



ENTRE SOPROS E CORDAS: RELAÇÕES INTRADISCIPLINARES EM MÚSICA

Rodolfo Rodrigues¹
Ricardo Francisco dos Reis²

Resumo: Este artigo é resultado da interseção de dois campos de pesquisa que foram eixos de investigação nos trabalhos de dissertação dos autores, apresentados com o objetivo de discutir perspectivas intradisciplinares em torno da pesquisa em música. O primeiro trata de uma proposta pedagógica envolvendo a construção de pífanos, bem como seus significados simbólicos subjacentes, e o segundo, da transmissão de conhecimento musical dos cantadores repentistas. A intenção deste ensaio é propor reflexões acerca da realização de pesquisas integradas e holísticas, capazes de abarcar a complexidade do fenômeno musical de forma mais ampla e menos compartimentada, isolando as bases metodológicas em epistemologias próprias de determinadas subáreas do campo. Nesse processo, não rejeitamos as contribuições interdisciplinares na pesquisa científica — pois reconhecemos a importância da conexão com outras áreas do conhecimento. Propomos, no entanto, investigações que se concentrem na grande área “Música”, de modo que haja a apropriação de todas as abordagens pertinentes para a pesquisa, sem subordinar-se às exigências de suas próprias subáreas.

Palavras-chave: Intradisciplinaridade; Pífano; Cantadores Repentistas; Pesquisa em Música.

BETWEEN WINDS AND STRINGS: INTRADISCIPLINARY RELATIONSHIPS IN MUSIC

Abstract: *This article is the result of the intersection of two fields of research that were axes of investigation in the authors' thesis work, brought with the aim of discussing intradisciplinary perspectives around music research. The first deals with a pedagogical proposal involving the*

¹Doutorando em música, subárea Etnomusicologia, pela Universidade Federal do Paraíba. Mestre em música, subárea Educação Musical (2022), pela mesma instituição. Graduado em música pela Universidade Federal do Cariri (2018). Professor de música no Instituto Federal do Piauí, campus Paulistana. Idealizador do projeto *De Repente em Ação* (2017-2019), responsável pelo mapeamento de cantadores repentistas na região metropolitana do Cariri cearense. Líder do grupo de pesquisa ESTRAMUS (Estudos de Transmissões Musicais em Diferentes Contextos). E-mail: rodolfo.tecmusica@gmail.com.

² Professor de Música do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Avançado de Pio-IX. Mestrado em Artes (ProfArtes) pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Graduado em Música-Licenciatura pela Universidade Federal do Cariri - UFCA. Foi professor de Artes/Música pela Prefeitura Municipal de Sobral, Ceará (2020-2023) e professor certificado pelo *Google Certified Educator* - Nível 1 (2020-2023). Participa como vice-líder do grupo de pesquisa Estudos de Transmissões Musicais em Diferentes Contextos (ESTRAMUS). E-mail: ricardo.reis@ifpi.edu.br.

construction of “pífano”, as well as its underlying symbolic meanings, and the second the transmission of musical knowledge by “repentista” singers. The intention of this essay is to propose reflections on carrying out integrated and holistic research, capable of encompassing the complexity of the musical phenomenon in a broader and less compartmentalized way, isolating the methodological foundations in epistemologies specific to certain subareas of the field. In this process, we do not reject interdisciplinary contributions to scientific research — as we recognize the importance of connections with other areas of knowledge. We propose, however, investigations that focus on the broad area of Music, so that there is the appropriation of all relevant approaches to research, without subordinating themselves to the demands of their own subareas.

Keywords: Intradisciplinarity; Pífano; Repentists Singers; Research in Music.

ENTRE VIENTOS Y CUERDAS: RELACIONES INTRADISCIPLINARIAS EN LA MÚSICA

Resumen: Este artículo es resultado de la intersección de dos campos de investigación que fueron ejes de investigación en el trabajo de tesis de los autores, planteados con el objetivo de discutir perspectivas intradisciplinarias en torno a la investigación musical. El primero aborda una propuesta pedagógica que involucra la construcción de un pífano, así como sus significados simbólicos subyacentes, y el segundo, la transmisión de conocimientos musicales por parte de cantantes repentistas. La intención de este ensayo es proponer reflexiones sobre la realización de investigaciones integradas y holísticas, capaces de abarcar la complejidad del fenómeno musical de manera más amplia y menos compartimentada, aislando las bases metodológicas en epistemologías propias de determinadas subáreas del campo. En este proceso, no rechazamos las contribuciones interdisciplinarias a la investigación científica, ya que reconocemos la importancia de las conexiones con otras áreas del conocimiento. Proponemos, sin embargo, investigaciones que se centren en el amplio área de la Música, de modo que se apropien todos los enfoques relevantes de la investigación, sin subordinarse a las demandas de sus propias subáreas.

Palabras clave: Intradisciplinarietà; Pífano; Cantantes Repentistas; Investigación musical.

1. Introdução

A chegada dos jesuítas ao Brasil, no século XVI, é frequentemente associada ao início da educação musical no país. A missão evangelizadora desses religiosos incluía a utilização da música como ferramenta de catequização, introduzindo os nativos a cânticos litúrgicos e práticas musicais europeias. No entanto, essa visão eurocêntrica obscurece a rica tradição musical dos povos originários, que já possuíam complexas formas de expressão musical, como demonstram os relatos de viajantes e missionários. A carta do Padre Jesuíta Antonio Blasquez descreve a sofisticação dos rituais musicais de uma comunidade indígena, evidenciando a existência de uma organização musical prévia à chegada dos religiosos:

Vinham seis mulheres nuas pelo terreiro, cantando a seu modo, e fazendo taes gestos e meneios que pareciam os mesmos diabos. Dos pés até á cabeça estavam cheias de pennas vermelhas; em suas cabeças traziam umas como carochas de penna amarella. Em as espaldas levavam um braçado de pennas que parecia coma de cavallo, e por alegrar a festa tangiam umas frautas que têm, feitas das canellas dos contrários, para quando os hão de matar (Carta do Jesuíta Antonio Blasquez, 10 de junho de 1557, in: *Cartas Avulsas*, 1931, p. 174).

