais como preparar sua bagagem, prover alimento e roupas e protegê-los de todo perigo, o *paidagogos* também era responsável por garantir que os filhos do seu senhor fossem para a escola e fizessem sua lição de casa. Além disso, era esperado não apenas que ele ensinasse e praticasse as virtudes morais, mas também que assegurasse que os meninos aprendessem e praticassem essas virtudes. Embora alguns pedagogos certamente devem ter sido bondosos e amados por seus discípulos, normalmente eles são descritos na literatura antiga como disciplinadores rigorosos. Eles garantiam a obediência, não somente através de ameaças e repreensões severas, mas também por meio de chicotadas e chibatadas (COSAERT, 2011, p. 85, grifo do autor).

Essa realidade histórica é ainda muito presente em nossos dias. Cada vez mais a família e a sociedade delegam a indivíduos contratados como professores, educadores, pedagogos a responsabilidade pela educação total (entenda-se aqui as várias áreas que ela pode abranger em relação ao indivíduo, tais como a intelectual, a moral, a física, a emocional, a mental, a cívica, a artística, etc) de seus filhos. No entanto, a questão da autoridade do professor e a metodologia utilizada em sala de aula foi mudando ao longo dos tempos, embora algumas vezes ainda se aproprie de alguns dos meios citados acima para obter os resultados desejados.

Em relação à didática, uma vez que esse termo faz parte do título de nosso trabalho, a mesma é definida comumente como a arte de ensinar, aos procedimentos, ou

teorias e técnicas, utilizados no processo educativo ou para a aprendizagem. Entretanto, Damis (1996, p. 10) vai além desse conceito:

Não possuindo um fim em si mesma, a forma de ensinar possui determinada formação social como seu ponto de partida e de chegada. [...] A teoria e a prática de uma forma de ensino articulam as finalidades individuais de educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados, e contribuem para a manutenção-superação da prática social mais ampla.

Damis (1996) também salienta a importância da relação conteúdo – forma. Essa temática também é discutida atualmente em “didáticas específicas”, onde a interação professor, aluno e conteúdo são levados em consideração, pois cada conteúdo é diferente e possui maneiras diferentes de ser trabalhado. A possível utilização da metodologia mais tradicional no ensino musical assim como a sociedade e o conteúdo relacionados com a didática serão discutidos ainda nesse capítulo.

Em nosso país a educação básica na escola, foco de nosso trabalho, passou a ser um direito de todos a partir do século XX. Conforme Manacorda (2010), o ensino profissionalizante, categoria a qual pertence à EMEM, começou na Europa (Inglaterra e França inicialmente) na década de vinte no século XIX. Os conservatórios musicais e as escolas de música também surgiram nos oitocentos, tanto nos países europeus quanto no Brasil. Nesse, o primeiro criado foi o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1841.

A educação musical de maneira geral no nosso país foi evocada em determinadas épocas e esquecida em outras, principalmente devido às tendências políticas dos governantes. Atualmente vivemos o entusiasmo da legislação vigente, a lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, cujo ensino da música como conteúdo será obrigatório em toda a educação básica, apesar das muitas dúvidas de como realizá-lo.

A relevância da música nos currículos escolares é assim descrita:

A arte figurativa e a expressão musical não são coisas exclusivas dos dotados, mas de todos os homens, especialmente no período da pré-adolescência e da adolescência: todos constatam o que significa para os jovens de hoje a música e a dança, que frequentemente a educação regular oficial limita ou inibe, e que eles procuram por sua conta como expressão própria da sua vida (MANOCORDA, 2010, p. 417).

O ensino de instrumento musical atualmente, na sua maioria, se dá em escolas especializadas, escolas do ensino fundamental ou médio, projetos sociais e igrejas. A

metodologia¹ e os recursos didáticos escolhidos para serem empregados em um ensino formal ou não formal devem visar o objetivo que se quer alcançar, podendo ser voltado a formar um profissional ou a uma “[...] ‘pessoa comum’ [...] compreendendo, ainda que superficialmente, as bases e possibilidades de conhecimento de conteúdos artísticos” (SELBACH, 2010, p. 123).

O curso de violoncelo em instituições especializadas tem em sua estrutura curricular diversas disciplinas teóricas e práticas. Na prática do instrumento em si (disciplina de violoncelo) o conteúdo programático progressivo de cada período letivo na maior parte é composto de técnica de arco, de mão esquerda, de estudos melódicos e de um repertório com músicas de diferentes períodos da história. Para tanto, os professores lançam mão de diversos métodos e/ou materiais didáticos disponíveis, que foram desenvolvidos por músicos alemães, franceses, russos, dentre outros, buscando, através desses exercícios técnicos e estudos, que o aluno consiga uma melhor *performance* no instrumento. Esses foram mais amplamente elaborados a partir do século XVIII.

Devido algumas discussões atuais em relação à conceituação de método, consideramos pertinente colocar aqui alguns comentários feitos por Penna (2011) na introdução do livro *Pedagogias em educação musical*. Segundo ela “[...] no cotidiano da área de música, o termo método muitas vezes refere-se simplesmente ao material didático que traz uma série de exercícios” (PENNA, 2011, p. 14). Para uma definição mais geral de método Bru (2008, p.7 apud PENNA, 2011, p. 16), lista os seguintes pontos:

- a) um conjunto de meios; b) escolhidos com o fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo. Para conferir maior precisão a essa concepção, acrescentamos que, conforme os princípios que o fundamentam, um método pedagógico não é apenas uma mescla de técnicas e procedimentos, tampouco se trata de algoritmo, de uma espécie de modo de emprego codificado pela ação que, corretamente executada, sempre produziria os mesmos efeitos.

A autora ainda acrescenta que muitos métodos de educação musical² podem possuir material didático ou não (esses existindo podem ser mais fechados ou mais flexíveis), podem ser acompanhados de explicações que os fundamentam filosoficamente ou não, podem se apresentar “[...] em grande parte através de cadernos de atividades ou, ainda, de relatos de

¹ Referimo-nos aqui ao modo de ensinar, ao como aplicar os métodos ou técnicas escolhidas. Por exemplo: as aulas podem ser individuais ou coletivas; a abordagem de ensino pode ser mais tradicional ou mais contextualizada e ativa, ou ainda uma mescla entre esses; pode-se fazer uso de métodos específicos ou não; pode-se utilizar exercícios técnicos ou só repertório. Enfim, um conjunto de procedimentos que visam uma melhor aprendizagem.

² O livro em questão aborda especificamente os métodos Dalcroze, Kodàly, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Wuytack, Paynter e Schafer.

experiências” (PENNA, 2011, p. 17).

Portanto, a partir dessas considerações acredito que a maioria dos materiais comumente utilizados no ensino do violoncelo podem realmente ser chamados de métodos, afinal esses foram pensados e elaborados progressivamente como meios para se chegar a um objetivo em determinado tempo. Em *Discurso do método* de René Descartes, encontramos que “[...] chama-se de método a ordem que o pensamento deve seguir para alcançar a sabedoria e conforme a qual ele pensa em certo momento que a alcançou” (DESCARTES, 2009, p. 12).

Quanto à concepção pedagógica, a educação musical chega ao período romântico com um modelo aonde se “[...] mesclam duas tendências: a habilidade técnica levada ao máximo da capacidade humana e a *performance* artística baseada em critérios interpretativos de caráter marcadamente individual e subjetivo” (FONTERRADA, 2005, p. 72).

Esse modelo europeu chamado de “conservatorial” e de tradicional se perpetua até hoje. Conforme Bourdieu (2007, p. 296-297):

A definição tradicional do ‘sistema de educação’ como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada, segundo a expressão de Durkheim, ‘a conservação de uma cultura herdada do passado’, ou seja, a transmissão entre gerações da informação acumulada, permite às teorias clássicas dissociar a função de reprodução cultural que cabe a qualquer sistema de ensino, de sua função de reprodução social.

No artigo *Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu*, Stival e Fortunato ([20--?], p. 3) comentam a visão de Bourdieu e Passeron sobre o papel da escola na reprodução cultural e social, onde:

Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. O ‘poder arbitrário’ é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

Sendo assim, pensamos que o modelo “conservatorial” pode ser considerado uma reprodução da classe social e respectivamente da cultura dominante, uma vez que a implantação do ensino musical em conservatório no Brasil teve como modelo o conservatório europeu e sua criação foi após a vinda da corte para o Brasil colônia. Sobre esse ensino formal³ de música Dantas Filho (2007, p. 335-337) coloca que:

³ Castagna e Blinder (1996 apud DANTAS FILHO, 2007) abordam as quatro possibilidades de aprendizado musical no Brasil colonial: com os jesuítas, com um mestre de solfa, com um mestre de capela e com um

No Brasil, o aparecimento do Conservatório, sobretudo, como modelo de instituição de ensino, dá-se como consequência do surgimento das sociedades musicais, fenômeno que expressava pela primeira vez espécies de contratos consensuais, em torno de uma nova concepção da atividade musical, dentro do mais puro espírito burguês. Desta forma, o principal objeto da instrução musical passa por uma visão de abordagem técnica e racionalista enfatizando seu papel atuante na formação de um novo indivíduo e no fomento de um novo gosto musical. [...] No Brasil, o advento da fundação de academias públicas e laicas de ensino da música na Europa, repercute fortemente no Rio de Janeiro gerando um movimento que reivindica a criação de instituições congêneres.

Na educação musical realizada em escolas regulares, onde a meta não é a profissionalização, essa concepção tradicional e “conservatorial” realmente estabelece um choque de culturas e de objetivos. Penna (2011, p. 17), comenta sobre as propostas de alguns educadores musicais contrários de alguma forma a essa abordagem mais tradicional:

São propostas que refletem as respostas pessoais de seus criadores ao contexto – social, histórico, cultural (educacional e musical) – em que viviam, mas que também trazem contribuições capazes de transcender as condições particulares em que foram criadas, com seus limites, fornecendo indicações que se mostram válidas e pertinentes e que podem enriquecer a nossa prática. Cada um desses músicos-pedagogos, no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino de música, a questionar os modelos tradicionais e ‘conservoriais’, procurando ampliar o alcance da educação musical ao defender a idéia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um ‘dom’ inato.

Em relação ao ensino em escolas específicas, seja o profissionalizante (técnico e superior) ou o básico nos anos iniciais, o modelo conservatorial ainda é atual. Os instrumentistas precisam concluir o curso com as habilidades e as competências exigidas para suas futuras atividades, seja no campo profissional ou acadêmico, e isso demanda muito estudo, dedicação, empenho, fazendo com que o treinamento comum a esse modelo seja de alguma forma reproduzido tanto pelos professores (muitos dos quais foram assim ensinados) quanto pelos alunos.

Ponderamos que a repetição, a memorização, o estudo sistemático são necessários para a formação do instrumentista, entretanto a aplicação irrestrita da concepção pedagógica tradicional, a técnica estimulada à exaustão, devem ser revistas. Essa problemática já é discutida por educadores.

Quanto à técnica, Cerqueira (2010, p. 3) comentando sobre o ensino de piano baseado basicamente no adestramento motor e na repetição exaustiva, escreve:

mestre de música independente. O ensino de música em instituições de ensino formal instituiu-se a partir do Brasil Imperial, embora ainda convivendo com algumas das possibilidades citadas.

Neste modelo, a compreensão e a sensibilidade musical são tratadas de forma periférica, e paralelamente a isto, diversas crenças surgiram na Pedagogia Pianística, sendo transmitidos oralmente de professor a aluno através do ensino individual. Infelizmente, tais pensamentos ainda estão presentes em Conservatórios e Escolas de Música da atualidade, sendo os grandes responsáveis pela ineficiência do aprendizado, evasão de alunos e doenças fisiológicas, entre outros [...]. Os grandes prejudicados acabam sendo os estudantes, que sofrem com as diversas consequências do modelo pedagógico tecnicista.

Ainda sobre isso, na dissertação intitulada *Aspectos da prática de violoncelo na visão de instrumentistas-educadores* é colocada a opinião do professor de violoncelo Dimos Goudaroulis que critica a dissociação “[...] feita no ensino tradicional da música erudita, da parte criativa com a parte técnica. Para ele, essa dissociação deixa o estudo pesado, impessoal, e é o que faz que muitos músicos desistam” (MACIENTE, 2008, p. 186).

A autora também relata o ponto de vista de outros violoncelistas⁴ presentes em sua pesquisa:

Sobre a prática rotineira, novamente uma mentalidade ‘correta’ da prática é discutida: Rostropovich e Tortelier concordam que é preciso disciplina, repetições exautivas, e rotina, e Pleeth e Sazer são contra essa mesma idéia: para Pleeth, a prática deve ser criativa, deve se desenvolver dia-a-dia, ao contrário de uma busca de repetições que sempre estejam girando em torno das mesmas bases técnicas, chamadas por ele de uma busca fanática por uma segurança, que luta contra o medo de falhar. Acredita que esse mesmo posicionamento frente à música gera insegurança e falhas, além de crer que o medo é resultado também de uma ‘atitude técnica’ exagerada (MACIENTE, 2008, p. 93).

“No estudo de instrumento o uso de exercícios técnicos para mãos separadas⁵, o tocar por trechos e o estudar devagar fazem parte de uma metodologia comumente usada no contexto do ensino musical formal, mas não em escolas não formais tais como escola de samba, folclore, etc”, palavras proferidas por José Nunes Fernandes⁶ ao ministrar uma Oficina de Música durante a III Semana de Música da Universidade Estadual do Maranhão, em São Luís. Nessa metodologia as dificuldades técnicas existentes devem ser resolvidas racionalmente objetivando superar as limitações tanto físicas quanto psicológicas buscando assim uma execução mais aprimorada.

Não nos colocamos contrários a essa prática de estudo, no entanto ela não deve ser aplicada à exaustão como discutido anteriormente. Muitas vezes uma dificuldade técnica pode ser resolvida por meio do estudo de uma música que ofereça desafios semelhantes.

⁴ Os violoncelistas foram: Victor Sazer, Paul Tortelier, William Pleeth, Gerhard Mantel, Mstislav Rostropovich, Robert Suetholz, Dimos Goudaroulis, Fábio Presgrave (MACIENTE, 2008).

⁵ No violoncelo existem exercícios para aprimorar a técnica da mão esquerda e direita, mas comumente as duas são utilizadas, devido à necessidade de produção do som.

⁶ Professor doutor do Departamento de Música da UNIRIO.

No modelo (T)EC(L)A⁷ de Swanwick (2003) as aulas devem ter atividades que abordem diferentes pontos para o desenvolvimento musical, sendo essenciais a execução, a composição e a apreciação. Nas aulas de instrumento a execução e a apreciação são mais comuns acontecerem, mas a prática da composição muitas vezes é negligenciada. A composição, uma criação musical, pode ser feita em forma de improvisação, isto é, criar ou compor instantaneamente.

Para Schoenberg (2004, p. 198) “[...] a excelência de uma improvisação assenta-se mais em seu inspirado imediatismo e vivacidade do que em sua elaboração. É claro, a diferença entre uma composição escrita e uma improvisada é a velocidade de produção, assunto este, relativo.” No entanto, devemos ter o cuidado para não fazer de qualquer maneira, como Koellreutter (apud BRITO, 2001, p. 61) coloca “[...] não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação.”

A prática da improvisação na música erudita foi aos poucos sendo abandonada no decorrer do século XIX, refletindo-se consequentemente tanto na prática musical quanto no ensino musical. Embora algumas escolas estejam retomando essa prática, ela ainda é mais comum na música popular, no jazz e outros gêneros. Conforme Lima (2006, p. 55):

Os fatores que contribuíram para essa limitação são variados, uns de razão sociológica, outros epistemológicos, oriundos do cartesianismo, outros puramente instrumentais, a citar o abandono gradativo do baixo contínuo e o tratamento individualizado dos instrumentos nos conjuntos camerísticos, originando a moderna concepção sinfônica.

O professor deve refletir sobre o contexto em que ele se encontra buscando dentre os métodos existentes, as concepções pedagógicas e o conteúdo para os objetivos propostos, o necessário para uma aprendizagem significativa de seus alunos.

Em relação ao repertório para violoncelo estudo em conservatórios e escolas de música, o mesmo deve corresponder ao nível técnico do aluno e pertence a diferentes compositores que, na sua maioria, são do período barroco, clássico e romântico da música europeia. Músicas de compositores brasileiros também são estudadas, mas não na mesma proporção que as de estrangeiros.

Obras contemporâneas também são pouco utilizadas, pela falta de tradição ou familiaridade, uma realidade muito presente em conservatórios e escolas, queixa comum de muitos compositores e “críticos”.

⁷ O modelo (T)EC(L)A, no inglês CLASP, refere-se as atividades sugeridas por Swanwick (2003) que devem fazer parte das aulas de música. São elas: técnica, execução, composição, literatura e apreciação, sendo que as letras entre parênteses são relevantes mas secundárias.

