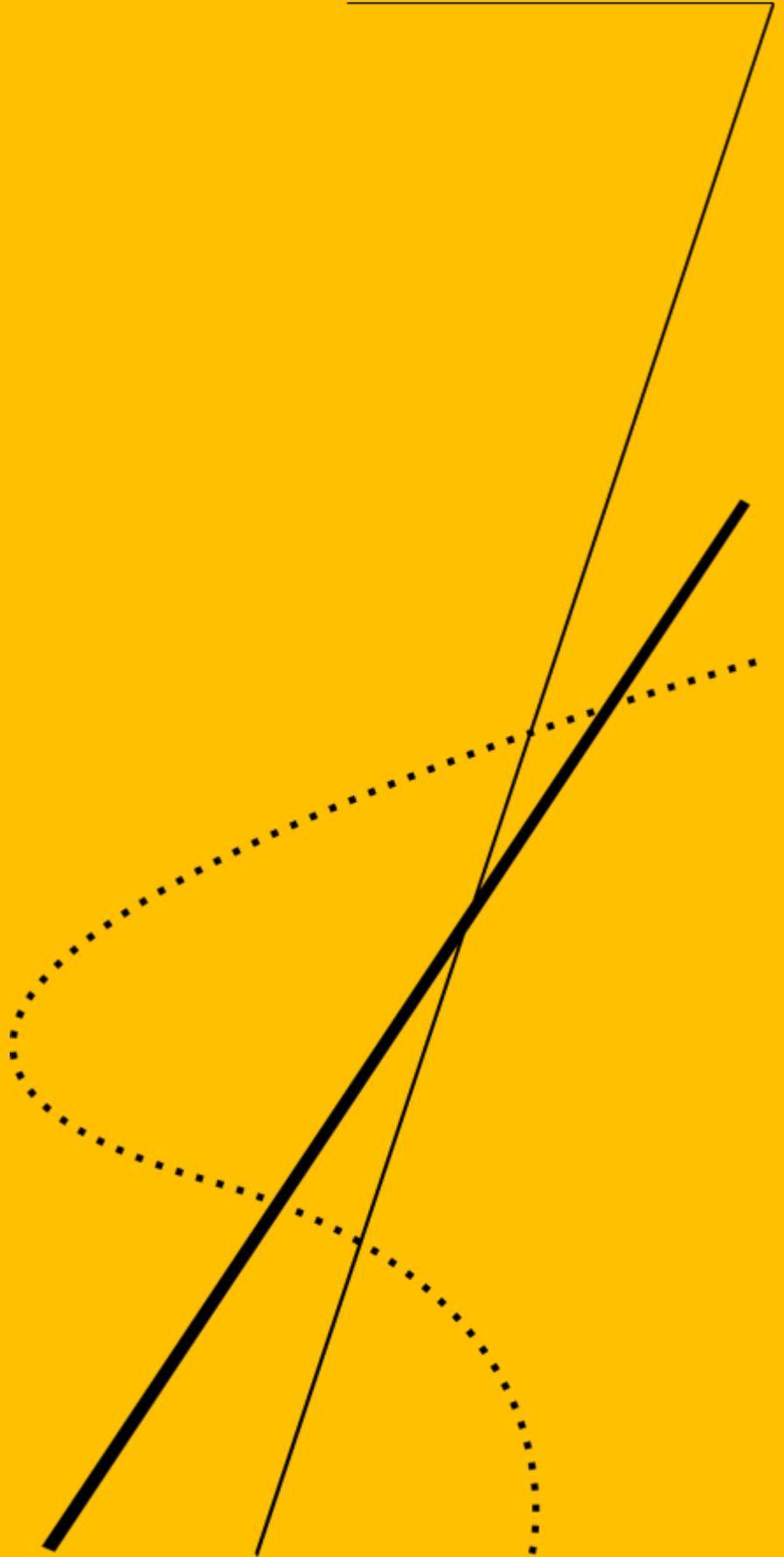


DEBATES

volume 26 • número 2 • 2022



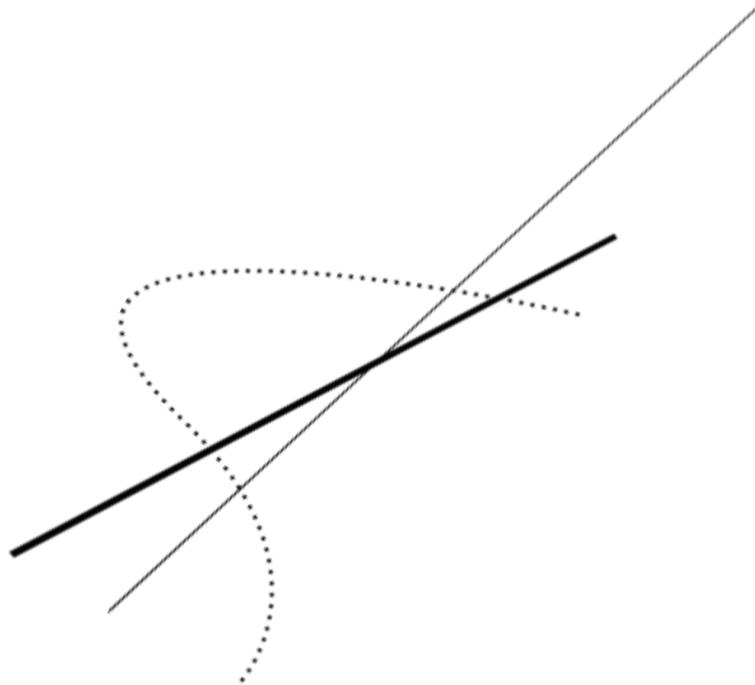
Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música
CENTRO DE LETRAS E ARTES | UNIRIO

DEBATES

Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música
CENTRO DE LETRAS E ARTES | UNIRIO

volume 26 . número 2 . 2022

ISSN 2359-1056





Reitor

Ricardo Silva Cardoso

Vice-Reitor

Benedito Fonseca e Souza Adeodato

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Evelyn Goyannes Dill Orrico

Decana do CLA

Zeca Ligiero

Coordenador do Curso de Mestrado

Vincenzo Cambria

Coordenador do Curso de Doutorado

Alexandre Sperandéo Fenerich

Diretor do Instituto Villa-Lobos

Marcelo Carneiro da Cunha

Secretário de Ensino do PPGM

Leonardo Felix

Editores de Debates

Maya Suemi Lemos (PPGM/UNIRIO; UERJ) – editora gerente

Marcos Vieira Lucas (PPGM/UNIRIO) – editor convidado

Daniel Quaranta (PPGM/UNIRIO)

José Alberto Salgado e Silva (PPGM/UNIRIO, UFRJ)

Inês de Almeida Rocha (PPGM/UNIRIO, CPII)

Maico Viegas Lopes (UNIRIO)

Pedro Leal David – estagiário (apoio editorial, copidesque)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA/UNIRIO

Av. Pasteur, 436 – Praia Vermelha Rio de Janeiro – RJ - Cep: 22290-040 | Tel: +55 21 2542-2554

Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do
Centro de Letras e Artes / Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro. Centro de Letras e Artes [recurso eletrônico]. - Vol. 26, n. 2
(2022). Rio de Janeiro, RJ: UNIRIO/CLA, 2017-
125 p.: il.