Além desse excerto, o *Tratado Descritivo do Brasil*, escrito ano a ano de 1587 pelo português Gabriel Soares de Sousa, luso estabelecido em 1565 no Brasil, onde permaneceu até sua morte, no estado da Bahia, complementa essa perspectiva. Neste documento, Soares descreve as características “bizarras” dos Tupinambás, incluindo o uso do botoque e suas ornamentações de penas. Na sua fala, ele observa:

[...] e levam na mão esquerda seu arco e flexas, com dentes de tubarão; e na direita um maracá, que é um cabaço cheio de pedrinhas, com seu cabo, com que vai tangendo e cantando; e fazem estas bizarrices para quando na sua aldeia ha grandes vinhos, ou em outra, onde vão folgar; pelas quaes andam cantando e tangendo sós, e depois misturados com outros; com os quaes atavios se fazem temidos e estimados (Sousa, 1879, p. 286).

No alicerce da construção da identidade brasileira, houve uma tentativa deliberada de modelar o ensino de música segundo os padrões europeus, com foco no seu mais “puro” aspecto estético e formal. Isso envolveu a adoção de sistematizações harmônicas e melódicas que atendiam ao sistema modal e temperado do cantochão, bem como a utilização de instrumentos musicais europeus. Tal abordagem influenciou profundamente a Educação Musical nacional durante os dois primeiros séculos, estabelecendo-se como a base desse ensino na maior parte do período colonial. Inspirado pelos métodos tradicionais europeus, conforme observado por Binder e Castagna (1998), esse modelo prefaciou a maioria dos estudos teóricos de música utilizados no Brasil nos séculos XVIII e XIX, articulando as cinco principais maneiras de aprendizado musical em vigor na época:

1. Com missionários religiosos, sobretudo jesuítas, nas Escolas de Ler, Escrever e Cantar, nas Casas da Companhia e nos Seminários;
2. Com um mestre de solfa, em Seminários;
3. Com um mestre de capela, nas matrizes e catedrais;
4. Com um mestre de música independente, tornando-se seu discípulo e para ele exercendo atividade musical em contrapartida pela formação;
5. Com um mestre mais influente em uma cidade, nas raras classes coletivas, do tipo da que foi criada por José Maurício Nunes Garcia na década de 1790 (Binder; Castagna, 1998, p. 17).

Foi neste cenário — dominado pelo ensino das igrejas e por mestres independentes, porém ligados à elas — até a fundação do primeiro conservatório

de música no país, em 1841, no Estado do Rio de Janeiro³, que se consolidou uma tendência à hegemonia e unilateralidade na forma de se compreender, ensinar e conceber a música, eliminando da formação musical as expressões que refletiam as particularidades das tradições e povos locais emergentes na música brasileira. Foi assim que a academia passou a silenciar as singularidades do território nacional com os sons do velho continente.

Analisando o Decreto de nº 496, de 21 de janeiro de 1847, sobre as disposições do Conservatório de Música no Rio de Janeiro, identificamos que as aulas eram destinadas à formação de homens e mulheres interessados em se tornarem artistas capazes de “satisfazer às exigências do Culto e do Theatro” (Brasil, 1847). O foco pela formação musical que atendessem às expectativas da alta sociedade brasileira se manifestava na própria formação conservatorial dos músicos, refletindo duas claras tendências da prática musical medieval europeia: a “música especulativa, ministrada em universidades e catedrais” e a “música prática, destinada ao canto e à execução instrumental” (Binder; Castagna, 1998, p. 17). Essa tendência pode ser observada na estrutura das seis disciplinas que compunham o currículo do Conservatório do Rio de Janeiro:

- 1ª De rudimentos, preparatorios e solfejos;*
- 2ª De canto para o sexo masculino;*
- 3ª De rudimentos e canto para o sexo feminino;*
- 4ª De Instrumentos de corda;*
- 5ª De Instrumentos de sopro;*
- 6ª De Harmonia e composição* (Brasil, 1847).

Embora essa herança histórica tenha deixado cicatrizes profundas (mas não irreparáveis) na formação musical brasileira, a Educação Musical, especialmente nos cursos de pós-graduação em música, tem cada vez mais reconhecido que as práticas, crenças e modos de aprendizagem não se restringem a um único modelo — anteriormente dominado pelo sistema de ensino e aprendizagem europeu. A superação dos paradigmas eurocêtricos tem impulsionado pesquisas e perspectivas na Educação Musical para novos horizontes, ampliando as formas de conceber a aprendizagem e (re)criando um novo arquétipo para a área.

Mais do que discutir as contribuições interdisciplinares na pesquisa científica — pois reconhecemos que a conexão com outras áreas do conhecimento seja valiosa — propomos, aqui, reflexões acerca da realização de pesquisas integradas e holísticas, capazes de abarcar a complexidade do fenômeno musical de forma mais ampla e menos compartimentada, isolando as bases metodológicas em epistemologias próprias de determinadas subáreas do campo. O fato é que a música como fenômeno intrinsecamente ligado à vida humana carrega significados e valores específicos para cada cultura e sociedade, e, portanto, merece ser vista dentro de suas ricas concepções metodológicas, e isso implica em diálogo constante com todas as possibilidades teóricas, abordagens, modos de análises, epistemes,

³ O ano de 1841 se refere à requisição ao governo para subsidiar um conservatório de música, mas as bases para o conservatório se estabeleceram apenas seis anos depois, em 1847, passando a funcionar, de fato, apenas em 1848 (ver: Arquivo Nacional).

literaturas e éticas que lhe são próprias e estão presentes em todas as suas subáreas.