Esse é outro ponto a ser discutido. O repertório deve, no nosso entendimento, contemplar diferentes épocas e estilos, respeitando a história da humanidade e da comunidade local. Portanto, não precisamos negar a música erudita europeia, mundial, nacional, contemporânea, tal qual a música popular, folclórica, religiosa, etc, evitando assim o que Penna (2008, p. 96-97) classifica em seu livro *Música(s) e seu ensino* de ‘guetização’:

É preciso evitar a guetização e, mais ainda, evitar que esta guetização resulte na inversão da oposição entre popular e erudito, e, de certo modo, exclua as possibilidades de diálogo com as formas artísticas eruditas, por serem estas julgadas a expressão da civilização européia e ocidental, responsável pela opressão de padrões culturais outros, de grupos não-dominantes. Certamente, as formas eruditas retratam, em grande medida, esse modelo da cultura européia. Entretanto, por um lado, a arte erudita é também parte do patrimônio cultural da humanidade; é mais uma manifestação, ao lado das demais. Por outro lado, as produções eruditas também estão sujeitas a diferentes apropriações, e tampouco devem ser congeladas ou idealizadas [...] Assim, um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode superar oposições e dicotomias, promovendo reapropriações significativas e o intercâmbio de experiências culturais.

Como educadores devemos oferecer um repertório amplo e eclético para evitarmos o que Swanwick (2003) chama de subcultura da música escolar, pois os alunos teriam pouco interesse nessa música voltando-se mais para a música do seu dia a dia.

Os sistemas educacionais têm de reconhecer essa diversidade. As pessoas se tornam musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica. [...] Um dos objetivos dos músicos e professores de música pode ser, sem dúvida, colocar em destaque nossa ‘terra natal’ – seja lá o que for que pensemos que seja isso. E queremos também que os alunos se sintam “em casa” no mundo inteiro (SWANWICK, 2003, p. 54).

Frente a essa realidade acredito que pesquisas musicológicas devem ser feitas para que obras de compositores regionais sejam utilizadas no contexto do ensino musical, ampliando o repertório para este instrumento, e oportunizando a divulgação da herança musical, em nosso caso, a maranhense, através da apresentação em recitais e concertos.

Na nota introdutória do livro *Inventário do Acervo João Mohana*, que contém as obras por ele resgatadas, o próprio Mohana (apud SALOMÃO, 2008, p.11-12) expressa que “[...] intérpretes, músicos, musicólogos, gravadoras, escolas e conservatórios estão à espera de poderem utilizar tantas opções.”

Portanto, levando-se em conta as considerações acima, a peça selecionada é relevante no ensino de violoncelo da EMEM mesmo que não exija um virtuosismo em relação à parte técnica. Sobre esse assunto encontramos o seguinte esclarecimento:

Uma peça tecnicamente complexa pode não envolver (e nem desenvolver) um nível elevado de compreensão musical. Pelo contrário, pode-se atingir um nível de refinamento musical bastante elevado em peças mais acessíveis tecnicamente... [As habilidades técnicas] embora essenciais [...] ainda não garantem que uma performance seja musicalmente expressiva (FRANÇA apud SALOMÃO, 2008, p. 57).

A palavra *performance* é normalmente utilizada referindo-se a execução instrumental. No entanto, conforme o artigo *Performance, prática e interpretação musical*:

Poderíamos pensar a performance musical como um processo de execução que não dispensa nem os aspectos técnicos presentes nessa prática, nem os processos interpretativos que contribuem para essa ação. Tal projeção atribui à performance musical uma abrangência cognitiva bem mais ampla e uma perspectiva de ação mais interdisciplinar, em que outras áreas do conhecimento interagem na ação executória sob condições múltiplas [...] Sob uma perspectiva bastante genérica, a performance é um *fazer artístico* que integra conhecimento racional e intuitivo, tradição, emoção, sensibilidade, história, contemporaneidade e cultura do executante (LIMA; APRO; CARVALHO, 2006, p. 13;15, grifo do autor).

O antropólogo Milton Singer coloca a interpretação cultural dentro de um período limitado “[...] definido ou pelo menos, o início e o fim, como um programa de atividade organizado, um ambiente de intérpretes, uma plateia, um lugar e uma ocasião de performance⁸” (SINGER apud BÉHAGUE, 1984, p. 4).

Ainda em relação a esse assunto encontramos que⁹ •

O comportamento da plateia (musical, verbal ou cinético) é então uma parte integral da situação de performance. [...] Além disso, a insistência de John Blacking que ‘nenhum estilo musical tem seus próprios termos: esses termos são os termos da sociedade e da cultura e os corpos dos seres humanos que ouvem, e criam e desempenham’, é suficientemente convincente (BÉHAGUE, 1984, p. 8).

Sendo assim, esse termo abrange diversos aspectos indo além de uma simples execução instrumental. Em artigo sobre a interpretação musical é ressaltado alguns pontos relevantes em relação à *performance*:

A relação entre interpretação e conhecimento está sendo cada vez mais recolocada sob bases epistemológicas, mesmo sob olhares céticos. Trabalhos recentes na área da performance musical no Brasil têm comprovado o efeito salutar da absorção do conhecimento numa execução: desde história da música, passando por uma sólida base teórica em harmonia, contraponto etc, até o diálogo com os domínios mais amplos da história geral, sociologia, filosofia e congêneres (APRO, 2006, p. 27).

⁸ Texto original: A definitely limited time span or, at least, a beginning and an end, an organized program of activity, a set of performers, an audience and a place and occasion of performance.

⁹ Texto original: The audience’s behavior (musical, verbal or kinesic) is then an integral part of the performance situation. [...] Furthermore, John Blacking’s insistence that “no musical style has its own terms: its terms are the terms of its society and culture, and of the bodies of the human beings who listen to it, and create and perform it”, is convincing enough.

Alguns desses aspectos relacionados à *performance* citados por Apro serão abordados na metodologia do nosso trabalho que será descrita a seguir. Sendo o nosso trabalho um relato de experiência, o mesmo pode ser classificado como uma pesquisa qualitativa, mais especificamente um estudo de caso observacional sobre a aplicação de uma determinada obra como repertório no curso técnico de violoncelo da EMEM.

A pesquisa qualitativa “[...] não faz uso de dados estatísticos na análise do problema” (GONÇALVES, 2005, p. 101). Significa “[...] que não tem pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (OLIVEIRA, 1998 apud GONÇALVES, 2005, p. 101).

O estudo de caso observacional, uma forma de pesquisa de campo, “utiliza como técnica de coleta de dados a observação participante e ocorre em uma unidade pré-selecionada (escola, igreja, clube, sindicato, consultório, cooperativa etc.)” (GONÇALVES, 2005, p. 65).

Diferentes etapas foram realizadas nesse trabalho. Em primeiro lugar para fundamentação teórica desse relato de experiência uma revisão bibliográfica foi necessária para uma breve descrição sobre educação musical, o violoncelo e o ensino desse instrumento.

A revisão bibliográfica, uma atividade necessária à pesquisa acadêmica, tem como finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 71).

No presente trabalho utilizamos jornais e publicações, fazendo-se a identificação do material disponível e o fichamento para registro dos dados pertinentes ao trabalho.

A seguir achamos necessária uma análise da peça *Romance sans paroles* (ANEXO A). Apesar da análise proposta nesse trabalho ser mais um estudo de procedimentos técnico-interpretativos, escolhemos algumas etapas do modelo de análise de Ferrara (1992)¹⁰, conforme adaptação de Thiesen (2006), como um guia para descrição de tópicos que podem ser relevantes em relação à apresentação da obra.

As etapas adaptadas e divididas em quatro tópicos são:

- a) aspectos históricos e biográficos: contextualização histórica e audições e leitura das partituras;

¹⁰ O pianista e musicólogo americano Lawrence Ferrara é autor e co-autor de vários livros sobre diferentes assuntos musicais dentre eles teoria da música, harmonia e improvisação, metodologias de pesquisa, filosofia da música. É atuante na Universidade de Nova York, Escola de Steinhardt, e faz parte do Conselho Editorial de revistas da Universidade de Illinois e Indiana. Também é consultor de direitos autorais (FERRARA, 2011).

- b) características formais e estratégias compostacionais: análise da sintaxe compostacional; análise de eventos; análise semiótica;
- c) materiais e táticas compostacionais: aspectos estilísticos-interpretativos;
- d) considerações finais: audições livres (reintegração), guia para o intérprete e metacrítica.

Dentre essas etapas, selecionamos a abordagem sobre a contextualização histórica, as audições e a leitura das partituras (o contato inicial com a obra), a análise da sintaxe compostacional, os aspectos estilísticos-interpretativos e o guia para o intérprete, que preferimos colocar como aplicação didática com sugestões para: aspectos relacionados à digitação (mão esquerda) tais como dedilhado¹¹, mudança de posição, escalas e intervalos; aspectos relacionados à técnica de arco (mão direita) tais como arcadas e golpes de arco; aspectos relacionados à interpretação tais como dinâmica, articulação, andamento. A divisão em sugestões para mão direita e para a mão esquerda foi feita para facilitar a organização do relato em questão, pois na aplicação prática o aluno não executará necessariamente uma mão separada da outra.

Após essa análise fizemos o relato das observações feitas em sala de aula sobre a aplicação do *Romances Sans Paroles* como repertório para o aluno J.L. do curso técnico de violoncelo da EMEM. As observações estão relacionadas aos itens descritos anteriormente no guia para o intérprete, isto é, às sugestões técnicas e interpretativas, e sua utilização pelo aluno (aplicação prática).

Do relato também faz parte a aplicação, com o aluno selecionado, de um questionário de forma aberta, ou seja, as respostas são próprias do aluno e não prefixadas. Sobre os questionários, “[...] são instrumentos de coleta de dados, preenchidos pelo pesquisado, sem a presença do investigador” (GONÇALVES, 2005, p. 74). As questões elaboradas e aplicadas no final do período de observação são as seguintes:

- a) Encontrou dificuldades na escolha do dedilhado? Quais?;
- b) Quais trechos você achou mais difíceis tocar? Por quê?;
- c) O estudo dessa obra colaborou para o desenvolvimento de sua performance?
Explique.;
- d) Quanto à expressividade qual aspecto colaborou para sua *performance*?;
- e) Qual sua opinião sobre o estudo de uma obra de autor maranhense do início do século XX?

¹¹ Números colocados em cima de cada nota e que indicam qual dedo da mão esquerda será usado para tocá-la.

Na digitação das respostas obtidas a essas perguntas, consideramos manter da forma como o aluno escreveu, mesmo constatando a necessidade de correções ortográficas e gramaticais.

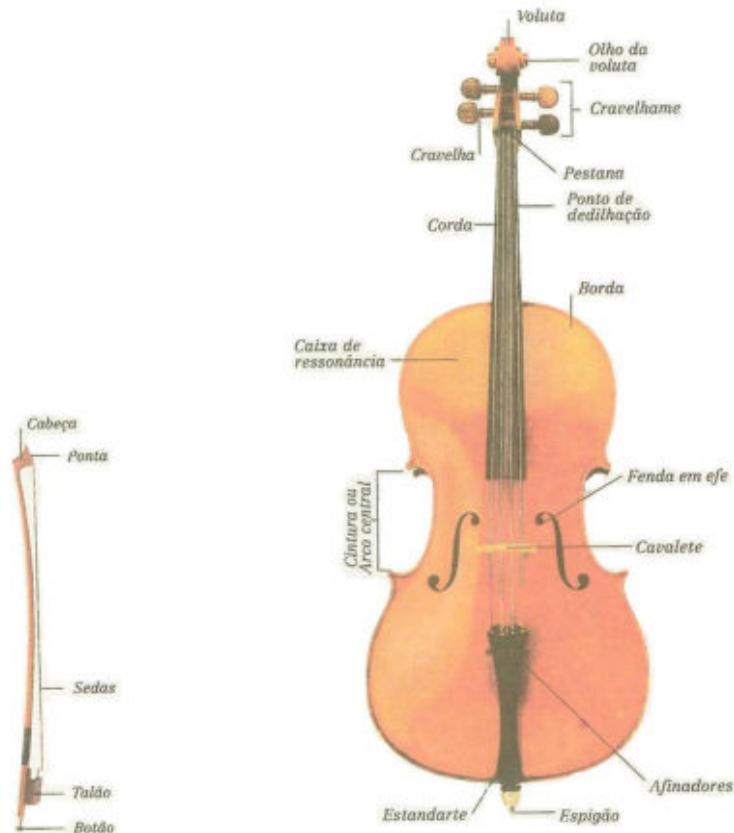
3 DADOS HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS DO VIOLONCELLO

Semelhante ao violino, mas de tamanho bem maior, o violoncelo “[...] surgiu provavelmente da necessidade de um instrumento com tessitura de baixo suficientemente portátil para ser usado nas procissões” (BUNTING apud HENRIQUE, 2004, p. 115). O referido autor menciona que esses violoncelos podiam ser tocados em deslocamento, pois possuíam dois orifícios no fundo do instrumento por onde passava uma corda que era colocada no pescoço do músico.

No *Dicionário Grove de Música* encontramos que “[...] a fonte mais antiga (1529) refere-se a um violino baixo com três cordas Fá-dó-sol” (SADIE, 1994, p. 25). O nome violino baixo era mais comumente utilizado, mas também era chamado muitas vezes de *violone*. O primeiro a chamá-lo de violoncelo em uma obra impressa foi o compositor Caterina Assandra, Veneza 1665 (SADIE, 1980).

O tamanho do violoncelo e a afinação sofreram mudanças no decorrer dos séculos até firmar-se no padrão da atualidade, como podemos observar na ilustração abaixo:

Figura 1 - Violoncelo e arco.



Fonte: Sturrock (2006).

O instrumento possui quatro cordas afinadas em quintas (Lá₂, Ré₂, Sol₁ e Dó₁), uma extensão de um pouco mais de cinco oitavas e mede em geral 75-76 cm. A partir do século XIX, o violoncelo começou a ser tocado utilizando-se o espigão, peça de metal que apoia o violoncelo no chão, idealizada por F. Servais, dando assim maior liberdade ao instrumentista que antes tinha de segurá-lo entre as pernas (anterior ainda a essa posição ele era colocado diretamente no chão).

Dentre os diferentes tipos de violoncelo construídos salientamos dois dos séculos XVII e XVIII, o *piccolo* e o de cinco cordas, ambos utilizados por Bach em algumas composições. O arco também sofreu modificações ao longo da história. O formato da vara, feita de madeira, passou de uma curvatura convexa, usado mais até o século XVIII, para “[...] o arco moderno, idealizado por Viotti e executado por Tourte, em 1790 [onde] sua estrutura de vara côncava e o talão móvel dão condição a emprego de grande tensão nas crinas, resultando, portanto, numa maior precisão sonora” (SALLES, p. 2004, p. 62). A melhor madeira para o arco é a do pau-brasil.

Na construção do instrumento a escolha das madeiras (tipo da árvore, corte da madeira e idade) é importante para a sua qualidade sonora. Em geral a madeira do tampo superior pode ser de pinho escocês, abeto norueguês ou araucária, e a do fundo, do braço, da voluta e das laterais bordo norueguês ou sicômoro. As cravelhas, o espelho, as pestanas e o estandarte podem ser de ébano, pau-rosa, jacarandá da Bahia e buxo, e o cavalete de bordo.

O som é produzido devido à vibração gerada pela fricção do arco com as cordas. Essa vibração é transmitida pelo cavalete à barra harmônica, dessa ao tampo superior, desse a alma (pequena haste de madeira em forma de cilindro que liga o tampo superior ao inferior dos instrumentos de cordas friccionadas) e dessa ao fundo, resultando no corpo todo do instrumento funcionando como caixa de ressonância.

No que diz respeito à acústica, “[...] tanto pode significar a parte da física que estuda as ondas sonoras como a qualidade de um espaço arquitetônico, um teatro, por exemplo, no que se refere às condições de propagação e recepção do som” (GASPAR, 2010, p.65). Estuda-se na acústica:

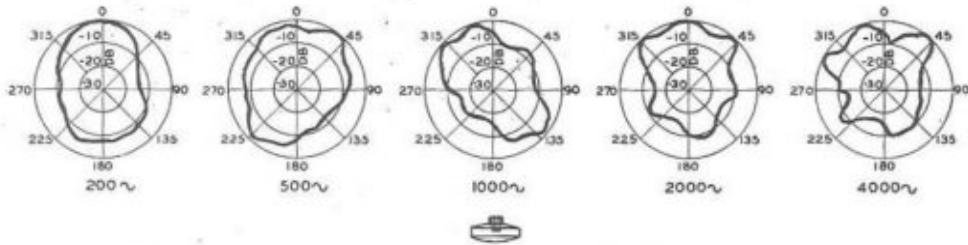
As vibrações contidas na faixa de audiofreqüência, ou seja, as vibrações mecânicas que podem dar a sensação subjetiva de ouvir na forma de som. Tal faixa de freqüência inicia-se a 16 Hz e acaba em 16.000 Hz. Acima dessa faixa têm-se os ultra-sons e, abaixo dela, os infra-sons (NEPOMUCENO, 1977, p. 1).

Podemos considerar os efeitos acústicos produzidos em um violoncelo como semelhantes ao do violino, que são assim descritos no livro *Musical Engineering*¹²:

Em âmbito de baixa freqüência, o padrão direcional se assemelha a forma de um oito, o que demonstra que o sistema é um *doublet* acústico. Isto significa que a parte de cima e a parte de baixo do corpo do instrumento são conectadas por uma haste que fornece um bom acoplamento entre as duas superfícies no âmbito de baixa freqüência. Em âmbito de média freqüência surgem diferenças de fase entre o tampo e o fundo do instrumento. [...] Na região de alta freqüência a maior parte da ressonância vem do tampo do corpo do instrumento porque o padrão direcional mostra pouco som transmitido do fundo. Isto é esperado porque existe um pequeno acoplamento entre o tampo e o fundo na região de alta freqüência, devido à grande massa da alma e do fundo resultando que a vibração transmitida ao fundo é muito pequena (OLSON, 1952, p. 232, grifo do autor).