Semestral

ISSN: 1414-7939

Disponível apenas online

1. Música – Periódicos. I. Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro. Centro de Letras e Artes.

CDD – 781.7

Conselho Editorial / *Editorial Board*

Editores / *Editors*

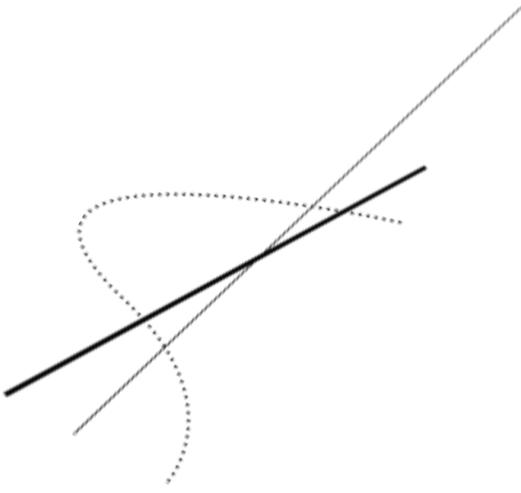
Maya Suemi Lemos (UERJ; PPGM/UNIRIO)
Daniel Quaranta (PPGM/UNIRIO)
José Alberto Salgado e Silva (PPGM/UNIRIO)
Inês de Almeida Rocha (PPGM/UNIRIO)
Maico Viegas Lopes (PPGM/UNIRIO)
Marcos Vieira Lucas (PPGM/UNIRIO) – Editor convidado

Membros / *Members*

Acácio Tadeu de Camargo Piedade (UDESC)
António Jorge Marques (Universidade Nova de Lisboa)
Carlos Alberto Figueiredo (UNIRIO)
Carole Gubernikoff (UNIRIO)
Celso Loureiro Chaves (UFRGS)
Diana Santiago (UFBA)
Evgenia Roubina (Universidad Nacional Autónoma de México)
Eurides de Souza Santos (UFPB)
Guilherme Sauerbronn (UDESC)
Guida Borgoff (UFMG)
Ingrid Barankoski (UNIRIO)
Ivanka Stoianova (Université de Paris 8)
Jean Jacques Nattiez (Université de Montréal)
José Huy Henderson Filho (UEPA)
Lúcia Barrenechea (UNIRIO)
Luciana Pires de Sá Requião (UFF/UNIRIO)
Lucy Green (University of London)
Marcos Vieira Lucas (UNIRIO)
Margarete Arroyo (UNESP)
Martha Tupinambá Ulhôa (UNIRIO)
Paulo Castagna (UNESP)
Paulo de Tarso Salles (USP)
Samuel Araújo (UFRJ/UNIRIO)
Silvio Ferraz (USP)
Susana Espinosa (Universidad Nacional de Lanús)

Apoio editorial, copidesque / *Editorial support, copydesk*

Pedro Leal David - estagiário PPGM/UNIRIO



APRESENTAÇÃO

Dando continuidade à proposta editorial da revista Debates de suscitar trocas, discussões e reflexões sobre temas de relevância na atualidade da música e da pesquisa em música, o presente número apresenta, além de artigos submetidos em fluxo contínuo, contribuições feitas em resposta à chamada para o dossiê temático **Reflexões sobre a ópera experimental e a música-teatro nos séculos XX e XXI**, organizado por Daniel Eduardo Quaranta e Marcos Vieira Lucas.

A música dramática não passou imune pelas mudanças radicais ocorridas no campo das artes ao longo do século XX. Tampouco deixou de refletir, dialogar e, por vezes, interferir nas mudanças políticas dessa era extrema.

As novas vozes e vocalidades, a poesia sonora, a música eletrovocal, o teatro instrumental, as tecnologias aplicadas à performance, as obras abertas, as colagens e intertextualidades, a quebra do espaço de atuação e das narrativas, entre outros, promoveram uma ampla reflexão e uma consequente revisão crítica que nos instiga a reorganizar as categorias de interpretação e criação estabelecidas. Essa revisão abarca as diversas formas de música dramática, entre as quais a ópera, o musical e o *music theatre* contemporâneos.

A proposta do dossiê que integra este número é, assim, refletir sobre as raízes desse processo, os deslocamentos por ele produzidos nos papéis dos intérpretes, dos compositores, na pesquisa e no ensino da música, bem como investigar de que maneira ele interfere na produção dos nossos dias.