Nos programas de pós-graduação em música no Brasil, a configuração das áreas e linhas de pesquisa revela uma diversidade de abordagens. Enquanto algumas instituições, como a UFBA, mantêm uma distinção clara entre Musicologia e Etnomusicologia, outras, como UFPB, UFPR, UFRGS, UFRJ e USP, optam por integrá-las em uma única área. Embora essa unificação ocorra, as linhas de pesquisa dentro dessas áreas continuam a oferecer diferentes eixos de formação. Essa variedade de abordagens reflete as distintas tradições e perspectivas teóricas presentes nas instituições brasileiras. Em contraste, alguns programas de Doutorado já adotam uma perspectiva mais integradora, como exemplificado pelas áreas de “Música, Cultura e Sociedade”, da UNICAMP; “Música e Cultura”, da UFMG; e “Música, Epistemologia e Cultura”, da UNESP, promovendo uma abordagem mais holística no campo musical.

Estruturamos, assim, uma análise que reflete a intradisciplinaridade das áreas da música, visando compreender como o conhecimento e os valores são transmitidos e negociados dentro do campo musical. Procuramos também explorar como os agentes responsáveis pela emissão e recepção das normas e regras que regem os conhecimentos musicais interagem e influenciam esse processo. O foco está no vasto campo da música da cultura popular, onde as formas de transmissão e aquisição não seguem um sistema processual ou específico, mostrando a necessidade de se adotar uma abordagem mais abrangente para os diferentes métodos de análise. Como bem disse Queiroz (2023), “é fundamental, também, realizar uma análise intradisciplinar, considerando a música em relação a ela mesma” (Queiroz, 2023, p. 33).

A partir das discussões sobre esta temática, estabelecemos um diálogo entre dois campos de pesquisa que foram eixos de investigação nas dissertações de mestrado dos autores, focados na construção e aprendizagem do pífano e na transmissão musical de cantadores repentistas. Ao integrar as perspectivas de cada estudo, buscamos fortalecer o debate, promovendo a interação entre os campos e evidenciando as relações intradisciplinares dentro do campo da música.

2. Entre Sopros⁴

O pífano, também conhecido como pife ou pífaro, é o principal instrumento dos grupos de pífano que se manifestam em diversas regiões do Brasil, sob diferentes denominações, como Bandas Cabaçais (Ceará), Bandas de Pífano (Pernambuco), Esquenta Mulher (Alagoas), Ternos de Zabumba (Paraíba), entre outras variações regionais. A estrutura do pífano é um cilindro cuja extremidade próxima ao orifício por onde o *pifeiro* sopra é vedada, geralmente com cera de abelha, borracha, sola de chinelo, rolha, cola ou outros materiais que bloqueiem a

⁴ Esta seção foi escrita por Ricardo Francisco dos Reis, a partir de sua dissertação *Despifando o Pife: O Ensino de Música Através do Pífano no IFPI – Campus Pio IX* (Reis, 2023).

passagem de ar. A extremidade oposta permanece aberta, permitindo que o ar passe e produza o som. Ao longo do seu corpo há seis orifícios dispostos em linha, que são cobertos e descobertos pelos dedos do músico para ajustar o fluxo de ar e modificar a altura das notas.⁵

A confecção do pífono pode ser feita a partir de diversos materiais, desde que tenham formato cilíndrico, como bambu (tradicionalmente taquara ou taboca), madeira, metal ou cano PVC. Atualmente, o PVC é o material mais utilizado, devido à sua acessibilidade, permitindo que o instrumento chegue a diversos ambientes (especialmente educacionais). Além do pífono, o grupo também utiliza instrumentos percussivos, como zabumba, tarol e tambor, que na maioria das vezes são fabricados pelos próprios membros da banda. O conjunto inclui ainda um par de pratos e triângulo, sendo este último um instrumento presente apenas em algumas formações (Souza, 2014).

Cada instrumento possui uma função e obedece a uma hierarquia que começa pelo pífono, seguido pela zabumba, tarol, tambor e pratos. Tal hierarquia se reflete na disposição lógica de seus executantes que, assim como seus instrumentos, compõem-se respectivamente em nível de importância (não na disposição no “palco”, mas na relação com o público). Murilo Mendes (2012) também nos ajuda a entender o papel técnico de cada instrumento no grupo. Em seu estudo, verificou que a zabumba fornece a acentuação mais grave e, em alguns ritmos, toca um compasso composto que contrasta com o da caixa. A caixa, por sua vez, é frequentemente tocada em semicolcheias contínuas, definindo o ritmo e o compasso da música, seja em um compasso quaternário ou binário; e os pratos têm a função de ornamentar, ou seja, adicionar um elemento “decorativo” ao som da banda cabaçal (Mendes 2012).

Contudo, a compreensão da função e do modo de execução do instrumento varia conforme o grupo, uma vez que todas as ações e atitudes são influenciadas pelas experiências individuais e coletivas de cada integrante. Assim, não existe uma única abordagem compartilhada entre todos os grupos de banda cabaçal, havendo particularidades que são específicas ao estilo de cada grupo. A primeira delas diz respeito à construção do instrumento musical. Ao contrário dos pífonos produzidos em massa e vendidos em lojas de música, feitos de resina ABS e padronizados em seus tamanhos e formas, cada pífono fabricado por um mestre pifeiro é singular. Apesar de haver um padrão na técnica de construção, diversos fatores podem influenciar sua estrutura sonora: o tipo e o tamanho do material cilíndrico, a distância milimétrica entre os furos, a espessura dos mesmos e até mesmo o alinhamento ou a posição do material que veda uma das extremidades. Esses fatores fazem com que os pífonos possuam timbres únicos e fora dos padrões temperados de afinação.