A visualização dos efeitos referentes à baixa, à média e à alta freqüência descritos no texto acima, são assim representados:

Figura 2 - As características direcionais de ressonância de um violino para cinco diferentes freqüências¹³.



Fonte: Olson (1952, p. 232).

O violoncelo, também chamado *cello*, tornou-se mais presente na música erudita a partir do Barroco, onde era utilizado como baixo contínuo, isto é, tocava as notas mais graves das composições musicais. Somente a partir da segunda metade do século XVII que o violoncelo passou a ser mais explorado como instrumento solista. Uma das razões para isso devia-se ao fato de que “[...] o violoncelo era um instrumento de som cheio e grande ressonância, mas o som mais suave e discreto da viola da gamba estava mais de acordo com a estética musical de então” (HENRIQUE, 2004, p. 116).

¹² Texto original: In the low-frequency range, the directional pattern resembles a figure of eight, which shows that the system is a acoustical doublet. That is to say, the top and bottom of the body vibrate with approximately the same phase. This type of vibration is to be expected, because the top and bottom of the body are connected by the post, which provides good coupling between these two surfaces in the low-frequency range. In the mid-frequency range, there appears to be a phase difference between the top and bottom of the body[...] In the high frequency region, most of the radiation appears to come from the top of the body, because the directional pattern shows very little sound radiated from the back. This is to be expected because there is very little coupling between the top and bottom in the high-frequency region, owing to the large mass of the post and bottom, with the result that the vibrations transmitted to the bottom are very small.

¹³ Texto original: The directional characteristics of a violin for Five different frequencies.

No final do século XVII Petronio Franceschini (c1650-80), Domenico Gabrielli (1651-1690) e Giuseppe Maria Jacchini (c1663-1727) fizeram reputação como violoncelistas solistas (SADIE, 1980).

Relata-se ainda que:

Na Alemanha o violoncelo impôs-se tardiamente, mas em Inglaterra e na França levantou ainda mais polêmica do que o havia feito o violino: em 1740, Hubert Le Blanc publicou o famoso panfleto *Défense de la Basse de viole contre les entreprises du violon et les prétensions du violoncelle*¹⁴, em que se insurge violentamente contra estes dois últimos, chamando o violoncelo nada menos do que ‘pobre diabo’ e ‘miserável cancro’ (HENRIQUE, 2004, p. 116, grifo do autor).

A partir do romantismo um extenso repertório foi escrito para o violoncelo explorando bastante suas possibilidades técnicas e artísticas.

Para Suggia (apud HENRIQUE, 2004, p. 121), violoncelista portuense que viveu entre 1885 e 1950, “[...] o violoncelo é [...] o instrumento que melhor reproduz o angustiante lamento da voz humana ou a expressão triunfal dum cântico vitorioso de resgate e de amor.” Na opinião dos professores de violoncelo no Brasil, Fábio Presgrave, Dimos Goudaroulis e Robert Suetholz, o “[...] diferencial expressivo do violoncelo [...] [é] a grande extensão (tessitura) do violoncelo [...] [e] a imensa quantidade de timbres e sons que se pode obter do instrumento” (MACIENTE, 2008, p. 181).

4 O VIOLONCELLO NO MARANHÃO

¹⁴ Tradução nossa: Defesa da viola baixo contra empreendimentos do violino e as pretensões do violoncelo.

Na revisão de literatura realizada encontramos algumas referências sobre o ensino de violoncelo na cidade de São Luís a partir do século XIX, que é o período pesquisado em nosso trabalho.

Em relação ao século XIX, dentre os vários exemplares pesquisados, encontramos referência somente de dois professores¹⁵ de violoncelo: Antonio de Freitas Ribeiro, que aparece nos relatos de 1862 até o ano de 1873, e Alexandre dos Reis Rayol, maranhense e irmão do renomado tenor também maranhense Antonio Rayol, de 1874 a 1881.

Márcio Páscoa, em seu livro intitulado *A vida musical em Manaus na época da borracha (1850-1910)*, menciona uma reportagem do Diário de Manaus de 15 de outubro de 1893 onde é citado o nome de Alexandre Rayol como violoncelista de um “[...] grupo que atuaria ao lado do flautista Gervásio de Castro” (PÁSCOA, 1997, p. 164). No livro de Cernicchiaro (1926) sobre a história da música no Brasil de 1549 a 1925, encontramos uma relação de violoncelistas nacionais e estrangeiros atuantes em nosso país, entre os anos de 1844 e 1925, sendo apresentado o de Alexandre Rayol como um habilidoso violoncelista.

Quanto à participação desse instrumento nas atividades artísticas e culturais oitocentistas em São Luís acreditamos, pela bibliografia consultada e pelo acervo musical, que o mesmo muito participou fazendo-se presente nas orquestras que se apresentaram nos teatros e nas igrejas, bem como em música de câmara nas audições e nos saraus. Na biografia sobre o pianista maranhense João Nunes, é relatado um desses fatos:

Depois desta temporada, permaneceram em São Luís, à espera da companhia que viria no ano seguinte, o maestro Ettore Bosi e a esposa, prima-donna Maria Bosi. João Nunes, aos quinze anos, foi convidado a participar de um concerto, tocando piano, em duo, com o maestro que executava violoncelo, apresentando uma Berceuse e uma Cavatina, além do programado para o espetáculo (JANSEN, 1976, p. 17).

Já a partir do século XX a maioria dos relatos que obtivemos limita-se as atividades desenvolvidas por professores na EMEM e serão apresentados no item 4.2.

4.1 O violoncelo na música de compositores oitocentistas no Maranhão

Em pesquisa realizada por mim, entre os anos de 2006-2008, sobre a presença do violoncelo na música de determinados compositores oitocentistas nascidos ou de passagem no Maranhão, cuja produção musical da maioria estendeu-se até meados do século XX, com base

¹⁵ No livro *Teatro no Maranhão* (1974) encontramos o relato de que o violoncelista Ettore Bosi enquanto esteve em determinado período de 1892 em São Luis, deu aulas de violoncelo assim como de piano, harmonia, composição e contraponto. Encontramos também referência a Antonio Freitas Ribeiro, em 1857, como 1º violoncelista da orquestra formada pela Sociedade dos Artistas.

no acervo João Mohana do Arquivo Público do Maranhão e no acervo do Museu Histórico e Artístico do Maranhão, foram encontradas muitas obras de gêneros variados, embora a maior parte sacra.

No quadro 1 apresentamos algumas das obras encontradas dos sete compositores selecionados. A grande maioria da instrumentação encontra-se em partes, poucas em partituras. As datas registradas referem-se à composição da obra.

Quadro 1 – Obras com violoncelo por gênero.

| GÊNERO SACRO | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------|--|---|------------|
| Compositor | Peças | Data | Andamento/Métrica | Instrumentação | Catálogo |
| Vicente Ferrer de Lyra | Ladainha a Nossa Senhora | ----- | <i>Andante 4/4 Agnus Dei - andante 4/4 Subtum Paesidium-andante 4/4 Tatum Ergo e Genitori-andante 4/4</i> | Flauta, Clarinete em Sib I e II, <i>Piston in Sib</i> , <i>Harmonium</i> , Vozes Violinos I e II, Violoncelo , Contrabaixo. | 1688/95 |
| Antonio Luis Miró | Novena Nossa Senhora dos Remédios | ----- | <i>Invitatório-andante sustenuto 4/4 Himno-allegro nom molto 4/4 Jaculatória-allegro moderato 4/4 Himno-moderato assai 3/4 e allegro maestoso 4/4 Solo barytono-andante maestoso 4/4 Solo Soprano-larghetto 12/8 Antiphona -allegro brilhante 12/8 Ladainha- andante maestoso 4/4 Subtum Paesidium-allegro 4/4 Jaculatórias I, II, III - moderato assai 3/4.</i> | Flauta, Clarinete em Sib I e II, Clarinete em Dó I e II, Fagote, <i>Piston in Sib</i> , Trompa em Sib I e II, Trompa em Fá I e II, Trompa em Mib I, <i>Figle</i> , <i>Ophicleide</i> , <i>Harmonium</i> , Vozes, Violinos I, II, III e IV, Viola, Violoncelo , Contrabaixo, Tímpano. | 0220/95 |
| Sérgio Marinho | Novena Nossa Senhora da Conceição | ----- | <i>Andante maestoso 4/4 e allegro moderato 3/8 Hymnus-allegro 4/4 Jaculatória-andante 3/4 Hymnus-allegro 4/4 Antiphona-moderato 4/4</i> | Flauta, Clarinete em Dó, <i>Piston in Sib</i> I e II, Trompa em Dó, <i>Figle</i> , Vozes, Violinos I e II, Violoncelo , Contrabaixo, Tímpano. | 1653/95 |
| PEÇAS CARACTERÍSTICAS ¹⁶ | | | | | |
| Compositor | Peças | Data | Andamento/Métrica | Instrumentação | Catálogo |
| Ignácio Cunha | Melodia | 1927 | <i>Moderato 4/4</i> | Violinos I, II e III, Viola, Violoncelo , Contrabaixo. Arranjo para piano e violino. | 0803/95 |
| Elpídio Pereira | Nostalgia | ----- | <i>Allegretto 4/4</i> | Violoncelo ou Violino e | 26.74.2004 |

¹⁶Peça característica ou peça de caráter é definida por Leonard (1996) como uma peça instrumental curta que foi composta a partir de uma idéia ou emoção simples.

| | | | | Piano. | |
|-------------------------|---------------------------------|--------------------|--|---|-----------|
| Elpídio Pereira | <i>Romance sans Paroles n°1</i> | 1903 ¹⁷ | <i>Moderato 4/4</i> | Violoncelo e Piano. | 26.73.919 |
| GENERO SINFONICO | | | | | |
| Compositor | Peças | Data | Andamento/Métrica | Instrumentação | Catálogo |
| Leocádio Rayol | Sinfonia São Luis | ----- | <i>Andante 3/4 e Allegro 2/4</i> | Flauta, Sax alto em Mib, Trombone, Piano, Harmonium, Violinos I e II, Violoncelo . | 1062/95 |
| Antonio Rayol | II Sinfonia Original | ----- | <i>Andante Maestoso 3/4 e Allegro Risoluto 2/4</i> | Flauta, Clarinete em Sib, Sax Alto em Mib, <i>Piston in Lá I, Piston in Sib</i> , Trombone, Piano, Violinos I e II, Violoncelo , Contrabaixo, Bateria. | 0280/95 |

Fonte: Salomão (2008).

Os compositores foram selecionados conforme a ordem cronológica, o volume de obras por eles escritas e o registro, encontrado na bibliografia consultada, da participação destes nas atividades musicais no Maranhão daquela época (século XIX).

Das trinta e quatro obras listadas no referido trabalho somente duas eram para violoncelo solo com acompanhamento de piano, sendo as demais para orquestra ou grupos menores. Dentre essas duas músicas selecionamos *Romance sans paroles n°1* para estudo no presente trabalho devido sua utilização como repertório no ensino de violoncelo na EMEM. Para tanto nos próximos dois capítulos falaremos sobre o romance como peça característica e faremos uma análise da peça encontrada.

4.2 O ensino de violoncelo na Escola de Música do Estado do Maranhão

A EMEM foi criada em 21 de janeiro de 1974 e desenvolve atividades com diferentes instrumentos musicais e canto. Conforme Amaral (2001), até 1985 houve quatro professores de violoncelo, sendo que os mesmos permaneceram curtos espaços de tempo na EMEM. Entretanto, de 1995 até o presente momento, o ensino desse instrumento permanece ativo, o número de alunos interessados tem aumentado e o núcleo de violoncelo tem participado dos trabalhos da escola e das programações culturais na cidade de São Luís, assim como acontecia também no período dos primeiros professores.

Atualmente a EMEM está reformulando sua estrutura curricular para oferecer o ensino musical em três etapas conforme a faixa etária e o nível de conhecimento: iniciação musical, o curso fundamental, um curso livre onde os alunos aprenderão a técnica básica do instrumento, e o curso técnico que é profissionalizante.

¹⁷ A referência a esta data foi retirada do artigo Subsídios para a Catalogação da Obra Musical de Elpídio Pereira (MONTEIRO, [20--?]).

Em relação ao ensino de violoncelo nessa escola são utilizados diferentes materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a técnica de arco e da mão esquerda, e a interpretação, elaborados por músicos a partir do século XVIII como discutido anteriormente. Para os alunos de iniciação ao *cello*, isto é, com idade inferior a dez anos, são usados materiais coloridos, ou que se permitem colorir, trabalhando de maneira lúdica e criativa esse primeiro contato com o instrumento e o emprego das notas na posição inicial da mão esquerda. São materiais produzidos por músicos alemães no final do século XX e possuem uma linguagem mais acessível às crianças.

Com os alunos do curso fundamental os materiais, também denominados métodos, são utilizados conforme a necessidade técnica de aprendizagem para cada nível e aluno através de exercícios progressivos. Para o curso técnico há um aprofundamento dos estudos, pois para cursá-lo exige-se um conhecimento prévio do aluno.

O método Suzuki¹⁸ também é empregado embora consideramos importante ressaltar que o mesmo, no momento, é utilizado na maioria das vezes no curso de violoncelo da EMEM como opção de repertório. Muitos dos princípios defendidos pelo autor são levados em conta na metodologia adotada, tais como a relação professor, aluno, pai; o pensar positivo (elogiar nas observações e não só criticar); a paciência no desenvolvimento diferenciado de cada aluno (aumentar autoconfiança); o estímulo à memorização (tocar decorado) e a tirar a música de “ouvido”.

Na apostila *Orientação aos Pais* elaborada pela Associação da Educação e Talento (Centro Suzuki da Paraíba), um material compilado dos livros de *Suzuki Nutrida pelo Amor* e *Suzuki Concept*, encontramos:

Este método foi cientificamente elaborado e equilibrado, visando tornar a disciplina fácil para o aluno. Começa sempre com pequenas tarefas para os pequenos, as quais vão se avolumando gradativamente à medida em que o aluno vai crescendo. Como na transmissão da linguagem materna, toda a música é memorizada automaticamente. A sua leitura não é empregada até que uma base técnica muito sólida tenha sido estabelecida. Além do fato de que tocar de memória proporciona incalculáveis benefícios (ASSOCIAÇÃO DA EDUCAÇÃO E TALENTO, 1999, p. 7).

Quanto ao repertório são utilizadas obras do período renascentista, barroco, clássico, romântico, tanto de compositores estrangeiros como nacionais, embora como comentado anteriormente, os últimos em bem menor proporção, devido a alguns fatores,

¹⁸ O japonês Shinichi Suzuki, violinista, desenvolveu um método para o ensino do violino, que posteriormente foi adaptado para outros instrumentos (violoncelo, viola, contrabaixo, piano, flauta doce, etc.), ressaltando a importância do amor no ensino da música e a relação professor, aluno e pais.

dentre eles, a dificuldade de acesso (disponibilidade) ao material, nível técnico das peças, maior quantidade só do período romântico pra cá. As obras contemporâneas praticamente não são utilizadas.

Em relação à metodologia, procuramos empregar uma que favoreça o desenvolvimento da percepção melódica, harmônica, rítmica, interpretativa, da criatividade, da liberdade para o diálogo e troca de experiências, com o cuidado de observar e levar em consideração o nível de desenvolvimento e a individualidade de cada aluno.

5 ANÁLISE DO *ROMANCE SANS PAROLES* Nº1 DE ELPÍDIO PEREIRA

Esse capítulo abordará alguns itens da análise de Lawrence Ferrara que dizem respeito aos aspectos históricos e composicionais. Antes porém, faremos um breve comentário sobre o *Romance sans paroles* na história.

5.1 Romance sans paroles

Romance, “[...] cujo sentido literário original era o de uma narrativa ou poema medieval sobre personagens ou episódios e escrito numa das línguas românticas – ou seja, uma das línguas vernáculas que tiveram a sua origem no latim” (GROUT; PALISCA, 2007, p. 572), passou também a ser empregado na música e é definido no *Dicionário de Música Zahar* como uma “[...] composição instrumental ou vocal, usualmente estrófica, com caráter e espírito típicos da canção, e geralmente considerada de natureza lírica ou romântica” (ISAACS; MARTIN, 1985, p. 323).

Inicialmente o romance (musical) era composto somente para voz. Na Espanha seu uso remonta pelo menos ao século XIV e era uma forma de grande balada épica. Um exemplo que pode ser citado é o “Cancioneiro musical de palácio (1505-1520), que contém mais de 40 romances a três ou quatro vozes, a maioria arranjo de melodias já existentes por Juan del Encina e outros¹⁹” (LATHAM, 2008, p. 1293-1294).

Já na França o romance começou a ser empregado na música no século XVIII sendo definido por Rousseau, em seu dicionário de música de 1768, como “[...] uma forma de versificação estrófica singela e sem pretensões: um poema de amor curto, [...] com melodia simples e clara e acompanhamento instrumental discreto²⁰” (LATHAM, 2008, p. 1294).

Esse tipo de obra vocal, também difundido em outros locais como na Alemanha, na Itália, na Rússia e na América latina, foi, principalmente a partir do século XVIII²¹, adaptada para obra instrumental sendo composta como movimento de obras com orquestras (Gossec, Haydn, Mozart, Beethoven, Schumann) e para instrumento solo com acompanhamento.