O texto *Liquid Voices: uma postopera?*, de Rita de Cássia Domingues dos Santos apresenta uma reflexão a respeito de uma ópera cinemática de Jocy de Oliveira. A autora reflete sobre esta obra amparada em conceitos trazidos dos estudos das artes

performáticas contemporâneas, entre eles o de postopera, cunhado por Jelena Novak, com implicações sobre a relação corpo-voz no contexto da cena pós-dramática.

Natalia Abad Santos, em *El sprechstimme en Pierrot Lunaire de Arnold Schoenberg: un acercamiento a sus posibles formas de interpretación*, reflete sobre a história do conceito schoenberguiano de *Sprechstimme*, ou canto falado, a partir de análises de gravações e documentos do compositor.

Lucas Jaques Nacur Cassano, em *Ópera e fonografia: da cineópera ao streaming*, propõe-se a pensar o desenvolvimento da cinematografia no campo da ópera dos séculos XX e XXI. O autor define a cineópera a partir de um recorte teórico abrangente, inserido numa perspectiva histórica, pensando-a como um desenvolvimento do mundo audiovisual.

Diogo Rebel e Carvalho, em *Multiperformance em espetáculos cênico-musicais: reflexões sobre o papel do intérprete nas interfaces entre música e teatro e sua importância para o desenvolvimento e realização da obra no teatro amador*, propõe-se a avaliar em que medida a figura do intérprete ator-cantor vem ganhando relevância na cena do teatro musical, no contexto do teatro amador.

É com muito prazer que apresentamos este dossiê voltado para a música dramática contemporânea, esperando contribuir com a discussão acerca de um gênero em constante atualização, e que permite múltiplas abordagens e interpretações.

Se somam a este movimento reflexivo, contribuições espontâneas com ênfase no campo da aprendizagem e das práticas musicais. Em *A cultura patriarcal das bandas de música do norte do Ceará*, Marco Antônio Toledo do Nascimento parte de um estudo de campo através do qual afere assimetrias de gênero no universo das bandas de música, para apontar perspectivas de mitigação dessa realidade por meio de estratégias formativas. Já Félix Quiñones-Ramírez, David Duran e Laia Viladot, em *Aprendizaje musical a través de la docência compartida con estudiantes de secundaria*, relatam uma experiência desenvolvida em Santiago do Chile, a partir da qual discutem possibilidades pedagógicas em música que borrem a separação entre aluno-professor, promovendo uma bidirecionalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Desejamos uma boa leitura!

Daniel Eduardo Quaranta

Marcos Vieira Lucas

Editores convidados

Maya Suemi Lemos

Editora-gerente

SUMÁRIO

Dossiê

Reflexões sobre a ópera experimental e a música-teatro nos séculos XX e XXI

Liquid Voices: uma *Postopera*? p. 1-24

Rita de Cássia Domingues dos Santos; André Ricardo de Souza; Maria Cecília de Oliveira

El *Sprechstimme* en *Pierrot Lunaire* de Arnold Schoenberg: p. 25-44

un acercamiento a sus posibles formas de interpretación

Natalia Abad Santos

Ópera e Fonografia: da Cineópera ao *Streaming* p. 45-67

Lucas Jaques Nacur Cassano

Multi-performance em espetáculos cênico-musicais: p. 68-80

reflexões sobre o papel do intérprete nas interfaces entre música e teatro

e sua importância para o desenvolvimento e realização da obra no teatro amador

Diogo Rebel e Carvalho

Artigos

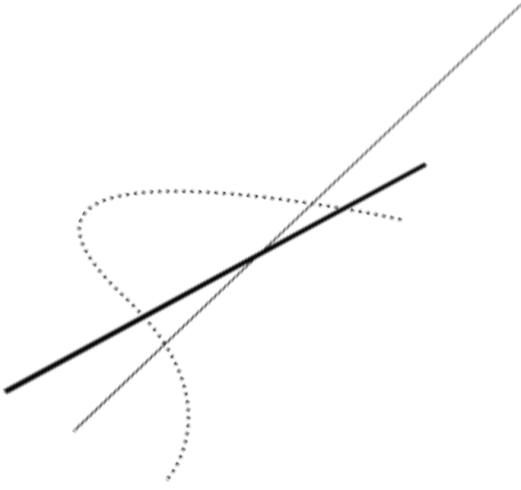
A Cultura Patriarcal das Bandas de Música do Norte do Ceará p. 81-101

Marco Antônio Toledo do Nascimento

Aprendizaje musical a través de la docencia compartida p. 102-125

con estudiantes de secundaria

Félix Alejandro Quiñones Ramírez; David Duran; Laia Vilardot



LIQUID VOICES: UMA *POSTOPERA*?