⁵ Existem três teorias amplamente discutidas quanto à origem dos grupos de pífono. Uma delas sugere que o continente africano desempenhou um papel crucial na disseminação desse estilo musical; a segunda relaciona-se às bandas militares europeias; e a terceira associa a prática musical aos indígenas em suas expressões musicais. No Cariri, região localizada no sul do estado do Ceará, a tradição musical das bandas de pífono é frequentemente atribuída à influência dos indígenas, que exerceram uma marcante presença na região com os índios Kariris. Todavia, não há unanimidade entre os estudiosos sobre a real origem desta formação.

É importante ressaltar que, para os pifeiros, a ideia de desafinação não segue a mesma lógica compartilhada pela cultura ocidental. O som produzido pelos pífanos é afinado, em seu contexto e modo, pois é assim que o instrumento deve soar. Um exemplo disso pode ser encontrado no documentário da série *Luthiers do Cariri Cearense*, onde o mestre Raimundo Aniceto (1936 - 2020) executa uma escala e, com um sorriso no rosto, demonstra que seu pífano é tão afinado quanto um saxofone e possui a mesma qualidade sonora que um violão, destacando que, assim como o violão possui seis cordas, o pífano tem seis orifícios.⁶

O primeiro passo para a aprendizagem se inicia na construção do instrumento. Ao construí-lo, o pifeiro estabelece a relação com sua estrutura, acessando seu material e explorando a sonoridade com base em cada etapa construída. Em minha pesquisa de mestrado, foi desenvolvida uma proposta pedagógica destinada a auxiliar os professores da educação básica nas atividades musicais que, porventura, utilizassem o pífano. Este trabalho de “estruturação pedagógica” da construção e da prática do pífano ocorreu, principalmente, em virtude da ausência de materiais que dialogassem com o contexto da sala de aula. Contextualizar a origem e discorrer sobre a confecção e uso dos materiais que envolvem a construção foi a maneira aplicada neste trabalho, de modo que houvesse diálogo entre as partes para que o processo pedagógico pudesse ser conduzido mais intimamente entre os sujeitos envolvidos.

Neste processo, foi essencial considerar os elementos extrínsecos ao som, fundamentais para a composição musical das bandas de pífano, no qual me deterei neste texto. Aspectos como o ambiente cênico, o figurino, as danças, histórias, estórias, ritos, lendas e coreografias fazem parte do complexo arcabouço que define esses grupos. O olhar isolado ao produto meramente sonoro, reflete aquilo que Carvalho e colaboradores (2016) destacaram, que talvez o grande problema na academia seja a segregação desses estudos. De fato, a escola ocidental entende esses elementos de maneira isolada, apesar de sua prática entendê-los simultaneamente.⁷

É nessa simultaneidade que reside a integração intradisciplinar da música, na qual a música tem significados muito mais amplos do que apenas “tocar”. O pífano carrega uma herança cultural e uma carga emocional que são inseparáveis. Não é possível desvincular o som do pífano das histórias contadas, assim como não se pode separar as músicas dos pifeiros das práticas cotidianas. Mas que tipo de música é essa? É a música da abelha, da floresta, do marimbo, da briga do cachorro com a onça. Ao trabalhar com melodias que refletem essa diversidade de vivências, é essencial considerar os aspectos históricos, sociológicos e corporais da comunidade para uma compreensão abrangente do que está sendo estudado. O

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=KFChXflduao>.

⁷ No trabalho de Francisco Sidney da Silva Monteiro Junior (2015) sobre a banda cabaçal Padre Cícero, a participação do grupo nas renovações revela comportamentos distintos daqueles observados em festas “profanas”. O autor descreve que, durante uma dessas renovações, os integrantes se curvavam diante do altar em coreografias e movimentos cerimoniais, em contraste com o comportamento enérgico e virtuosístico típico de palcos ou feiras. Essa descrição ajuda a entender que, no contexto da banda cabaçal, o ambiente, a coreografia, a execução do repertório, a vestimenta e as relações sociais não são competências isoladas, mas interligadas e integradas ao longo de todo o processo musical.

ensino proporciona esse caminho, permitindo que os membros de uma mesma comunidade se identifiquem e se conectem com essa construção do conhecimento ao ver e ouvir essas expressões culturais.

A concepção de aprendizagem musical frequentemente se assemelha a uma celebração, na qual todos os participantes interagem e contribuem para o processo. Se fosse realizado um estudo de caso em cada grupo, é provável que as particularidades e métodos de aprendizagem fossem únicos, resistindo através dos praticantes como reminiscência e continuidade da tradição popular: de pai para filho, como o Mestre João do Pife⁸, que “aprendeu a arte de tocar e confeccionar pifanos através do seu pai” (Silva, 2020, p. 96); A partir de experimentações sonoras, como relata Sebastião Bianco⁹, que “[...] a partir de uma brincadeira feita no canudo do jerimum, mostra como seu aprendizado se desenvolveu com base em experimentações e tentativas para produzir som [...]” (Velha, 2008, p. 57); e através do aprender tocando em grupo, metodologia adotada por muitos grupos tradicionais. Tauana relata que o seu processo de aprendizagem foi durante ensaios, apresentações e todas as formas que envolvem as relações entre as pessoas nos espaços em que acontece¹⁰ (Braga; Lucini, 2021).

A inclusão de métodos etnográficos, audiográficos e fotográficos é uma forma eficaz de documentar esse fenômeno. Além disso, a análise pode ser complementada por abordagens como a sonologia, que estuda a acústica; a performance, que abrange a estética visual; a sociologia da música, que investiga a importância da música para os indivíduos envolvidos; e a composição, que explora arranjos e notas para a transmissão da mensagem. Todas essas dimensões envolvendo aspectos de semiótica e direção musical, proporcionam uma compreensão abrangente e multifacetada da aprendizagem musical.