No século XIX o romance instrumental foi amplamente difundido surgindo então o Romance sem palavras, que em alemão, espanhol, francês e inglês respectivamente chamamos de *Lieder ohne Worte*, *Canciones sin palabras*, *Romances sans paroles* e *Song without words*. Segundo o *Dicionário Grove de Música* (SADIE, 1994), Mendelssohn foi quem inventou este termo na Alemanha usando-o praticamente em 48 peças suas, compostas

¹⁹ Texto original: Cancionero musical de palacio (1505-1520), que contiene más de 40 romances a tres o cuatro voces, la mayoría arreglos de melodías ya existentes por Juan del Encina y otros.

²⁰ Texto original: una foma de versificación estrófica sencilla y sin pretensiones: un poema de amor corto, [...] com melodia simple y clara y acompañamiento instrumental discreto.

²¹ Conforme o Dicionário Grove de Música (SADIE, 1980) o violinista Pierre Graviniès compôs o primeiro solo para instrumento chamado de romance em torno de 1760.

entre os anos de 1829 e 1845, e compiladas em oito livros. Compôs o Romance sem palavras em Ré maior, opus 109 (posth.) para violoncelo e piano. “Liszt acreditava que eram os Noturnos os precursores diretos da canção sem palavras”²² (SADIE, 1980).

O romance sem palavras é classificado como uma peça característica, música desenvolvida no período romântico para instrumento solista. A música pode:

Evocar associações com objetos extramusicais. Muitos compositores compuseram sob a influência expressiva de associações emotivas; além do mais, a ‘música de programa’ chegou a ponto de narrar histórias inteiras através de símbolos musicais. Existe também uma grande variedade de ‘peças características’, que expressam uma vasta gama de humores possíveis (SCHOENBERG, 2008, p. 119).

No livro *Pequena História da Música* temos o seguinte comentário sobre peça característica:

Se manifesta de duas maneiras: ou pretende descrever estados psicológicos ou pretende descrever fenômenos da vida objetiva. [...] Felix Mendelssohn ainda se aproximara mais da peça característica com a invenção dos ‘Romances sem Palavras’, a que o próprio título já determina a intenção de transportar para o instrumento um gênero vocal, isto é, que usa textos inteligíveis (ANDRADE, 1980, p. 145).

Ainda sobre esse assunto Andrade (1980, p. 146) se posiciona de maneira crítica em relação a determinadas peças características:

Isso os românticos desenvolveram, e do séc. XIX até os nossos dias a peça característica produzirá, junto de algumas obras de interesse, um dilúvio medonho de aleijões antimusicais. A peça característica é o refúgio de incompetentes e dos frouxos. [...] A peça característica romântica é talvez a maior desgraça caída sobre a arte musical.

Apesar desse posicionamento, ele coloca que gênios como Schumann, Chopin e Debussy conseguiram “[...] colocar a peça característica dentro da estrita musicalidade” (ANDRADE, 1980, p. 146).

Provavelmente aqui Mário de Andrade se posiciona mais favorável a segunda, dentre as duas grandes tendências existentes no período romântico, principalmente no final: “[...] a que vê a música como linguagem expressiva e a que a comprehende como forma pura” (FONTERRADA, 2005, p. 61).

Em relação à última o principal defensor²³ é Hanslick (apud FONTERRADA, 2005, p. 64) para quem “[...] a técnica, em música, não é um modo de expressão dos

²² Texto original: Liszt believed that Field's nocturnes were the direct precursors of the song without words.

sentimentos para alcançar o absoluto ou suscitar emoções, mas é a própria música e nada mais.” Era também pensamento naquele período, embora não comum a todos, a filosofia hegeliana denominada por Ludwig Feuerbach (que a desaprovava) como “filosofia absoluta”: “[...] era uma filosofia totalmente abstrata que parecia funcionar independentemente das realidades empíricas da existência humana” (MILLINGTON, 1995, p. 265).

A música abstrata, música pura, referia-se, dentre o exposto acima, a música instrumental livre de algum sentido discursivo. Com relação à segunda tendência, ponderamos que a mesma tem seu expoente maior em Wagner, que usou muitas vezes o termo “absoluta” em seus escritos, mas de forma contrária às “[...] noções de transcendência, pureza e idealismo - aspectos esses que também pertencem ao sentido hegeliano do ‘absoluto’” (MILLINGTON, 1995, p. 265). “Wagner retoma o pensamento de Rousseau de uma união originária da poesia com a música para chegar ao conceito de obra de arte total (*Gesamtkunstwerk*)” (FUBINI, 2008, p. 127, grifo do autor).

Grout e Palisca (2007, p. 573), discorrendo sobre a música como a mais romântica de todas as artes, comentam o seguinte:

Só a música instrumental – música pura, livre do peso das palavras – pode atingir de forma perfeita este objectivo de comunicar emoções. A música instrumental é, por conseguinte, a arte romântica ideal. O seu alheamento do mundo, o seu mistério e o seu incomparável poder de sugestão, actuando directamente sobre o espírito, sem a mediação das palavras, fizeram dela a arte dominante, a mais representativa de todas as artes do século XIX.

No entanto, os próprios autores questionam a supremacia da música instrumental no romantismo quando citam a grande difusão dos *Lieder* e das canções com letras nesse período, e chamam a atenção de que os mestres da sinfonia eram do classicismo.

Desta forma, apesar das contradições existentes no período romântico e dos diferentes posicionamentos dos compositores, dos filósofos e dos críticos em torno das discussões em relação à música instrumental e a vocal, “[...] estética da forma e estética do sentimento” (FONTERRADA, 2005, p. 63) os Romances sem palavras foram compostos, tocados e ouvidos por uma quantitativa geração.

5.2 Contextualização histórica

²³ A quem se associou o termo “música absoluta”, embora o tenha utilizado somente uma vez em seu panfleto “Do belo em Música” de 1854 (MILLINGTON, 1995).

Figura 3 - Elpídio Pereira.



Fonte: Jansen (1974).

Elpídio Pereira, maranhense, nasceu na cidade de Caxias em 16 de outubro de 1872, filho de João Bento de Brito Pereira e Gertrudes Batista de Brito Pereira. Compôs diversas obras, foi violinista e trabalhou no Consulado Geral do Brasil em Paris e Londres. Sua obra completa foi catalogada por Vanessa Silva Monteiro em trabalho de pesquisa pela Universidade do Estado do Amazonas.

Elpídio iniciou seus estudos musicais com professores de banda da sua cidade natal, indo posteriormente para Lisboa e Paris, onde em 1890, estudou com Domenico Ferroni²⁴ violino e harmonia, e no Conservatório de Paris cursou como aluno ouvinte a classe de harmonia do professor Antoine Taudou²⁵ (PÁSCOA, 1997).

De volta ao Brasil residiu em Manaus e Belém, onde tocava em recitais e concertos (apresentando também obras suas), não só nessas capitais, mas em outras do norte e nordeste. A respeito desse período encontramos referência de sua participação em récitas de diferentes óperas apresentadas no Teatro São Luis (hoje Artur Azevedo), no final de 1891 adentrando 1892: “[...] da orquestra organizada pelo maestro Franco²⁶ fazia parte o jovem violinista Elpídio Pereira, então com dezenove anos” (JANSEN, 1974, p. 159).

Em sua biografia intitulada *A música, o consulado e eu* (1957), Elpídio também comenta sobre essas turnês. Um desses relatos afirma que quando se preparava para voltar à cidade de Caxias, “[...] o regente de orquestra, compositor, pianista e violoncelista Ettore Bosio propôs-me associar-me a mim para o meu concerto na minha terra natal” (PEREIRA, 1957, p. 34).

²⁴ Domenico Ferroni, violinista, foi aluno do Conservatório de Paris e amigo de Francisco Braga, que indicou Elpídio para ser seu aluno de violino. Iniciou com ele também seus conhecimentos em harmonia (PEREIRA, 1957).

²⁵ Antoine Taudou foi professor de harmonia e contraponto do Conservatório de Paris. Tinha como colegas de corpo docente Leo Delibes e Gabriel Fauré. Ganhou em 1869 o grande prêmio de Roma para compositores com a obra Françoise de Rimini (LIMA, [20--?]).

²⁶ Na revisão bibliográfica foi encontrada outra menção sobre o maestro J. Franco regendo uma orquestra de quarenta professores no final do século XIX (JANSEN, 1976).

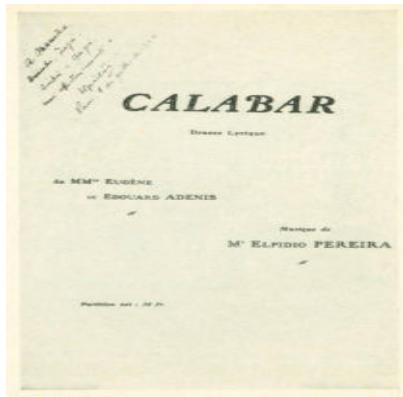
Em 1898 retorna a Paris como bolsista do Estado do Amazonas permanecendo até 1903. Durante esse período estudou novamente com Ferroni e em duas oportunidades esteve à frente da orquestra dos Concertos Lamoureux apresentando composições suas. Em 24 de maio de 1903, dias antes de voltar ao Brasil, realizou um concerto em Lisboa com as peças de sua autoria que mais foram aplaudidas em Paris.

Já em Manaus regeu um concerto no Teatro Amazonas em 23 de agosto de 1903. A partir daí realizou concertos por vários lugares do Brasil divulgando sua obra, mas fixou residência no Rio de Janeiro em 1908.

Em 1913, de volta a Paris como bolsista do Governo Federal, começa seus estudos de composição com Paul Vidal²⁷, também professor do Conservatório de Paris, encaminhado por Ferroni. Ficou na França até 1916, e nesse período compôs *Les Pommes du Voisin*, que foi representada no teatro *Gaieté Lyrique* 76 vezes consecutivas, sendo sua composição de maior sucesso.

Compôs diversas obras dentre elas a ópera Calabar que não chegou a ser executada na sua totalidade.

Figura 4 - Página de rosto da edição francesa de “Calabar”.



Fonte: Jansen (1974).

Tornou-se funcionário do Consulado do Brasil na França em 14 de fevereiro de 1921 até 1940 quando se aposentou e retornou ao Brasil definitivamente, falecendo em 13 de abril de 1961 em uma cidade perto do Rio de Janeiro.

²⁷ Paul Antonin Vidal, francês, nasceu em 1863 e faleceu em 1931. Foi regente, professor e compositor, estudou e trabalhou no Conservatório de Paris. Amigo de Debussy era considerado um excelente professor e aberto a novas idéias. O balé *La maledetta* e a ópera *Eros*, são algumas de suas composições de grande sucesso (SADIE, 1994).

A seguir faremos um breve comentário sobre o contexto artístico e histórico dos lugares e dos períodos mencionados acima. Durante o século XIX várias mudanças sociais, políticas e econômicas se estabeleceram tais como a instituição das repúblicas em detrimento das monarquias, o advento da democracia e do Liberalismo, a ascensão da burguesia, o crescimento da população e sua aglomeração formando grandes cidades, dentre outros.

No Brasil essas mudanças também ocorreram embora lentamente, de maneira desigual entre as regiões e mais na segunda metade do século (período do nascimento de Elpídio Pereira) com a Proclamação da República, o fim da escravatura, a modernização das lavouras e a instalação de indústrias em cidades que cresciam.

Em relação ao Maranhão, este se desenvolveu economicamente na maior parte dos oitocentos através da agricultura, mais especificamente com a cultura do algodão e posteriormente com a do açúcar. No entanto, no final do século “[...] a produção agrícola entra em colapso e a aristocracia rural emigra para a capital investindo em indústrias, sendo em maior número as de fiação e tecelagem de algodão” (SALOMÃO, 2008, p. 13). Já na primeira República diversos fatores colaboraram para o fechamento das indústrias e a economia maranhense tentou equilibrar-se a partir da extração do babaçu, mas os resultados obtidos até então não foram alcançados.

Muitas dessas mudanças sociais se refletiram, no campo cultural e artístico e o período romântico surge com características e contradições variadas. Dentre elas podemos citar: o egocentrismo; o individualismo; a liberdade na criação; a melancolia (mal do século); o gosto pela natureza e pela Pátria (naturalismo e nacionalismo); o idealismo pela “Liberdade, Fraternidade e Igualdade”, ao mesmo tempo em que o materialismo se difundia; o artista mais profissional (fim do mecenato); o racional e o irracional.

Mais especificamente na música podemos mencionar a dualidade entre a vocal e a instrumental, citada anteriormente, assim como a música de caráter mais intimista e a voltada para grandes públicos. Por fim, as várias músicas: a nacionalista, a com tendência conservadora e a revolucionária, além da busca pela música do passado.

No Brasil nesse período desenvolveu-se ainda mais a produção da música sacra através dos incentivos promovidos pela realeza, no entanto, a influência da ópera produzida na Europa também chega ao Brasil e constantes companhias europeias vinham para temporadas no teatro brasileiro, assim, os compositores brasileiros, até então mais restritos à produção religiosa, começam a compor óperas principalmente na segunda metade dos oitocentos. Kiefer (1976, p. 66) cita sobre essa e outras realidade advindas nesse período:

A classe burguesa tem o seu modo próprio de cultivar a música. Funda sociedades sinfônicas (ou filarmônicas), sociedades para o cultivo da música de câmara, coral ou operística; estimula e sustenta as giras de virtuosos; promove o ensino da música; cuida da indústria e do comércio de instrumentos, etc.

Em *História e Música no Brasil*, encontramos que na segunda metade dos oitocentos a cidade do Rio de Janeiro “tinha uma vida musical intensa que abrangia tanto os teatros fechados, [...] como o espaço público das ruas, botequins e festas populares ou a intimidade privada dos salões das casas de família” (MACHADO, 2010, p. 122).

Na cidade de São Luís a criação de instituições culturais e educacionais, como a construção do teatro União, hoje Artur Azevedo, a imigração de comerciantes e dos músicos estrangeiros que vinham com as companhias operísticas e muitas vezes permaneciam na cidade por longos períodos favoreceram a vida musical da capital.

Conforme Dantas Filho (2002) a hegemonia do poder imperial no Brasil utilizava-se das artes como um ornamento desse, sendo assim a vida musical dos centros menores tinha como referência a capital do Império. O autor distingue o romantismo ilustrado do romantismo de província, onde a atividade musical do primeiro “[...] corresponderia aos grandes centros (Rio de Janeiro e São Paulo) e estaria assentada na importação de modelos europeus” e a segunda “[...] embasada na produção/reprodução local e por fim, na tentativa de aproximação do modelo musical cosmopolita dos grandes centros brasileiros” (DANTAS FILHO, 2002, p.114).

Em relação ao século XX, período que também fez parte da vida de Elpídio:

Vivia-se, então, o início de uma transformação decisiva da sociedade, em sua organização econômica e política, em seus costumes, em sua cultura. A *Belle Époque* é o apogeu do grande capitalismo: a influência política das altas finanças é considerável, a produção aumenta, o padrão de vida sobe. Ao mesmo tempo, a análise marxista é constatada. A ascensão do socialismo e o desenvolvimento do movimento operário correspondem a ela. A crítica das instituições, o questionamento de uma coisa julgada, a separação entre a Igreja e o Estado, o exercício do livre exame são sinais de um novo tempo, que os artistas vão viver à sua maneira (CANDÉ, 2001, p.180-181, grifo do autor).

Em solo brasileiro nas primeiras décadas de 1900 tem-se “[...] o país da urbanização, da *Belle Époque* e da Semana de 22, da monocultura do café, das elites oligárquicas e das revoltas tenentistas, que assistia crescer o sentimento de nação e os conflitos sociais” (PILAGALLO, [20--?]a). Nas décadas seguintes temos a crise da República Velha, a derrocada das oligarquias regionais, as revoltas de cunho político e a instalação do Estado Novo (PILAGALLO, [20--?]b).

Quanto às artes, outras escolas que surgiram no final do século XIX adentraram os novecentos como a do Impressionismo, do Expressionismo, do Simbolismo, do Realismo, do Naturalismo. A música no decorrer do século XX foi cada vez mais rompendo com os modelos existentes chegando à politonalidade, ao dodecafônico serial, ao atonalismo, à música concreta, à eletrônica, à aleatória, à eletroacústica, uma “[...] busca de novos métodos de composição [...] mas o sistema tonal permanece obsedante e o par dominante-tônica reaparece sorrateiramente nas harmonias mais ousadas” (CANDÉ, 2001, p.189).

Analizando a biografia de Elpídio podemos observar que a peça *Romance sans paroles*, composta em 1903, pode ter sido escrita em Paris ou no Brasil, uma vez que o compositor morou nesses dois locais no mesmo ano e teve a oportunidade de estar em contato com a música de diferentes escolas, dentre as quais a romântica, a impressionista e a nacionalista (movimentos desenvolvidos a partir do século XIX).

Os resultados musicais dos objetivos básicos dos românticos foram assim descritos:

(a) Maior apreciação do som como tal; (b) uma descontração e ampliação da atitude em face da importância e função da forma; (c) expressão livre e irrestrita da emoção pessoal; (d) uma tendência para aliar a música a algum pano de fundo literário ou de natureza não-musical. Podemos também assinalar o cultivo de obras em pequena escala e a concentração na canção solo (LOVELOCK, 2001 apud SALOMÃO, 2008, p. 51).