Como isso pode, de fato, estabelecer uma intradisciplinaridade? A primeira medida seria evitar restringir o estudo da música dos pifeiros a qualquer um dos campos que foram categorizados anteriormente. É fundamental, assim como os próprios músicos fazem, compreender a simultaneidade e a interconexão dos processos envolvidos. Alan Merriam, ao abordar os usos e funções da música em sociedades não-letradas, identifica dez categorias que ilustram essas funções: expressão emocional, entretenimento, comunicação, representação simbólica, resposta física, imposição de conformidade às normas sociais, validação de instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para a comunidade e estabilidade cultural, e promoção da integração social (Merriam, 1964). Todas essas categorias estão interligadas por um entendimento mais abrangente de seu uso, dentro de concepções da própria música.

Ao identificar o conjunto de elementos que estão contidos na banda cabaçal, que atuam concomitantemente no decorrer da prática musical fica evidenciada a

⁸ João Alfredo Marques dos Santos, reconhecido por todos como “João do Pife”, é mestre da música popular nordestina e detentor do título de Patrimônio Vivo de Caruaru, situado no Agreste de Pernambuco.

⁹ Sebastião Clarindo Bianco era compositor, tocador de pife, *luthier* e componente da *Banda de Pifanos de Caruaru*.

¹⁰ Entrevistada no trabalho “práticas educativas e ressignificações dos saberes e fazeres das bandas cabaçais rurais: ações decoloniais no contexto musical urbano/contemporâneo”.

pluralidade de ações que podem ser identificadas intradisciplinarmente no âmbito da música. A música “Briga do cachorro com a onça” representa uma dessas questões, devido à sua capacidade de integrar diversos elementos culturais, sociais e performáticos. Primeiramente, a composição utiliza um enredo que imita a realidade natural de uma localidade específica, revelando conexões com o cotidiano e a cultura local, incorporando aspectos visuais, como o vestuário típico da região do agreste brasileiro. A proposta de uma coreografia que simula o embate entre o cachorro e a onça também ressalta a relação entre a performance e a narrativa da música, envolvendo o público em uma experiência sensorial para além do elemento sonoro. Essa interconexão entre música, dança e elementos sociais demonstra como a obra transcende a mera sonoridade, criando um espaço onde diferentes subáreas se encontram e se enriquecem mutuamente. Assim, “Briga do cachorro com a onça” não é apenas uma canção, mas um reflexo complexo das vivências culturais de uma comunidade.

O pífano não é apenas um instrumento; é um símbolo da identidade regional e da tradição, transmitido através de práticas e saberes que se entrelaçam com as vivências e histórias de cada comunidade. A construção e a execução do pífano, assim como o papel dos demais instrumentos que o acompanham, refletem uma rica composição de práticas culturais que vão além da música em si. As particularidades da confecção dos pífanos, a singularidade de cada som e a forma como os grupos se relacionam com seus instrumentos e com a música demonstram a necessidade de uma abordagem educativa que valorize essa diversidade e interconexão. O ensino da música, portanto, deve considerar esses aspectos intrincados para proporcionar uma compreensão mais completa e contextualizada do que está sendo estudado e praticado.

Ademais, a integração da música dos pifeiros com os aspectos sociais, históricos e culturais é crucial para uma apreciação genuína e aprofundada da tradição musical. O reconhecimento da simultaneidade e interconexão dos processos envolvidos na prática musical das bandas cabaçais revela a importância da abordagem intradisciplinar. Ao refletirmos sobre a complexidade da música dos pífanos, somos lembrados de que a verdadeira compreensão e apreciação só são possíveis quando consideramos a interdependência de todos os elementos que compõem essa rica tradição musical.

3. Entre Cordas¹¹

A cantoria é uma arte amplamente difundida no território brasileiro, especialmente na região Nordeste, onde concentram-se os cantadores, cognominados, também, violeiros repentistas. Como fenômeno de estudo no campo da música, a cantoria adentra diversas concepções epistemológicas, que, por vezes,

¹¹ Esta seção foi escrita por Rodolfo Rodrigues, a partir de sua dissertação *A Música na Cantoria: Processos de Transmissão Musical na Prática do Cantador Repentista* (Rodrigues, 2022).

a discriminam unicamente pelos seus elementos sonoro-musicais ou por seu arcabouço poético textual.

Foi diante deste paradigma que, durante algum tempo — ainda presente —, uma questão/problema de pesquisa tem se entrelaçado nas investigações sobre este campo: a busca pela definição da (sua) música. Apesar de parecer indiscutível a ideia de que os cantadores repentistas (violeiros) são, em sua práxis e *performance*, músicos e/ou atores musicais, sempre me foi bastante curioso perceber que os mesmos — ou em sua grande maioria (para não cometer o erro da generalização) — não se identificavam assim, quase sempre se apresentando apenas como poetas.

A princípio, a percepção era de que essa nomenclatura fazia referência ao domínio do jogo poético, no seu sentido linguístico e textual, ignorando o elemento sonoro-musical, evidenciando unicamente a improvisação das palavras (ou, em outra hipótese, alocando-o em uma categoria de maior importância). Todavia, foi tornando-se comum em conversas e entrevistas com cantadores a deflagração do não reconhecimento musical, pois alegavam a não detenção do conhecimento teórico, além de habilidades vocais e instrumentais não tão apuradas, justificando fazer minimamente o básico para alcançar o essencial: a construção oracional do discurso poético. Apresentei exemplos disto em minha dissertação, quando alguns cantadores alegaram: “eu não me considero músico. Eu tenho o dom da música, mas não executei”; “se eu tivesse o domínio da música pra falar de música como eu tenho da cantoria eu poderia dizer que eu estou em balanças iguais, né? e como eu não me sinto com essa segurança, com esse preparo de falar com essa mesma segurança, eu me considero, mesmo, mais poeta”; “eu me considero mais poeta do que músico” (Rodrigues, 2022, p. 104). Ou, ainda, em outra oportunidade, quando outro cantador me disse: “eu não me vejo realmente como músico, eu me vejo mais como repentista, como um cantador, um improvisador, por aí” (Rodrigues, 2021, p. 5).

Diante desta premissa, um conjunto de novas questões emergiram — questões estas que venho discutindo atualmente. Neste trabalho, apresentarei duas que servirão de apoio para a análise do tema: a confluência dos elementos poético e musical como categoria única, e, mais especificamente, como as relações sociais atuam na construção dos artistas repentistas, em processos que assumo como transmissão de conhecimento musical, destacando relações metodológicas e intradisciplinares.

A música expressa, acima de tudo, um conjunto de valores vivenciados nas diferentes esferas de ordem social, incorporados e ressignificados com base nas experiências que compõem a história de cada indivíduo. Apoiado neste prisma, a transmissão musical na cantoria só pode ser compreendida a partir de sua completude, onde incorporam-se todos os elementos (poéticos e sonoro-musicais) sem qualquer tipo de segmentação. Devemos, pois, situar a cantoria a partir da complexidade de sua produção, tomando, em sua integralidade, todos os aspectos que estruturam as bases da construção do repente.

Na aquisição de habilidades não há uma ordem gradual e classificatória de aprendizagem, não se exige primeiro o domínio de uma prática, para, enfim, prosseguir a outra. O conhecimento é transmitido de forma indissociável. Apesar disso, a destreza com que a agilidade de pensamento na construção do verso se desenvolve pode não acometer, por exemplo, no domínio dos jogos melódicos ou da técnica instrumental, e, talvez, seja este o motivo de tanta segregação.¹²

Essas reflexões acerca da condição do cantador e sua posição diante de sua arte começaram a emergir quando me deparei com alguns questionamentos levantados por um dos professores que tive na graduação, que, na ocasião de um de seus artigos, discutia os elementos estéticos no âmbito da cantoria. Em um determinado momento do trabalho, ele indagou:

Seria de fato o esquema de rimas, que pressupõe uma estrutura definida por sonoridades, um elemento da instância verbal? Se as palavras aí valem por sua sonoridade, e não por seu conteúdo, não seria o esquema de rimas uma abordagem essencialmente musical de elementos, por acidente, associados à instância verbal? (Monteiro, 2004, p. 342).

Após seus próprios questionamentos, e com base na análise do trabalho que realizara, Monteiro pressupôs aquilo que também pude perceber em contatos com cantadores: que “as diferentes instâncias discursivas revelavam uma grande interação e convergência de percursos tensivos, sem, no entanto, haver uma identidade absoluta entre eles e muito menos uma subordinação de uma à outra instância” (Monteiro, 2004, 343). Isto significa que não se classificam níveis hierárquicos entre o campo “discursivo” e “sonoro”, há, pois, uma consonância que extrapola qualquer limite de individualidade. Em ralação a isso Lamas (1973) conseguiu oferecer um resumo adequado ao dizer que “a rítmica musical da cantoria é oratória” (Lamas, 1973, p. 264).

No campo científico e epistêmico da música, encontramos diferentes concepções sobre as formas de aprendizagem. Destaco, no entanto, os estudos que primam pelas formas de transmissão, indicando os valores, significados e significâncias de um conhecimento musical para o meio social no qual os indivíduos — transmissores e receptores — estão relacionados.

Adentrando ao espaço de convivência dos cantadores, utilizando técnicas etnográficas a partir da experiência observacional, buscando compreender as relações sociais e absorvendo as inúmeras informações que ocorriam nos diversos ambientes, foi possível perceber que o conhecimento se transmite de forma mútua e compartilhada, quase sempre muito organicamente, de uma maneira que a percepção da “aprendizagem formalizada” ou “intencionalmente localizada” não se torna evidente. Esta é, a meu ver, a grande confluência para o diálogo entre os diferentes campos da música para a compreensão epistemológica na ciência musical, sobretudo entre a Educação Musical e a Etnomusicologia.

¹² Apresento esta discussão no quinto capítulo da minha dissertação (Rodrigues, 2022).

Ao tratar da relação existente entre esses dois campos, Nettl (2010) e outros autores já haviam percebido “uma relação especial”, com o compartilhamento de abordagens comuns, como o método “prático” de transmissão do conhecimento musical (Nettl, 1992; 2010; Campbell, 2003; Gatien, 2009; Queiroz, 2010; Pereira, 2011; Queiroz e Marinho 2017; Queiroz 2019). Os processos de aprendizagem e transmissão ocorrem em tantos contextos, que a solitude de uma área impossibilitaria o estudo aprofundado de um determinado fenômeno sem o diálogo de diferentes abordagens. Tratando especificamente dessas duas áreas, temos visto que

o campo de atuação da Educação musical (superando a concepção unicamente direcionada para a aquisição técnica) e a Etnomusicologia (que estuda a música em determinado contexto), têm produzido um diálogo importante para a ampliação do entendimento em relação às práticas musicais (Pereira, 2011, p. 55).

A associação entre as áreas tem intercambiado procedimentos, métodos, perspectivas e modos de análises sobre um objeto de estudo, ampliando o olhar e possibilitando novas interpretações. Destacamos que essa relação não extingue a autonomia das áreas. Os campos permanecem conservados em suas perspectivas. A Educação Musical não perde seu olhar primeiro sobre os processos que envolvem a aprendizagem, assim como a Etnomusicologia não deixa de investigar aquilo que se propõe nos diferentes campos étnicos e sociais. Dessa “intrarelacão”, Queiroz (2010) vem (re)afirmar que ambas as áreas

(...) têm compartilhado metodologias de investigação, concepções e práticas do fenômeno musical, estabelecendo caminhos autônomos, mas relacionados; diminuindo as suas fronteiras, mas preservando suas identidades; e concretizando diálogos que têm enriquecido o campo epistemológico e as ações de educadores musicais, etnomusicólogos e estudiosos da música em geral (Queiroz, 2010, p. 114).