A respeito de algumas características comumente definidas como do período romântico e que podem ser contraditórias, temos:

O rompimento com os clássicos preceitos formais na composição, atribuído aos compositores românticos, é uma das falsidades deduzidas da definição a que me refiro. Porque, se há, de fato, uma tentativa de libertação das formas fixas, este conceito de liberdade é mais subjetivo do que propriamente morfológico. Visando principalmente o fundo, o *ethos*, a expressão interior, sem representar nenhuma revolta contra a beleza inegável da estrutura formal. [...] Se nos restringirmos à observação do espírito romântico na Música, através da obra mais representativa do período que recebeu este nome, ou melhor objetivando, a obra de Berlioz, Schumann, Chopin e outros, verificaremos sem dificuldade que o Romantismo desses criadores (por sua vez evolução do sentido humanístico já bem amadurecido, e logo exacerbado após a revolução francesa) foi um esforço para viver a Arte que, sob uma babilônia de convencionalismos, ia-se tornando pouco a pouco uma linguagem acadêmica que poderia terminar em pura gramática (GARRITANO, 2006, p. 29-30, grifo do autor).

No Impressionismo encontramos alguns aspectos característicos como o emprego de acordes de 9^a, 11^a e 13^a em combinação com outros acordes, frequentemente de forma não funcional sob o ponto de vista harmônico. “A *appoggiatura* é usada como parte do acorde [...],

o movimento paralelo em grupos de acordes de tríades, 7^a, 9^a, etc.; acordes de tons inteiros; escalas exóticas; uso dos modos e cromatismo extremo” (KENNEDY, 1994, p. 246).

Zuben (2005, p. 37) faz o seguinte comentário sobre Debussy, principal compositor dessa escola:

Além da ausência de um fluxo harmônico por tensão e abrandamento constatada por Adorno, Debussy ainda utiliza, na formação de seus acordes, escalas e modos não convencionais para a época, como, por exemplo as escalas pentatônicas e de tons inteiros. A orquestração de Debussy também é precisa na criação de combinações timbricas que colorem os planos sonoros, dando a impressão, como sugere Adorno, de um vagar pelas sensações reverberantes de luzes distintas.

Quanto ao Nacionalismo, o mesmo foi um movimento que também começou no século XIX “[...] e foi marcado pela ênfase dada a elementos nacionais da música, como canções tradicionais, danças tradicionais, ritmos tradicionais” (KENNEDY, 1994, p. 488). Na música brasileira podemos citar alguns compositores nacionalistas como Alberto Nepomuceno, Francisco Mignone, Lorenzo Fernandes e Villa-Lobos que trabalharam com elementos do folclore nacional ou regional (ISAACS; MARTIN, 1985). No Brasil a semana de 1922 foi marcante para o Nacionalismo do país.

A seguir, citaremos alguns aspectos da formação musical de Elpídio. Esse compositor, como vimos, estudou com Ferroni, Taudou e Paul Vidal, mas comenta que o grande tratado de instrumentação e orquestração de Berlioz, orientou-me para, sozinho, ir orquestrando as minhas composições. Não deixava, porém, de pedir a Ferroni sua opinião sobre esses trabalhos” (PEREIRA, 1957, p. 41).

Frequentou teatros, onde assistiu diversas óperas, dentre elas de Wagner e Mascagni. Lima ([20--?], p. 5, grifo do autor), analisando a *Sonata para Violino e Piano* de Elpídio, faz observações a respeito da possível influência estilística sobre o compositor:

Estas indicações de agógica e dinâmica musical sugerem uma relação desta obra com o seu tempo. Elpídio Pereira esteve intimamente ligado às tendências estéticas do *fin de siècle*, em particular com o Naturalismo, onde estas indicações por vezes bastante exageradas de motivação musical são lugar comum na estruturação do discurso musical, como por exemplo nas óperas de Puccini, Leoncavallo e Mascagni. Em sua autobiografia, *A musica, o consulado e Eu*, o autor conta sobre seu ambiente musical em Paris, onde assistiu a première parisense de *Cavalleria rusticana* de Pietro Mascagni, e é perfeitamente plausível que tenha se deixado influenciar pela repercussão destas obras.

Quanto ao impressionismo, Elpídio posicionou-se veementemente da seguinte maneira relatada em seu livro:

Todavia, sempre reconheci na evolução uma contingência da própria arte, desde porém, que não seja o desvirtuamento de suas qualidades. E é, mui infelizmente, o que vem sucedendo em consequência, como tudo faz crer, de um caso extraordinário, talvez único na história da música – a mudança brusca e radical de técnica de um compositor um dos mais queridos mestres da Escola Francesa. Claude Achile Debussy, ao compor seu drama lírico *Pelléas et Melisande*. Achava-me em Paris quando em 1902 foi levada à cena da Ópera Cómica essa obra, evidentemente concebida em oposição ao glorioso legado de Wagner em prol dessa mesma forma típica da música lírica-sinfônica, tanto mais para surpreender que Debussy era considerado, então, vibrante wagneriano. A sensação maior, porém, desse incrível acontecimento, era causada pelo repúdio de todos os elementos essenciais da música, do começo ao fim de sua nova partitura (PEREIRA, 1957, p. 122).

Em relação a esse posicionamento, Lima ([20--?], p.16) também comenta que apesar de ter assistido “[...] várias obras de origem alemã e italiana [e] de provavelmente ter conhecido também a música revolucionária de Debussy e a obra dos Veristas, não se deixou influenciar pelas novas linguagens, mantendo-se fortemente filiado às tradições harmônicas tonais”.

O mesmo autor nesse trabalho sobre a sonata para violino constata a possibilidade de que, pelo menos para essa obra, Elpídio tenha sofrido influência de Beethoven e talvez César Franck, além de seguir o modelo de seus mestres franceses de harmonia, de composição e de contraponto. E ainda acrescenta:

A estrutura da música alemã forma a base de fundamento da sonata de Elpídio. O rico colorido da musica francesa, é o elemento que este compositor se serve, e desta forma faz uso de ambas para criar a sua sonata, como assim revelam as características formais estudadas anteriormente (LIMA, [20--?], p. 21).

A existência de uma escola francesa deve-se a César Franck que ensinou seus alunos a improvisarem transformando-os naturalmente em compositores. Esses mesmos criaram o franckismo, que é um “[...] fermento na massa: suscitando uma renovação musical, uma confiança na vitalidade da música francesa, [criando] o clima de descoberta artística de que Debussy e Ravel se beneficiarão.” (CANDÉ, 2001, p. 145).

Grout e Palisca (2007) comentam que a música francesa no período em que Elpídio morou na França, teve três grandes linhas: a de César Franck e seus discípulos (tradição cosmopolita), a de Saint-Saëns e Fauré (tradição francesa) e a de Debussy (desenvolvida a partir da anterior). Acrescentam ainda que a tradição francesa trabalha a música como forma sonora contrária a romântica como forma de expressão.

O *Teatro no Maranhão*, relata que o crítico Mazarini faz comentário sobre Elpídio Pereira como possuindo “[...] estilo semelhante ao de Massenet” (JANSEN, 1974, p. 127).

5.3 Audições, leitura da partitura

Em 2006, quando começamos a pesquisa sobre a presença desse instrumento na música de compositores oitocentistas no Maranhão, tivemos o primeiro contato com a partitura das duas peças para violoncelo solo de Elpídio Pereira. Dentre elas escolhemos o Romance para estudar e posteriormente tocar, o que foi possível no mesmo ano em um recital do IV Encontro de Cordas da EMEM (ANEXO A).

Ainda em 2006 a autora teve a oportunidade de participar do IX Encontro de Violoncelos da Amazônia onde a mesma teve a oportunidade de tocar esta peça para o professor Hugo Pilger²⁸ que fez algumas observações e sugestões sobre dedilhado, arcada e dinâmica, contribuindo assim para um amadurecimento maior no estudo, na análise e na interpretação do Romance. Nesse período ele estava com um projeto em andamento da gravação de um cd com músicas brasileiras para violoncelo ainda desconhecidas do público, e solicitou a partitura das duas peças para somarem à pesquisa, embora as mesmas não tenham sido gravadas.

5.4 Análise da sintaxe composicional

O material textual utilizado nesse estudo monográfico foi baseado na pesquisa por mim realizada que culminou, em 2008, na monografia intitulada “O violoncelo na música de compositores oitocentistas no Maranhão”.

O conhecimento da estrutura da obra auxilia na interpretação, pois permite executar a unidade fraseológica, fazer as respirações de frase, perceber o início e o fim dos discursos (períodos), estabelecer os contrastes e as variações de timbre, dentre outras. Da mesma forma a análise harmônica também auxilia na *performance* (as sugestões quanto a isso serão apresentadas no próximo capítulo).

O *Romance Sans Paroles* é uma melodia para violoncelo com acompanhamento de piano do compositor Elpídio Pereira (ANEXO B). O andamento é Moderato e tem 63 compassos com métrica 4/4. A música possui estrutura ternária formada pelos períodos: A, A', B, B', A'', coda. A tonalidade da peça é Ré Maior.

Os termos utilizados para a análise a seguir se baseiam nos conhecimentos de harmonia obtidos durante o período acadêmico, bem como nos livros Fraseologia musical de Ester Sciar (1982) e Tonal Harmony de Stefan Kostka e Dorothy Payne (2005).

²⁸ Bacharel em Violoncelo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde atualmente é professor, já se apresentou como solista em diversas orquestras no Brasil e exterior. Algumas composições lhe foram dedicadas como “Serenata pro Pilger” de Maurício Carrilho.

Os eventos ocorridos serão descritos a partir das frases de cada período, denominadas de F₁, F₂, etc. Frase “é o produto da semelhança, proximidade ou separação dos sons percebidos pelo ouvido e organizados pela mente” (COOPER; MEYER, apud SCLiar, 1982, p. 9).

As frases F₁ e F₂, excerto 1 e 2 respectivamente, do período A são binárias (dois membros de frase em cada uma), irregulares, isto é, os “[...] membros de frase diferem na sua extensão” (SCLiar, 1982, p. 41) sendo que nesse caso um membro possui dois incisos e o outro três incisos, e são também contrastantes (os membros de frases diferem entre si).

Dos dois membros de frase, o primeiro é binário contrastante (com dois incisos que diferem entre si) e o segundo ternário afirmativo (três incisos semelhantes). Conforme Scliar (1982, p. 70) “[...] a irregularidade fraseológica pode ser provocada por vários processos englobados em dois grupos: dilatação e contração”, e podemos observar no membro ternário dessas frases uma dilatação por prolongação de som através das ligaduras entre as notas dos compassos 4 e 5, e nos 5 e 6.

Excerto 1:

Frase binária irregular

Moderato

membro de frase binário

inciso

³

membro de frase ternário

inciso

inciso

inciso

Excerto 2:

As frases F1 (c.2-6) e F2 (c.7-11) possuem cinco compassos cada com uma síncope formada entre alguns compassos da melodia. As figuras rítmicas predominantes são semínimas, colcheias e quiáleras de colcheias, com o motivo temático apresentado nos dois primeiros compassos.

Os dois primeiros compassos de F1 e F2 possuem o mesmo tema, o contraste realizado pelo autor, neste caso, foi a colocação de acordes diferentes no acompanhamento para cada frase.

Os primeiros compassos de F1 (excerto 3) possuem na mão esquerda do piano um pedal duplo grave sobre a tônica e a dominante.

Excerto 3:

Há uma semicadência no compasso 6 (excerto 4), com utilização de empréstimo do homônimo, ré menor, e precedida por uma pequena mudança de centro tonal para Mi menor.

Excerto 4:

Em F2, ocorre também uma mudança para Fá# menor (c. 9-11) com cadência autêntica perfeita (excerto 5).

Excerto 5:

Em F3 (c.12-15), período A', a frase passa a ter quatro compassos (frase regular binária com membros de frase também binários e incisos contrastantes). O tema de F1 e F2 é repetido também no F3 embora não de todo no segundo compasso. No compasso 15 existe uma pequena mudança para Sol Maior (excerto 6).

Excerto 6:

O trecho que compreende os compassos 16-19 (excerto 7) compõe a F4, uma frase de quatro compassos contrastante das anteriores. No final do compasso 19 aparecem repetidas vezes a nota lá, tocada somente no piano, vindo esta a ser a tônica do período seguinte, o B. A cadência final é autêntica perfeita.

Excerto 7:

O período B (c.20-27) desenvolve-se em Lá maior, dominante da tonalidade, em *più mosso*, possuindo duas frases binárias, F5 (c. 20-23) e F6 (c. 24-27), com membros de frase binários e incisos contrastantes. Nesse período ocorrem duas pequenas mudanças para Si menor (c.22-23) e Fá # menor (25-26), com cadência autêntica imperfeita²⁹ (excerto 8 e 9).

Excerto 8:

Excerto 9:

²⁹ Segundo Kostka (2005) a cadência autêntica imperfeita é identificada quando na cadência o acorde da dominante está invertido ou substituído pelo acorde de sétima da sensível, e ainda quando o acorde da dominante e da tônica estão em posição fundamental, mas a voz superior não termina na tônica, o que é o caso referido acima.

No período B' (excerto 10) as frases são binárias com membros de frase binários e incisos contrastantes, F7 e F8.

Excerto 10:

No final de B' (c.28-35) há uma ponte estabelecida sobre o acorde de Lá M que conclui em uma cadência autêntica perfeita (c.36-38), executada somente pelo piano, preparando para o período A'' (uma repetição parcial do A e A'), quando novamente se estabelece a tonalidade de Ré maior. A nota pedal grave neste trecho mantém-se sobre a tônica e dominante (excerto 11).

Excerto 11:

No A'' temos três frases, sendo as duas primeiras uma repetição de F1 e F3 (excerto 1 e 6), e a terceira uma variação da F4, que repete-se agora no final (c.48-52), mas de maneira diferente, com as notas do violoncelo em região mais aguda (excerto 39).

Outro contraste feito pelo compositor foi em relação ao acompanhamento. Nos períodos A e A' as notas do piano são arpejadas em quiáteras de colcheias, já no período B e B' ficam em acordes, com a condução do baixo em graus descendentes, entretanto no A'', no final da música, o acompanhamento volta a ser arpejado, mas agora com figuras rítmicas diferentes, com semicolcheias.

A coda (c.53-63) possui, na melodia (excerto 12), figuras rítmicas que se repetem em progressão de dois em dois compassos, dinâmica decrescendo, dando ideia de tranquilidade, de final de discurso.

Excerto 12:

A harmonia deste trecho utiliza acordes da subdominante, da dominante e da tônica da tonalidade, com pequenas mudanças para Sol Maior, e uma cadência final perfeita. Toda a coda no piano fica com a nota pedal grave sobre a tônica e a melodia termina com a quinta do acorde (c. 60-63).

5.5 Análise estilística-interpretativa

O presente trabalho não se propõe a realizar uma profunda análise estilística dessa obra musical, pois como exposto anteriormente a proposta didática é mais um estudo de

procedimentos técnico-interpretativos. Faremos, portanto, um breve comentário sobre alguns pontos relacionados a esse assunto para o *Romance sans paroles*. Quanto à parte interpretativa a mesma será tratada no capítulo a seguir.

Como conceito básico de *estilo*, encontramos que são “[...] as características peculiares que se refletem numa obra de arte” (ZANDER, 2003, p. 245). Essas características, segundo este autor, podem ser observadas quanto ao: autor da obra, ao tipo de composição, ao meio de expressão, à técnica de composição, ao conceito geográfico e à época. Ainda sobre o referido conceito “[...] o estilo de uma peça pode definir-se como a escolha de uns elementos sobre outros pelo compositor” (LARUE, 1989 apud ZORZAL 2009, p. 20).

Outra definição encontrada na literatura sobre esse assunto coloca que o estilo é “[...] uma reprodução de modelos, seja no comportamento humano ou nos artefatos produzidos pelo comportamento humano, e que resultam numa série de escolhas realizadas dentro de algum conjunto de limites” (MEYER, 2000 apud ZORZAL, 2009, p. 19).

Como relatado no item 5.1, Elpídio teve contato com as escolas Romântica, Impressionista e Nacionalista, dentre outras. Vimos também que algumas de suas obras analisadas foram classificadas como românticas (influência alemã e francesa) e outras possivelmente naturalistas, e que o próprio compositor posiciona-se contrário ao impressionismo.

Conforme análise anterior, o *Romance sans paroles*, como forma genérica, é uma peça característica comum ao período romântico (período este onde a música tentava aliar-se a um fundo literário e foram muito utilizadas as canções ou pequenas composições, mesmo as sem palavras). O Romance de Elpídio é uma música tonal onde os acordes, as tríades e as tétradeas, da forma como foram empregadas no contexto da música, não resultam numa harmonização ousada.

A modulação para os períodos B e B', assim como as pequenas mudanças de tonalidade no decorrer da obra vão para os tons vizinhos. As figuras rítmicas usadas não são características da música brasileira, assim como não se apresentam trechos modais ou em tons inteiros.

A partir do exposto acima podemos supor que a obra em questão tem características estilísticas da escola romântica, sem ousadias técnicas, formais, harmônicas, de timbre e de dinâmica em relação a peças de referência do período (início do século XX). Apesar de não possuir as ousadias citadas, não deixa de ser relevante para aplicação como repertório violoncelístico. Da mesma forma uma análise de estilo, mesmo não sendo aprofundada como essa, será de alguma forma útil para sua interpretação.

Quanto a esse ponto encontramos que, o estilo musical manifesta-se na prática “[...] em termos de ritmo, harmonia, melodia, textura, dinâmica, timbre, forma, etc., determinando em quais condições os mais relevantes aspectos da obra em questão influenciam e/ou apresentam o resultado expressivo e suas interpretações” (ZORZAL, 2009, p. 19).

Zander (2003, p. 246) coloca que:

O bom intérprete, orientado pelo conhecimento, vai trazer o quadro mais fiel possível, sabendo que cada obra e cada estilo obedecem a certas normas que são, por assim dizer, universais à época em que foram criadas. Reconhecer estas normas, deixar-se guiar pelas mesmas é um imperativo numa boa interpretação, cuidando de nunca distorcer os fatos, nem moldar a forma e expressão por caprichos pessoais.

Já Apro (2006, p. 32-33, grifo do autor) levanta outro posicionamento sobre a lealdade a estas normas:

Um músico deve ser um artista ou um curador de museu? Se um glissando ou um vibrato forem muito bem inseridos numa obra de Bach, revelando sua lei interna e tornando-a interessante em termos de expressão, deveríamos mesmo assim descartá-los? A autenticidade não é garantia de boa performance, porém o inverso é verdadeiro. [...] A tradição, portanto, deve ser sempre o ponto de partida para um verdadeiro questionamento por parte do executante, que transformará esse diálogo num veículo de expressão das idéias de um compositor (mensagem musical), que é o centro de toda atividade do intérprete. Seguir cegamente os cânones interpretativos representa incorrer no erro que Sêneca apontava em sua célebre máxima: *unus cuiusque mavult credere quam judicare*³⁰.

Desta forma, pensamos que o *Romance sans paroles*, por tratar-se de uma peça romântica, pode utilizar em sua interpretação características mais comuns ao romantismo como o glissando, vibrato e rubatos sem receios em relação a essa “discussão canônica”.

³⁰ Qualquer um prefere crer a julgar por si mesmo.

6 APLICAÇÃO DIDÁTICA

Nesse capítulo trataremos da parte prática do trabalho expondo as sugestões do professor para a execução da obra (guia para o intérprete) e as sugestões do aluno.

6.1 Sugestões para a mão direita e esquerda

Nessa parte abordaremos a digitação, à técnica de arco e a dinâmica para a obra em questão. Em relação à digitação, faremos algumas sugestões de dedilhado e de mudanças de posição. O violoncelista búlgaro Chakalov (2004, p. 15) faz algumas considerações sobre a escolha de um dedilhado coerente³¹:

A digitação deve ser tecnicamente conveniente: deve ter em conta as capacidades e possibilidades dos dedos e tem que facilitar uma correcta afinación dos intervalos assim como uma precisa diferenciación rítmica dos valores das notas;

A digitação deve ir a favor tanto de um fraseado correcto como de uma enunciación conveniente do discurso musical;

A digitação deve ser ‘elástica’: deve fazer possível a ‘plasticidade’ das mudanças de posição;

A digitação deve facilitar a memorización do texto musical (este requisito está funcionalmente relacionado com os três primeiros).

Chakalov (2004, p. 106-107, grifo do autor) também comenta que a digitação é um meio expressivo da linguagem musical³²:

A digitação juntamente com os recursos da técnica de arco, é um dos meios de expressão mais característico. A escolha de uma digitação apropiada é uma condición importante para um desenho correcto da concepción musical, para a reproducción completa da idéia musical, para una dicción e articulación clara e para una linguagem musical com significación sintática. [...] **Digitación técnica** e **digitação artística** não são senão uma forma convencional de contemplar os dois lados de uma mesma moeda. A **digitação técnica** é a que utiliza tanto as adecuadas **posiciones** do espelho como as **configuraciones** da [dos dedos da] mão esquerda com a finalidade de superar os problemas de afinación e/ou rítmicos que apresenta o texto musical. Quando a digitação escolhida se encaixa com os requisitos de frase e

³¹ Texto original: La digitación debe ser técnicamente conveniente: debe tener en cuenta las capacidades y posibilidades de los dedos y tiene que facilitar una correcta afinación de los intervalos así como una precisa diferenciación rítmica de los valores de las notas;

La digitación debe ir a favor tanto de um fraseo correcto como de uma enunciación conveniente del discurso musical;

La digitación debe ser “elástica”: debe hacer posible la “plasticidad” de los cambios de posición;

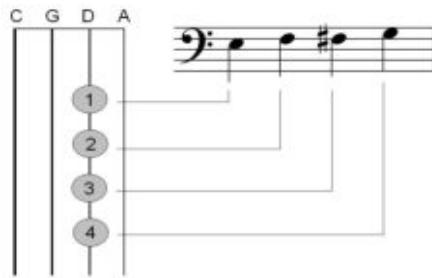
La digitación debe facilitar La memorización del texto musical (este requerimiento está funcionalmente relacionado com los tres primeros);

³² Texto original: La digitación, juntamente con los recursos de la técnica del arco, es uno de los medios de expresión más característicos. La elección de una digitación apropiada es una condición importante para un diseño correcto del concepto musical, para la reproducción completa de la idea musical, para una dicción y articulación claras y para un lenguage musical com significación sintáctica [...] **Digitación técnica** y **digitación artística** no son sino uma forma convencional de contemplar la dos caras de uma misma moneda. La **digitación técnica** es la que utiliza tanto las adecuadas **posiciones** del batidor como las **configuraciones** de [los dedos de] la mano izquierda con la finalidad de superar los problemas de afinación y/o rítmicos que presenta el texto musical. Cuando la digitación escogida encaja con los requerimientos de fraseo y enunciación así como com lás necesidades de La sintaxis musical las modalidades de digitación técnica y digitación artística coinciden perfectamente.

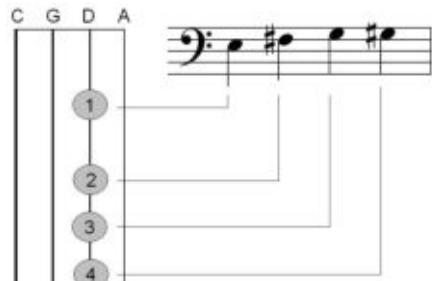
enunciação assim como com as necessidades da sintaxe musical as modalidades de digitação técnica e digitação artística coincidem perfeitamente.

As configurações a que Chakalov (2004) se refere nesse texto dizem respeito à utilização dos dedos da mão esquerda e a apresentação delas em seu livro serão descritas a seguir (colocamos exemplos em tablaturas para melhor visualização):

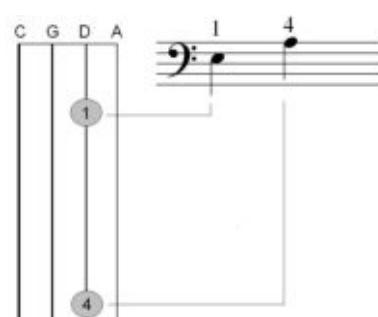
- a) 1^a configuração – uso dos dedos 1, 2, 3 e 4³³ formando um intervalo de terça menor;



- b) 2^a configuração – uso dos dedos 1, 2, 3 e 4 formando um intervalo de terça maior (extensão);

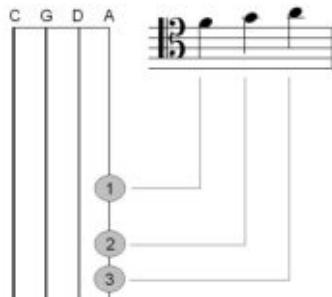


- c) 3^a configuração – uso dos dedos 1, 2, 3 e 4 formando um intervalo de quarta justa (expansão) também usada para tocar oitavas entre cordas adjacentes sem o uso do polegar;

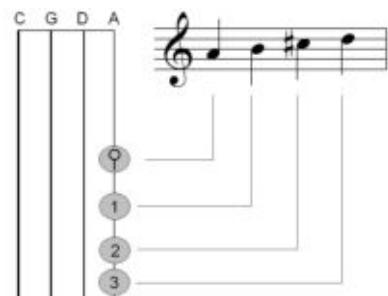


³³ O dedo 1 refere-se ao dedo indicador (segundo quirodáctilo), o dedo 2 ao dedo médio (terceiro quirodáctilo), o dedo 3 ao dedo anelar (quarto quirodáctilo) e o dedo 4 ao dedo mínimo (quinto quirodáctilo).

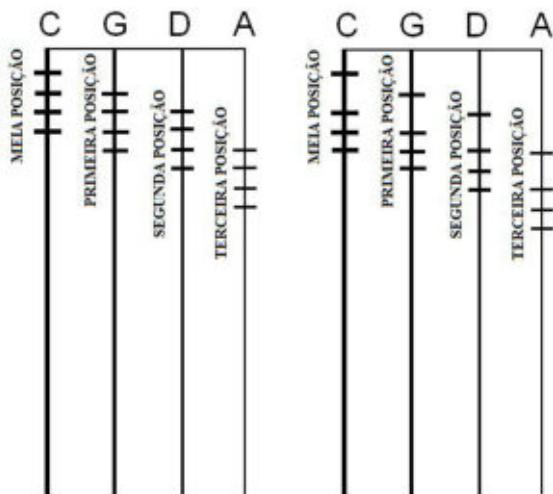
d) 4^a configuração – uso dos dedos 1, 2 e 3 formando uma terça maior;



e) configuração normal de polegar – uso do polegar e dos dedos 1, 2 e 3 formando uma quarta justa.



Comumente chamamos essas configurações de posição fechada, aberta e de *capotasto* (com polegar), onde a mão esquerda fica mais fechada ou mais aberta que o normal. Essas configurações são usadas ao se tocar o instrumento, independente da posição escolhida (meia posição, 1^a posição, 2^a posição, etc), isto é, da altura em que está localizada no espelho, com exceção da 4^a configuração ou *capotasto* que é mais adequada às posições altas, conforme alguns exemplos na tablatura abaixo.



Posições fechadas

Posições abertas

Quanto à mudança de posição Chakalov (2004, p. 48) salienta ainda que³⁴:

Os principais efeitos acústicos associados as mudanças de posição e que dão lugar a problemas de digitação (tanto estéticos como técnicos) são os seguintes: interrupção de som (microcorte) entre as duas notas envolvidas; glissando capaz de encher este microcorte; acentuação involuntária da primeira nota da nova posição.

Esse problemas podem ser evitados através de exercícios técnicos de mudança de posição. O microcorte e o glissando indesejado podem ser atenuados com a prática desses exercícios, onde o movimento do braço esquerdo e do direito ficarão mais sincronizados para evitá-los.

O cuidado com mudanças desnecessárias, a opção pelo uso da extensão³⁵ ou da expansão³⁶ em determinados momentos e a procura em fazer a mudança nas notas que coincidem com o acento rítmico³⁷ podem ajudar a evitar o que, pontualmente, pode se tornar *antimusical*. Esse último item sugerido sobre acentuação métrica é assim comentado por Chakalov (2004, p. 109)³⁸:

Ajustando-nos, por um lado à estrutura e dinâmica da forma métrica e, por outro lado, à mecânica dos dedos e aos efeitos acústicos resultantes da aplicação de uma determinada digitação, podemos chegar a interconexão destes dois fenômenos e a identificação de certos princípios sistemáticos na utilização da digitação para uma apresentação efetiva da forma métrica.

O dedilhado sugerido no Romance faz uso de mudança de posição, de extensão, de expansão, observando os mesmos cuidados relacionados anteriormente sobre a escolha da digitação. No entanto, não podemos esquecer que a escolha de um dedilhado muitas vezes torna-se pessoal, mas devemos lembrar sempre que ele é relevante para que a música soe realmente como música.

³⁴ Texto original: los principales efectos acústicos asociados a los cambios de posición y que dan lugar a problemas de digitación (tanto estéticos como técnicos) son los siguientes: interrupción de sonido (microcorte) entre las dos notas enlazadas; glissando capaz de llenar este microcorte; acentuación involuntaria de la primera nota de la nueva posición.

³⁵ Como citado anteriormente, chamamos de extensão o uso de uma abertura maior entre os dedos da mão esquerda para formar o intervalo de terça maior.

³⁶ A expansão refere-se a uma extensão maior, onde a abertura entre os dedos atinge uma quarta justa.

³⁷ Nikola comenta sobre os três tipos de acento: o acento métrico que depende da divisão do compasso; o acento rítmico que corresponde a parte de tempo inicial de uma estrutura rítmica; o acento patético que é provocado por uma mudança de ritmo ou tonalidade.

³⁸ Texto original: Ajustándonos, por un lado a la estructura y dinámica de la forma métrica y, por otro lado, a la mecánica de los dedos y a los efectos acústicos resultantes de la aplicación de una determinada digitación, podemos llegar a la interconexión de estos dos fenómenos y a la identificación de ciertos principios sistemáticos en la utilización de la digitación para una presentación efectiva de la forma métrica.

No livro *Estudo e interpretação do violoncelo*, o autor comenta que o violoncelista deve explorar novos dedilhados “[...] buscando seu maior conforto pessoal e uma razão, quer seja física ou musical, para sua escolha” (PLEETH, 2002 apud MACIENTE, 2008, p. 45).

Em relação à técnica de arco comentaremos sobre arcadas e golpes de arco presentes na edição e/ou por nós sugeridos para a peça. Conforme Salles (2004, p. 20), violinista e professora da Unirio, arcada significa a “[...] direção do movimento do arco em relação às cordas [e] golpe de arco tipo determinado de acentuação e articulação que produz uma sonoridade específica.”

Escolher a arcada salienta a autora, é algo “[...] extremamente pessoal, cabendo ao intérprete achar a melhor solução” (SALLES, 2004, p. 24), sem esquecer as intenções do compositor. Já os golpes de arco, comenta ela, são escolhidos levando-se em consideração a prática instrumental, isto é, a vivência de cada músico, e a teoria instrumental, quando esse músico pesquisa para melhorar seus conhecimentos sobre o assunto.

Começaremos então com a sugestão de digitação. A tessitura deste Romance abrange notas que vão da primeira até a quinta posição na extensão do violoncelo, indo do ré 2 ao lá 3. Isto faz com que a maior parte das notas escritas se concentre nas cordas ré e lá do instrumento, ou seja, em sons mais agudos.

O dedilhado sugerido para a primeira frase (excerto 13), e que se repete em outros compassos ao longo da música, faz uso da extensão³⁹ (do compasso 3 para o 4) evitando assim mudanças desnecessárias da quarta para a primeira posição. Do compasso 5 para o 6 a utilização da terceira posição evita o uso do lá 2 na corda solta⁴⁰, favorecendo a homogeneidade timbrica.

Excerto 13:

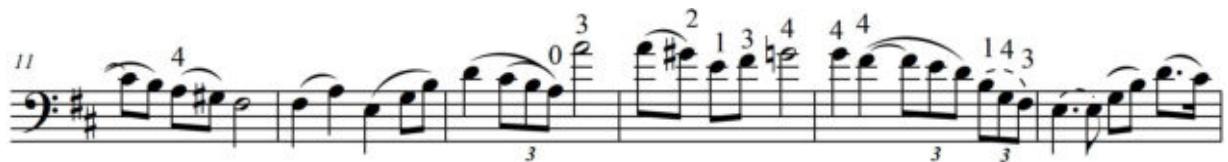
³⁹ A indicação na partitura é: x2.

⁴⁰ O dedilhado indicado na partitura correspondente à utilização da corda solta é o número zero (0).

Nos compassos 13 e 14 (excerto 14) atinge-se a região mais aguda com o lá 3, onde o dedilhado é facilitado pelo intervalo de oitava existente, isto é, o lá 2 pode ser feito em corda solta tornando o salto mais fácil. O uso do dedo 4 no fá 3 do compasso 15 já coloca em posição de extensão as notas seguintes evitando mudança desnecessária nesse caso.

No final desse mesmo compasso sugerimos a mudança para primeira posição no si 2 evitando mudança em tempo fraco para o fá 2 se fosse utilizada a terceira posição. No compasso 11 recomendamos o uso de expansão para chegar ao lá 2 facilitando a afinação para o sol sustenido e o som mais ligado entre as notas.

Excerto 14:



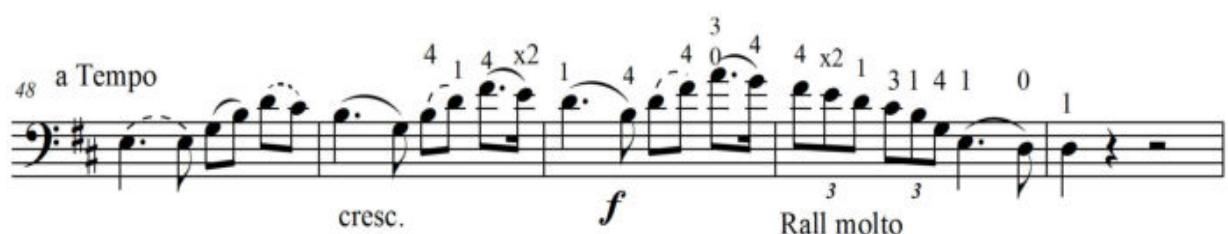
No período B aparecem dois intervalos de oitava, onde no primeiro (c. 22) é importante o uso da expansão para facilitar a afinação, e no segundo (c. 26), encontramos novamente a nota lá 3 com sugestão do mesmo dedilhado anterior (excerto 15). A expansão também é usada entre o compasso 20 e 21 para alcançar o dó 3 na corda ré e uma extensão entre os compassos 24-25 para chegar ao sol sustenido.