Neste debate, articulo a ideia de que a Educação Musical, apesar de seu campo de estudo já bem definido enquanto área de conhecimento, parece não dispor, ainda, de ferramentas suficientes e necessárias para explorar metodologicamente todos os campos, especialmente os diferentes contextos da música da cultura popular. Essa necessidade de diálogo intradisciplinar no campo da música vem robustecer os resultados e trazer mais profundidade científica às discussões apresentadas. Nesse sentido, concordamos com Queiroz (2010) quando aponta que essa colaboração entre as áreas nos leva a uma compreensão mais amplamente humana no que se refere ao estudo das práticas musicais. Para o autor, essa relação pode fortalecer o conhecimento investigado e produzido sem perder a identidade de cada área do conhecimento.

Dentre outras questões — que não são novas —, têm-se procurado responder aos seguintes problemas: quais os espaços em que o ensino de música pode ocorrer? Como deve ocorrer? Como se relacionam os diferentes espaços no ensino de música? O que caracteriza estes espaços? De acordo com Maura Penna, se entendermos que as percepções das linguagens artísticas são desenvolvidas pelas

experiências de cada um, “torna-se claro que não é apenas a escola que musicaliza. Musicalizam também as chamadas formas de educação não formal, ligadas a diferentes práticas culturais populares” (Penna, 2018, p. 33). Para a autora (2018), diferentes formas de socialização e (con)vivência constituem caminhos para a aprendizagem musical, permeada por experiências que vão além do modelo tradicional e formal de ensino.

A perspectiva da aprendizagem musical multifacetada e multilocalizada é novamente apresentada por Queiroz (2017). Ele esclarece que “a educação musical é um fenômeno da cultura e, como tal, está entranhada às demais dimensões que constituem sua inserção na sociedade contemporânea” (Queiroz, 2017, p. 164). Desta forma, as práxis educacionais perpassam transversalmente diferentes camadas, classes e grupos sociais, constituindo uma complexa rede de aprendizagens e transmissões musicais, onde “a diversidade e a diferença são conceitos fundamentais para a contemporaneidade” (Queiroz, 2017, p. 164).

Também há, cada vez em maior número, pesquisas que têm buscado atrelar as perspectivas da Educação Musical no contexto das práticas populares e/ou tradicionais, em especial aquelas caracterizadas pela tradição oral. O estudo de Spindler (1959), acerca das tribos indígenas norte-americanas Hopi e a aprendizagem das crianças; Os trabalhos de Oliveira (1999) e Sautchuk (2009), abordando os processos de aprendizagem e desenvolvimento musical na cantoria repentista; Sandroni (2000), refletindo sobre o ensino do choro nas escolas; Queiroz e Marinho (2017; 2019), tratando dos processos de transmissão musical no âmbito da embolada; denotam uma parcela das produções que têm procurado identificar as relações de aprendizado musical nos espaços de formação da cultura popular.

Se a cantoria é uma expressão da cultura popular, calcada na tradição, arquetípica dos moldes que lhe conferem tal posição, com padrões que podem ser absorvidos com base na transmissão de conhecimentos e valores da sua arte, logo temos um fenômeno que merece ter abordagens de diferentes áreas para o maior aprofundamento de suas questões, como a própria Educação Musical e a Etnomusicologia, assim como, na medida que forem necessárias, outras subáreas do conhecimento, como a Musicologia e a Sociologia da Música. Recorro mais uma vez a Queiroz (2010) para dizer que “os estudos da educação musical e da etnomusicologia são de fundamental importância para compreendermos o rico, diversificado e complexo universo das formas de transmissão de música em culturas de tradição oral” (Queiroz, 2010, p. 120).

Aqui, procurei abordar a cantoria como um fenômeno de estudo no campo da música, apresentando uma discussão quanto ao estado da própria música na cultura popular. Além disso, procurei mitigar a cantoria enquanto arte puramente “poética” e/ou puramente “musical”, apontando para uma arte mais complexa, que, ao invés de segregar, toma como princípio o conceito mais puro da arte “poético-musical”.

3. Conclusões

Reafirmamos que nossa intenção ao refletir sobre a intradisciplinaridade não é anular o diálogo com outras áreas do conhecimento nem ignorar as contribuições de diferentes campos para o avanço da ciência. Nosso objetivo é compreender a organização da área de maneira metodologicamente integrada e descompartmentada. Esse entendimento surgiu a partir dos estudos de autores que, embora não tenham abordado diretamente essa temática em suas dissertações, influenciaram a forma como analisamos os fenômenos.

A música dos pífanos, com suas raízes profundas e variadas expressões, é um verdadeiro testemunho da riqueza cultural brasileira. Através da construção e execução do pífano somos convidados a explorar não apenas a sonoridade, mas também as narrativas, vivências e tradições que o envolvem. Essa tradição musical transcende o mero ato de tocar. A ela incorporam-se elementos sociais, históricos e comunitários, entreteçados em cada apresentação. Ao abordarmos o ensino da música, é fundamental adotar uma perspectiva intradisciplinar, reconhecendo a complexidade e a interconexão que moldam a prática musical. Somente assim poderemos apreciar plenamente a herança cultural que o pífano representa e a importância das bandas cabaçais na formação da identidade regional. Incorporar essa diversidade é essencial para valorizar e garantir a continuidade dessas expressões artísticas, que, como o próprio pífano, ecoam histórias e emoções de gerações passadas e presentes.