Excerto 15:



No final do período A'' (c. 49-51), localizada antes da coda, surge uma região aguda, onde o uso da extensão é novamente aplicado várias vezes (excerto 16).

Excerto 16:



O dedilhado sugerido para a coda (c.53-63) tem duas opções: com corda solta e primeira posição, ou segunda e quarta posições (excertos 17 e 18).

Excerto 17:

Excerto 18:

As arcadas utilizadas obedecem às ligaduras indicadas na edição do Romance, começando com o arco para baixo⁴¹ nos dois primeiros tempos da música e as duas seguintes, também ligadas, com o arco para cima (excerto 19), seguindo assim a sequência natural do movimento do arco (vai e vem).

Excerto 19:

Os golpes de arco utilizados na peça são o *legato* e o *détaché*. *Legato* significa “[...] a sucessão de duas ou mais notas executadas numa mesma arcada, de forma ligada, ou seja, ininterruptas por pausas” (SALLES, 2004, p. 57).

O *détaché* é conceituado como “[...] golpe de arco em que, contrariamente ao legato, cada nota é executada por uma única arcada, ou seja, cada nota corresponde a um novo movimento de arco, de direção contrária ao seu precedente” (SALLES, 2004, p. 61). Portanto, esse golpe de arco é utilizado basicamente em toda a obra juntamente com o *legato*.

⁴¹ Arcada para baixo significa do talão para a ponta e usa-se o sinal ▨ e arcada para cima significa da ponta para o talão e usa-se ▩.

Entretanto, algumas sugestões foram feitas e aparecem na partitura em anexo e nos excertos com linhas pontilhadas para diferenciá-las das presentes na edição da peça. As ligaduras sugeridas visam igualar trechos semelhantes, contribuir na expressividade, na sonoridade de algumas notas longas, e nas terminações de frase. Por exemplo, a ligadura de expressão colocada na última nota do compasso 5 estendendo-se a todas as notas do primeiro tempo do compasso 6 (exerto 20), permitirá começar a segunda frase da música com o arco para baixo (regra do arco para baixo), além de semelhança com o compasso 11, semínima com colcheia na mesma altura.

Exerto 20:



Salles (2004) explica em seu livro que a indicação das arcadas na partitura só foi utilizada a partir do século XIX, pois anteriormente seguia somente a tradição não escrita de uma regra instituída pelos italianos no início do século XVII, a “regra do arco para baixo”. Essa regra, usada em muitos momentos nas arcadas do Romance, é assim comentada:

A regra diz que arcadas para baixo são usadas normalmente para o primeiro tempo de cada compasso que não se inicie com pausa... A arcada para baixo é mais ‘pesada’ do que a arcada para cima, devido à força de gravidade, peso exercido pelo braço na vara do arco e o próprio peso natural do arco. Ao longo dos séculos, instrumentistas de cordas têm labutado para igualar o efeito diferenciado das arcadas para cima e para baixo, quando técnico e musicalmente desejado. A natural diferença, no entanto, favoreceu o uso da arcada para baixo, em tempos fortes, e para cima, em tempos fracos. Esta distinção entre as arcadas foi incorporada nos fundamentos da ‘regra do arco para baixo’, como elemento principal. (SALLES, 2004, p. 21).

Dos compassos 15 a 19 algumas ligaduras foram colocadas para auxiliar na interpretação e para finalizar a F4 com o arco para baixo (exerto 21), embora no compasso 16 a arcada fique para cima fugindo a essa regra (tempo forte para baixo).

Exerto 21:



Outro exemplo (excerto 22) é a ligadura colocada entre os dois últimos tempos do compasso 28 permitindo assim que as notas longas dos compassos 29 e 31 sejam feitas com o arco para baixo.

Excerto 22:



Dentre as ligaduras utilizadas nos compassos 48 a 52 (excerto 16), algumas foram colocadas devido à semelhança entre as ligaduras usadas no trecho dos compassos 16 e 18 (excerto 21). Na partitura editada as duas primeiras notas do compasso 51 estavam ligadas, mas sugerimos desligá-las para ocorrer uma articulação mais enfática na frase final da peça antes da coda.

As quatro semibreves ligadas no final da música podem ser separadas em duas arcadas facilitando o controle do arco. Salles (2004, p. 58) esclarece que "[...] não raramente, as ligaduras apresentadas são subdivididas para viabilizar a execução." Para tanto, os dois últimos tempos do compasso 59 serão desligados, obedecendo dessa maneira à mesma arcada dos compassos anteriores que possuem o mesmo desenho rítmico (excerto 23).

Excerto 23:



Quanto à dinâmica, todas as frases da música começam com menos intensidade sendo sempre antecedidas de um *rallentando* que ocorreu no final da frase anterior, com exceção nos períodos B e B' onde o *rallentando* ocorre entre as períodos e não entre as frases.

As pequenas mudanças de centro tonal que ocorrem durante uma peça também podem ser evidenciadas na interpretação da dinâmica, uma vez que apresentam notas com alterações diferentes da armadura (notas estranhas). No caso do Romance a presença de notas estranhas à tonalidade ocorre mais frequentemente na parte do piano e nesse caso, a sua interpretação poderá ser discutida com o pianista. As que aparecem no solo do violoncelo estão localizadas nos compassos 11 (excerto 14) e 25 (excerto 24), podendo ambas serem evidenciadas através da indicação de andamento e dinâmica já existente na partitura, a primeira com um *rallentando* (onde também podemos evidenciá-la com um leve *tenuto*) e a segunda com o *sforzando*.

A mudança de tonalidade, período B e B', já é constatada com um andamento mais movimentado (*più mosso*) e um caráter mais enérgico.

Nos compassos 13-15, 45-47 e 49-51, encontramos dinâmicas mais fortes correspondendo às regiões mais agudas; mas o clímax da peça ocorre entre os compassos 24 e 27 do período B (excerto 24) onde aparece novamente a nota mais alta do Romance, o lá 3.

Excerto 24:



6.2 Aplicação prática

A aplicação prática consistiu na utilização do *Romance sans paroles* de Elpídio Pereira como parte do repertório do aluno J. L. do curso técnico de violoncelo da EMEM. O estudo perdurou por nove aulas. No primeiro contato com a peça foi discutida a tonalidade predominante e a modulação existente (as pequenas mudanças de centro tonal foram discutidas durante a peça chamando-se a atenção para a dinâmica desse ponto conforme necessário), uma vez que o aluno já cumpriu as disciplinas de harmonia que fazem parte da estrutura curricular do curso, as frases presentes, a partir do entendimento de movimento e de repouso, e os dados históricos do compositor. A utilização de uma avaliação prática com aluno ao final do estudo da peça não fez parte dos objetivos do nosso trabalho. Aplicamos somente um questionário (ANEXO C) como complemento das informações necessárias.

As observações realizadas em relação ao dedilhado, às arcadas, às mudanças de posição e à dinâmica serão descritas a seguir. Optamos em trabalhar sequencialmente por trechos menores, ou seja, por frases, e também pela sugestão dos pontos referidos acima serem primeiramente feitos pelo aluno e posteriormente analisados conjuntamente aluno-professor, sendo mudado se necessário. Devido a essa escolha didática no presente estudo de caso, preferimos não executar a peça inicialmente para o aluno e nem tampouco mostrá-la em midi (não temos conhecimento de nenhuma gravação), evitando assim que ele tivesse alguma referência em relação aos itens observados.

Nas duas primeiras frases o dedilhado escolhido pelo aluno foi semelhante ao sugerido nesse trabalho, com exceção em dois pontos. O primeiro foi a penúltima nota do compasso 5, onde preferiu usar o dedo 1 (excerto 25). Após análise e audição do resultado concordou com o dedilhado sugerido pela professora, pois o mesmo muda no tempo forte e permite um deslocamento mais fluente ou natural (excerto 26).

Excerto 25:



Excerto 26:



No segundo ponto o aluno optou por usar o dedo 1 na última nota do compasso 10 (excerto 27) e a terceira posição nas notas do compasso 11, não usando aí corda solta por, conforme suas palavras, “ser final de frase”. Após indagação do por que explicou que deveria soar “assim mais aveludado e piano”.

Excerto 27:



Posteriormente, o mesmo concordou com a utilização do dedilhado sugerido, isto é, usar a primeira posição e mudar somente nas três últimas notas (c.11) para a segunda posição (excerto 28), desse modo evitando mudanças desnecessárias e mais difíceis dentro de uma ligadura, e nos dois últimos tempos desse trecho já ficará na posição que será usada no próximo compasso.

Excerto 28:



Quanto às arcadas, o aluno procurou sempre começar as frases com arco para baixo, ligando aleatoriamente as figuras para obter esse resultado. Sendo assim, não atentou para usar ligaduras em trechos semelhantes, como por exemplo, do compasso 5 para o 6 (excerto 29), semelhante a passagem do compasso 42-43 (excerto 38) e 10-11 (excerto 28), semínima ligada a colcheia na mesma altura. As ligaduras sugeridas nessa pesquisa estão com linhas pontilhadas.

Excerto 29:



Na dinâmica percebeu os lugares em que deveria crescer e decrescer em cada frase e que em algumas notas longas (excerto 30) utilizando o arco para cima auxiliaria no crescendo para forte (c. 3 e 8, que se repete no 13).

Excerto 30:



Notou também ser necessário evitar o microcorte no som que pode ocorrer na mudança da segunda para primeira posição com o dedo 4 – 4 no compasso 6 (excerto 31).

Excerto 31:

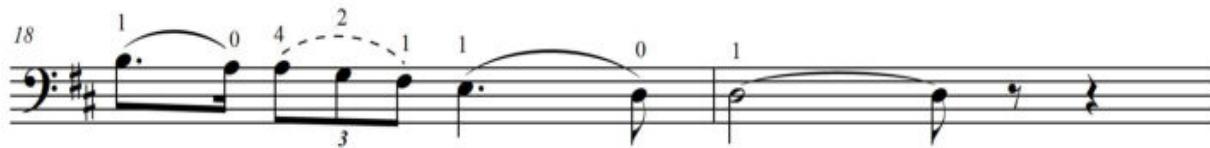


Na terceira frase o dedilhado ficou semelhante ao proposto, mas na quarta frase queria usar várias vezes terceira posição o que ocasionaria muitas mudanças desnecessárias. No entanto, estudando melhor preferiu utilizar a primeira e segunda posição, optando no final da frase pela terceira posição (excerto 32), diferentemente da primeira posição sugerida pela professora (excerto 33).

Excerto 32:



Excerto 33:



Em relação às ligaduras nessa parte A', da mesma forma que em A, não atentou para ligar os ritmos semelhantes como os encontrados entre as quiáleras do compasso 15, e a semínima pontuada com colcheia dos compassos 16, 17 e 18 (excerto 34).

Excerto 34:



No período B (nas duas frases), o aluno optou por outro dedilhado em algumas notas (excerto 35). Apesar de usar em dois pontos mudança com o mesmo dedo (1 – 1) ficou mais adequado e cômodo para ele, do que a sugestão dada (excerto 36).

Excerto 35:

Excerto 36:

No compasso 28 do período B' (excerto 37) o dedilhado ficou igual ao do c.20, e no restante das frases o aluno usou primeira posição com corda solta e quarta posição nas notas agudas.

Excerto 37:

As arcadas e as ligaduras utilizadas no período B e B' foram as indicadas na partitura sem necessidade de mudança, com exceção do compasso 28 (excerto 37) onde por sugestão da professora as duas últimas notas foram ligadas para que o arco ficasse para baixo na semibreve.

Quanto à dinâmica, o aluno encontrou dificuldade em fazer o crescendo e o *sforzando*⁴² (c. 25) da segunda frase do B. Essa dificuldade deveu-se ao fato de não controlar corretamente o tamanho do arco a ser utilizado, principalmente na mudança de posição (tendência natural de se usar a mesma distância da mudança no tamanho do arco), e de não crescerindo com o arco em direção ao cavalete. Esses problemas também ocorreram em outros trechos ao longo da peça, bem como a dificuldade de fazer legato entre algumas notas

⁴² *Sforzando* ou *sforzato* (*sfz* ou *sf*) em uma nota significa que deve-se fazer uma acentuação nesse som, ou seja, atacar a nota com força.

desligadas, entre mudanças e entre as ligaduras. Em relação ao *sforzando* não pensou em usar o vibrato⁴³ para auxiliá-lo.

O dedilhado dos compassos 39 a 47 permaneceu igual ao da primeira exposição deles, sem sugestão de mudança. As ligaduras da mesma forma se repetiram, sendo chamada a atenção do aluno para os compassos 41 e 47 onde havia ligadura na exposição (excerto 25 e 34), c. 4 e 15, e na reexposição elas foram adicionadas (excerto 38).

Excerto 38:



Nos compassos 48 a 52 a escolha do dedilhado pelo aluno (excerto 39) ficou semelhante ao sugerido nesse trabalho (excerto 40), com exceção do compasso 49 onde preferiu ficar na primeira posição e ir para a terceira posição com o mesmo dedo que utilizava na nota antecedente a mudança.

Excerto 39:

Excerto 40:

⁴³ Variação na altura da nota, que é produzida por um movimento de vai e vem do dedo no espelho do instrumento, pequeno trêmolo, originada pelo girar da mão e braço esquerdo. Essa variação comentada por Menezes (2003) é percebida em geral como uma variação de timbre de um som, embora seja um desvio de altura, uma vez que é inferior a 10 Hz, ou seja, imperceptível como frequência.

Quanto às arcadas estava obedecendo às indicações da partitura. Quando sugerido pela professora que olhasse a F4, c.16-19 (excerto 34), observou as ligaduras nos ritmos semelhantes optando assim por executá-las. Frente à possibilidade de ligar as quiáteras do compasso 51, sugestão sua devido às ligaduras feitas em toda a frase, escolheu tocá-las desligadas após ouvir a execução da professora que ao tocar as mesmas sem as ligaduras deu uma maior ênfase ao final do discurso.

O aluno apresentou certa dificuldade em fazer o legato entre a semínima pontuada e a colcheia nos compassos 49, 50 e 51, porque o mesmo ritmo no compasso 48 fica desligado devido a repetição da nota, sendo assim repetia essa mesma articulação nos outros compassos (excerto 39).

Na coda (c. 53-63) o aluno experimentou dois dedilhados diferentes, escolhidos por ele mesmo, mas iguais ao sugerido pela professora nesse trabalho. O primeiro utilizava primeira posição e corda solta (excerto 41), e o segundo a quarta e segunda posição (excerto 42) com um dedilhado que se repete ao longo da frase. No final escolheu o segundo.

Excerto 41:



Excerto 42:



Em relação às arcadas, ao ser chamada a atenção para as semelhanças optou por desligar os dois últimos tempos do compasso 59 (excerto 41), assim como ligar as semibreves somente de duas em duas, terminando o arco para baixo. Essas últimas notas estavam todas ligadas na partitura.

Após essas considerações sobre os aspectos técnicos e interpretativos ocorridos em sala de aula, relataremos o resultado da aplicação do questionário como complemento as informações obtidas em nosso trabalho. Descrevemos a seguir as perguntas realizadas e as respostas do aluno.

- a) Encontrou dificuldades na escolha do dedilhado? Quais? Resposta: Não;
- b) Quais trechos você achou mais difíceis tocar? Por quê? Resposta: Apenas os compassos 50 e 51, onde possui umas mudanças um pouco chatas de se fazer;
- c) O estudo dessa obra colaborou para o desenvolvimento de sua *performance*? Explique. Resposta: Sim, colaborou nas mudanças de posição, na ligadura, enfim, na articulação;
- d) Quanto à expressividade qual aspecto colaborou para sua *performance*? Resposta: a dinâmica, incluindo o modo de como fazer a expressão de uma frase;
- e) Qual sua opinião sobre o estudo de uma obra de autor maranhense do início do século XX? Resposta: Na minha opinião, este autor, nos leva a simplicidade de entender muito mais a melodia empregada por ele, ou seja, o romance e o modo que ele a utiliza, a expressividade em si.

Na pergunta de número dois o aluno não explicou de maneira clara o porquê de achar a mudança desse compasso chata.

Na questão três não salientou (ou não observou) o frequente uso de extensão e expansão como colaborador para o desenvolvimento da *performance*. Talvez os tenha considerado como mudança de posição.

7 CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos acima, através da comprovação prática e do questionário aplicado, gostaríamos de fazer as considerações finais voltadas para dois aspectos: os relacionados ao aluno e os relacionados ao professor.

Em relação ao aluno comentaremos brevemente que na aplicação didática do *Romance sans paroles* o mesmo não teve muitas dificuldades na escolha do dedilhado, na execução das mudanças de posição, na afinação e no vibrato. Todos esses aspectos estão relacionados à mão esquerda.

Nos aspectos relacionados à mão direita como as arcadas, especificamente na escolha das ligaduras, o aluno expressou suas sugestões, mas não percebeu detalhes de repetição e de simetria para fazer as comparações possíveis. Também na execução da dinâmica apresentou certas dificuldades ao longo do estudo da peça, como o controle do arco para fazer os crescendos, pianos e fortes.

Essas dificuldades encontradas nos mostram que existem certas etapas da aprendizagem que ainda devem ser superadas para que o aluno possa resolver sozinho alguns aspectos referentes à *performance*. Conforme Swanwick (2003), o aluno passa por diferentes níveis em seu desenvolvimento musical que são, pelo autor, estruturados em forma de espiral. Essas camadas cumulativas (ideia piagetiana), como ele as chama, são denominadas materiais, expressão, forma e valor. O aluno vai adquirindo uma maturidade musical em cada camada alcançando assim a sua independência.

Apesar disso o aluno em questão soube participar do processo didático proposto nesse trabalho, pois possuía conhecimento necessário, dentro do nível de desenvolvimento em que se encontra, tendo assim condições de fazer as suas escolhas. Isso também foi possível devido à obra escolhida não apresentar grandes dificuldades técnicas.

Quanto à temática levantada anteriormente sobre a utilização e a possível divulgação de obras de compositores maranhenses, acreditamos que foi valorizada pelo aluno, pois ele não expressou verbalmente, ou através do seu comportamento, alguma contrariedade em estudar uma peça que não pertencesse ao repertório mais conhecido para violoncelo. É provável que ao aluno executar uma música de alguém de mesma naturalidade ajude-o a reforçar sua autoestima.

Em relação ao professor podemos observar primeiramente o quanto o mesmo pode aprender nesse processo de ensino-aprendizagem desde que esteja disposto e favorável a esse diálogo. O ensino da música em instituições voltadas para a profissionalização de músicos é específico em relação aos conteúdos e se dá de forma sistemática, sendo na maioria

das vezes tradicional. Apesar dessa realidade educacional mais técnica, pensamos que o ensino nas escolas de música poderia utilizar também metodologias mais ativas, e não só a tradicional. Para tanto, o diálogo é essencial.

O presente relato nos fez refletir ainda mais sobre esse assunto. Apesar de nosso discurso favorável às concepções pedagógicas construtivistas e sócio-interacionistas, a realidade é que em alguns casos na sala de aula ainda utilizamos puramente a metodologia tradicional. No caso em questão, propusemos sugestões para a aplicação didática e na aplicação prática permitimos que o aluno fizesse primeiro as suas sugestões a respeito dos aspectos analisados, e posteriormente discutirmos juntos o que seria mais viável. No entanto, algumas vezes no dia a dia essa prática não é utilizada.

Sendo assim, esse trabalho foi relevante para entendermos um pouco mais a relação aluno-professor em sala de aula para que a aprendizagem seja realmente significativa, havendo prazer e alegria de fazer música.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Simão Pedro. **Canto lírico no Maranhão:** descontinuidade de uma arte não consolidada. 2001. 137 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Artística) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2001.

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música.** São Paulo: Martins, 1980.

APRO, Flávio. Interpretação musical: um universo (ainda) em construção. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.) **Performance & interpretação musical:** uma prática interdisciplinar. São Paulo: Musa, 2006. p. 24-37.

ASSOCIAÇÃO DA EDUCAÇÃO E TALENTO. Centro Suzuki da Paraíba. **Orientação aos Pais.** João Pessoa: Asuki, 1999. Apostila.

BÉHAGUE, Gerard (Ed.). **Performance and Practice:** contributions in intercultural and comparative studies. Westport: Greenwod Press, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. v.2.

CERNICCHIARO, Vincenzo. **Storia della musica nel Brasile:** dai tempi coloniali sino ai nostri giorni (1549-1925). Milano: Fratelli Riccioni, 1926.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. **Princípios educacionais do piano.** São Luís, 2010. Apostila.

CHAKALOV, Nikola. **La digitación en el violonchelo.** Espanha: Idea books, 2004.

COSAERT, Carl P. **O evangelho em Gálatas.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2011.

DAMIS, O. T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 9-31.

DANTAS FILHO, Alberto P. Romantismo Musical de Província: modelo de reprodução da cultura ornamental e hegemônica do Brasil Imperial. In: ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA, 5., 2002, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: Centro Cultural Pró-Música, 2002. p. 109 - 116.

_____. Dois métodos musicais da São Luis Imperial (1869/1902). In:
OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. **Educação Musical no Brasil.** Salvador: P&A, 2007. p. 334-341.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERRARA, Lawrence. NYU Steinhardt/ Steinhardt, Scholl of Culture, Education, and Human Development. 2011. Disponível em:
<http://steinhardt.nyu.edu/faculty_bios/view/Lawrence_Ferrara>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. An Eclectic Method for Sound, Form and Reference. In: PHILOSOPHY and the Analysis of Music: Bridges to Musical Sound Form and Reference. [S.l.]: Excelsior Publishing Co., 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2006.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FUBINI, Enrico. **Estética da música.** Lisboa: Edições 70, 2008.

GARRITANO, Assuero. Romantismo. **Revista Academia de Música,** Rio de Janeiro, v. XVII, Sermograf Artes Gráficas, 2006.

GASPAR, Alberto. **Compreendendo a física:** ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Avercamp, 2005.

GROUT, Donald J. ; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental.** 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HENRIQUE, Luís L. **Instrumentos musicais.** 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 2. ed rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ISAACS, Alan; MARTIN, Elizabeth (Org.). **Dicionário de Música Zahar.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JANSEN, José. **João Nunes:** concertista, compositor, professor, cronista. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1976.

_____. **Teatro no Maranhão.** Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1974.

KENNEDY, Michael. **Dicionário Oxford de Música.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira:** dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre: Movimento, 1976.

KOSTKA, Stefan; PAYNE, Dorothy. **Tonal harmony.** New York: Mc-Graw Hill, 2005.

LATHAM, Alison. **Diccionario enciclopédico de La musica.** México: Fondo de Cultura Econômica, 2008.

LEONARD, Hall. **Dicionário musical de bolso.** Rio de Janeiro: Gryphus, 1996.

LIMA, Sonia Albano; APRO, Flávio; CARVALHO, Márcio. Performance, prática e interpretação musical: significados e abrangências. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.). **Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar**. São Paulo: Musa, 2006. p. 11-23.

LIMA, Sonia Albano. O virtual e o real da interpretação musical. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.). **Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar**. São Paulo: Musa, 2006. p. 48-64.

LIMA, Fernando. Uma análise da sonata para violino e piano de Elpídio Pereira. [20--?]. Disponível em:

http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_1/Uma_Analise_da_Sonata_para_Violino_e_Piano_-_Fernando_Lima.pdf. Acesso em: 15 jul. 2011.

MACHADO, Cacá. Batuque: mediadores culturais do final do século XIX. In: MORAES, José Geraldo Vinci; SALIBA, Elias Thomé (Org.). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010. p. 119-160.

MACIENTE, Meryelle Nogueira. **Aspectos da prática do violoncelo na visão de instrumentistas-educadores**. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEZES, Flo. **A acústica musical em palavras e sons**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

MILLINGTON, Barry (Org.). **Wagner: um compêndio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MONTEIRO, Vanessa. Subsídios para a catalogação da obra musical de Elpídio Pereira. [20--?]. Disponível em:
http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_1/artigo_VanessaMonteiro.pdf. Acesso em: 15 jul. 2011.

NEPOMUCENO, Lauro Xavier. **Acústica**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

OLSON, Harry. **Musical Engineering**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1952.

PÁSCOA, Márcio. **A vida musical em Manaus na época da borracha (1850-1910)**. Manaus: Impressa Oficial do Estado do Amazonas, 1997.

PENNA, Maura. Introdução. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 13-24.

_____. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Elpídio de Britto. **A música, o consulado e eu**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1957.

- PILAGALLO, Oscar. "Folha Explica A História do Brasil no Século 20: 1900-1920". [20--?]a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/ult10037u351789.shtml>>. Acesso em: 2 set. 2011.
- _____. "Folha Explica A História do Brasil no Século 20: 1920-1940". [20--?]b. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/ult10037u351790.shtml>>. Acesso em: 2 set. 2011.
- SADIE, Stanley (Ed.). **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- _____. **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. New York: McMillan, 1980. Eletrônico.
- SALLES, Mariana Isdesbski. **Arcadas e golpes de arco**. 2. ed. Brasília, DF: Thesaurus, 2004.
- SALOMÃO, Kathia. **O violoncelo na música de compositores oitocentistas no Maranhão: obras selecionadas e sua possível utilização no ensino do violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão**. 2008. 86 f. Monografia (Especialização em Educação Musical) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.
- SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- _____. **Funções estruturais da harmonia**. São Paulo: Via Lettera, 2004.
- SCLIAR, Ester. **Fraseologia musical**. Porto Alegre: Movimento, 1982.
- SELBACH, Simone. **Arte e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. [20--?]. Disponível em: <www.followscience.com/.../dominacao_e_reproducao_na_escola_visao_de_pierre_bourdieu.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.
- STURROCK, Susan. **Dicionário visual de música**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2006.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- THIESEN, Roberto. **Ambiência marítima e a música de Ernst Widmer**: análise de três peças para piano. 2006. Dissertação (Mestrado em Composição) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- ZANDER, Oscar. **Regência coral**. 5. ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.
- ZORZAL, Ricieri Carlini. **Dez estudos para violão de Radamés Gnattali**: estilos musicais e propostas técnico-interpretativas. São Luís: EDUFMA, 2009.

ZUBEN, Paulo. **Ouvir o som:** aspectos de organização na música do século XX. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

ANEXOS

ANEXO A - Programa do Recital de Música de Câmara.

IV ENCONTRO DE CORDAS DA AMÉRICA

Governo do Estado do Maranhão
José Reinaldo Cameiro Tavares

Secretaria de Estado da Cultura
Antônio Francisco de Sales Padilha

Escola de Música do Estado do Maranhão
Tânia Maria Rêgo

Coordenação do IV Encontro de Cordas
Kathia Salomão
Manoel Mota
Rogério Chaves
Joel Costa

Direção Musical
Antônio Del Claro

Produção
Cristiane Costa

Arte & Design Gráfico
Rogério Chaves

Recital de Música de Câmara

21 de maio, 19h - Igreja da Sé
SÃO LUIS-MARANHÃO-BRASIL

ALUMAR

Associação Maranhense
de Arte Educacional

CULTURA

ESTADO DO MARANHÃO
PO-ESTADO DO MARANHÃO
L.A.P. - LÍCENCIAMENTO DE PESSOAS

LICENCIAMENTO DE PESSOAS
SOCIETÁTICAS

ASSOCIAÇÃO MARANHENSE
DE ARTE EDUCACIONAL

PROGRAMA

1 - W.A. Mozart - Sonata KV 547

Andantino Cantabile

Sofia Cantanhede - violino

Nilson Rufino - piano

2 - J. S. Bach - Sonata nº em Sol Maior

Allegro

Helaine Brizzaca - violino

Nilson Rufino - piano

3 - J. B. Bréval - 4º Concertino para violoncelo e piano

Allegro

Andante

Aryssimo Lima - violoncelo

Nilson Rufino - Piano

A. Vivaldi - Concerto em Lá menor nº Opus 8

Allegro

Adagio

Presto

Ana Carolina Petrus - violino

Ana Neuzza Araújo - piano

Elpídio Pereira - Romance sans Paroles nº 01

Kathia Salomão - Violoncelo

Nilson Rufino - Piano

Elpídio Pereira - Nostalgia

Manoel Mota - Violino

Nilson Rufino - Piano

W. A. Mozart - Sonata nº4 - K 304

Allegro

Tempo de Minuetto

Roberto Moura - Viola

Nilson Rufino - Piano

C. S. Schonebeck - Dueto Opus 12, nº 1

Allegro

Andante

Rondo - Allegretto

Antônio Del Claro e Joel Costa - violoncelos

J. B. Vanhal - Divertimento em Sol maior para violino, viola e contrabaixo

Allegro

Menuetto

Adagio

Menuetto

Allegro

André Matos - violino

Francisco Pestana - viola

Jorge Silva - contrabaixo

ANEXO B - *Romance sans paroles.*

Moderato

CELO

A frase

semifrase

semifrase

A' a Tempo

Rall. molto

B Piú mosso

allarg.

B' a Tempo

Rall.

A'' Tempo I

a Tempo

Rall. molto

Coda



ROMANCE SANS PAROLES N°1

Pour Violoncelle et Piano

ELPIDIO PEREIRA

Moderato

Solo Cello

A

Piano

S.Vlc.

Pno.

a Tempo

Rall. molto

S.Vlc.

Rall.

Pno.

A'

a Tempo

S.Vlc.

Pno.

14

f

allarg.

S.Vlc.

Pno.

f

17

S.Vlc.

allarg.

17

Pno.

Rit.

B**Più mosso**

20

S.Vlc.

20

Pno.

23

S.Vlc.

sf

23

Pno.

S.Vlc.

B' a Tempo

Rall. **p**

Pno.

S.Vlc.

Pno.

S.Vlc.

Pno.

S.Vlc.

Pno.

35

S.Vlc.

35

Pno.

A'' **Tempo I**

38

S.Vlc.

p

38

Pno.

Rall. moto

41

S.Vlc.

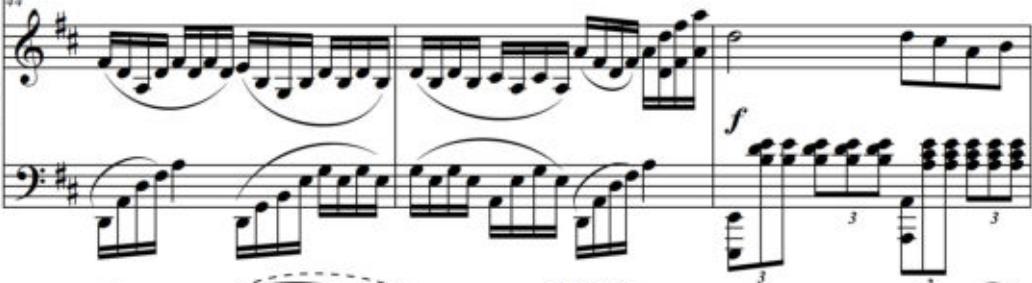
Rall. molto

41

Pno.

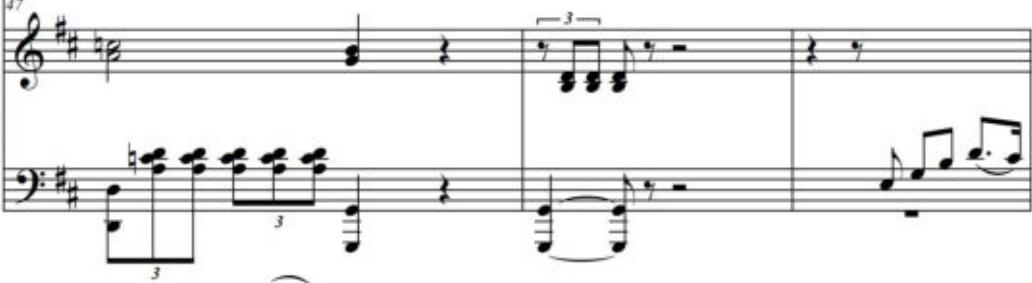
44 **a Tempo**

S.Vlc. 

Pno. 

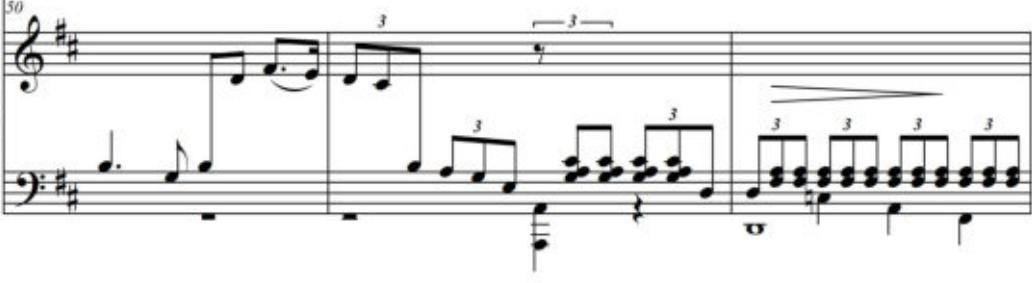
47 **a Tempo**

S.Vlc. 

Pno. 

50 **f**

S.Vlc. 

Pno. 

CODA

53

S.Vlc.

Pno.

56

S.Vlc.

Pno.

59

S.Vlc.

Pno.

S.Vlc.

62

Pno.

62

ppp

The musical score consists of two staves. The top staff is for the S.Vlc. (String Bass) and the bottom staff is for the Pno. (Piano). Both staves are in common time and have a key signature of one sharp. Measure 62 begins with a sustained note on the S.Vlc. staff, indicated by a circled 'O' with a horizontal line through it. This note is connected by a long, thin curved brace to a second sustained note on the same staff, also indicated by a circled 'O' with a horizontal line through it. The piano staff starts with a series of eighth-note chords, each marked with a '3' above it, followed by a dynamic marking of *ppp*. The piano staff concludes with a sustained note, indicated by a circled 'O' with a horizontal line through it, which is also connected by a curved brace to the second sustained note on the S.Vlc. staff.

ANEXO C - Questionário.

QUESTIONÁRIO

1. Encontrou dificuldades na escolha do dedilhado? Quais?
 2. Quais trechos você achou mais difíceis tocar? Por quê?
 3. O estudo dessa obra colaborou para o desenvolvimento de sua *performance*? Explique.
 4. Quanto à expressividade qual aspecto colaborou para sua *performance*?
 5. Qual sua opinião sobre o estudo de uma obra de autor maranhense do início do século XX?