A cantoria repentista se revela como uma expressão multifacetada, amplamente disseminada no Brasil, especialmente no Nordeste. A reflexão em torno da relação dos seus elementos poéticos e musicais aponta para a importância de abordagens metodológicas integradas. Foi nesse sentido que se observou a necessidade de reconhecer a complexidade dos fenômenos musicais a partir de sua pluralidade.

Por fim, entendemos que a intradisciplinaridade é essencial para o entendimento e a valorização das diversas expressões culturais, como a música dos pífanos e a cantoria repentista. Ao promover um diálogo aberto entre diferentes áreas do conhecimento e ao adotar uma abordagem integrada, podemos aprofundar nossa compreensão das interconexões que permeiam essas práticas. Assim, tendemos não apenas para a preservação dessas tradições, mas para o fortalecimento de um legado cultural, enriquecendo nossas experiências e ampliando nossas perspectivas.

Referências

- BINDER, Fernando; CASTAGNA, Paulo. Teoria musical no Brasil: 1734-1854. / *Simpósio Latinoamericano de musicología*. Curitiba, 10-12 jan. 1997. p.198-217, Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998.
- BRAGA, Elinaldo Menezes; LUCINI, Marizete. Práticas educativas e ressignificações dos saberes e fazeres das Bandas Cabaçais rurais: ações decoloniais no contexto musical urbano/contemporâneo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2852–2871, 2021.
- BRASIL. Decreto no 496, de 21 de janeiro de 1847. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-496-21-janeiro-1847-560284-publicacaooriginal-83004-pe.html>>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- CAMPBELL, Patricia Shehan. Ethnomusicology and music education: crossroads for knowing music, education, and culture, *Research Studies in Music Education*, n. 21, pp. 16-30, 2003.
- CARTAS Avulsas*. 1550-1568. Série Publicações da Academia Brasileira, Cartas Jesuíticas II. Rio de Janeiro: Officina Industrial Gráfica. 1931.
- CARVALHO, José Jorge de; COHEN, Liliam Barros; CORRÊA, Antenor Ferreira; CHADA, Sônia. O encontro de saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical. In: Ângela Lühning & Rosângela Tugny (eds). *Etnomusicologia no Brasil*, 140-166. Salvador: EDUFBA, 2016.
- GATIEN, Greg. Categories and music transmission. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 8/2: p. 94–119, 2009.
- LAMAS, Dulce Martins. A música na cantoria nordestina. In: *Literatura Popular em Versos*. Estudos. Tomo I. p. 233-270, Rio de Janeiro: MEC/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973.
- MENDES, Murilo. *Fé no pife*: as flautas de pífano no contexto cultural da banda cabaçal dos Irmãos Aniceto. Dissertação (mestrado em música). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, 2012.
- MERRIAM, Alan Parkhurst. Uses and Functions. In: MERRIAM, Alan Parkhurst. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, p. 209-228, 1964.
- MONTEIRO. Ricardo Nogueira de Castro. A Construção do Sentido no Repente: Relações entre as Estruturas Linguísticas Verbais e Musicais no Gênero “Martelo”. *Rev. ANPOLL*, n. 17, p. 307-353, jul./dez. 2004.
- MONTEIRO JÚNIOR, Francisco Sidney da Silva. *Tradição na modernidade*: a performance da Banda Cabaçal Padre Cícero de Juazeiro do Norte-CE. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015.

NETTL, Bruno. Ethnomusicology and the teaching of world music. *Music education: sharing musics of the world. Conference Proceedings of the 20th ISME World Conference*, Christchurch, New Zealand: ISME. p. 3-8, 1992.

NETTL, Bruno. Music Education and Ethnomusicology. A (usually) Harmonious Relationship. *Israel Studies in Musicology Online*, 8 (1/2), p. 1-9, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Py de. *A música na cantoria em Campina Grande (PB): estilo musical dos principais gêneros poéticos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 1999.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PEREIRA, André Luiz Mendes. Uma reflexão sobre Etnomusicologia e Educação Musical: Diálogos Possíveis. *Revista Nupeart*. Vol. 9, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo- musical no século. *Debates | UNIRIO*, n. 18, p.163-191, maio 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. *Opus*, v. 23, n. 2, p. 62–88, 1 ago. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa etnográfica, cultura popular e educação musical: uma “embolada” de desafios na contemporaneidade. In: *XXIV Congresso da ABEM*, Campo Grande, MS, 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa em música no Brasil: das dimensões históricas à conjuntura atual da produção de conhecimento no país. In: MALAGUTTI, Vania; ARAÚJO FILHO, Alfeu Rodrigues de; TOFFOLO, Rael Bertarelli Gimenes (orgs.). *Ensino, aprendizagem e expressão musical: pesquisas do Programa de Pós-graduação em Música da UEM*. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2023.

REIS, Ricardo Francisco dos Reis. *Despifando o pife: o ensino de música através do pífano no IFPI - Campus Pio IX*. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

RODRIGUES, Rodolfo. *A música na cantoria: processos de transmissão musical na prática do cantador repentista*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*, Belém, p.19-26, 2000.

SAUTCHUK, João Miguel Manzolillo. *A poética do improviso: prática e habilidade no repente nordestino*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, Leonardo Araújo. O Pifano nordestino como instrumento de musicalização no ensino fundamental. *Revista Wamon*. v. 5, n. 2, p. 91-101, 2020.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio da Silva, 1879.

SOUZA, Letícia Rosendo Correia. *Prática e concepções de transmissão de conhecimento na banda de pifano do mestre Bia de Viçosa - AL*. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) Maceió: Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, 2014.

SPINDLER, George Dearborn. Learning in Culture: Anthropological Perspective. *Educational Leadership*. p. 394-97, 1959.

VELHA, Cristina Eira. *Significações sociais, culturais e simbólicas na trajetória da Banda de Pifanos de Caruaru e a problemática histórica do estudo da cultura de tradição oral no Brasil (1924-2006)*. Dissertação (Mestrado em História). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.