Rita de Cássia Domingues dos Santos¹

André Ricardo de Souza²

Maria Cecília de Oliveira³

Resumo: Com este texto propõe-se uma reflexão a respeito de uma ópera cinematográfica, *Liquid Voices: a história de Mathilda Segalescu*, da compositora brasileira Jocy de Oliveira, amparada em conceitos trazidos dos estudos das artes performáticas contemporâneas, entre eles o conceito de postopera segundo Jelena Novak, com suas implicações a respeito da relação corpo-voz no contexto da cena pós-dramática. Nessa discussão também abriu-se espaço para a abordagem da influência mútua entre ópera e cinema no desenvolvimento dessas duas linguagens ao longo do século XX, assim como certos aspectos da intertextualidade na estética pós-moderna. Depois de uma breve contextualização da produção dramático-musical de Jocy de Oliveira na música de concerto brasileira das últimas décadas, procuramos identificar elementos da ópera em tela que possam caracterizá-la como uma postopera. Pretende-se aqui contribuir para com o entendimento da ópera contemporânea, numa perspectiva interdisciplinar (interartes) envolvendo elementos teóricos da música, teatro e cinema; bem como valorizar a produção de uma compositora brasileira da atualidade.

Palavras-chave: Ópera contemporânea brasileira; postopera; intertextualidade; interartes; ópera e cinema.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO) e do Departamento de Artes da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá.

² Professor da Universidade Estadual do Paraná UNESPAR – Campus de Curitiba II.

³ Professora da Fundação das Artes de São Caetano do Sul.

LIQUID VOICES: A POSTOPERA?

Abstract: *This paper proposes a reflection about the cinematic opera *Liquid Voices: a história de Mathilda Segalescu (Liquid voices: the story of Mathilda Segalescu)*, by the Brazilian composer Jocy de Oliveira, based on concepts borrowed from studies on contemporary performing arts, among them the term *postopera* proposed by Jelena Novak, with all the implications towards the relationship body-voice in a post-dramatic context. In this discussion we also approach the mutual influence of opera and cinema on the development of these two languages during the twentieth century, as well as certain aspects of intertextuality in post-modern aesthetics. After a brief contextualisation of Oliveira's music-dramatic production in Brazilian concert music in the last decades, we seek to identify elements in her opera that could qualify it as a *postopera*. The goal here is to contribute with the understanding of contemporary opera using an interdisciplinary approach (*interarts*), gathering theoretic elements from music, theatre and cinema and valorising the oeuvre of a female Brazilian composer.*

Keywords: *Brazilian contemporary opera; postopera; intertextuality; interarts; opera and cinema.*

1. Introdução

Desde que surgiu na Itália, na última década do século XVI, a ópera esteve envolta em uma difusa névoa conceitual – difícil de definir e delimitar, desdobrando-se em múltiplos estilos e subgêneros antes mesmo de completar cem anos. Nascida possivelmente de um equívoco histórico, a saber, a tentativa de recriar o teatro grego que se descobrira à época como sendo predominantemente cantado, suscitou desde a sua origem até os dias de hoje a questão da verossimilhança de personagens que realizam a sua ação cantando.

Não obstante, com o estranhamento evidente, o gênero alcançou rapidamente sucesso em toda a Europa e desde então inúmeros compositores escreveram obras operísticas em seus respectivos períodos da história, na maior parte delas seguindo a receita estabelecida na concepção da ópera italiana: uma composição musical escrita a partir de um texto de poesia dramática e levada posteriormente à cena. Sobre este

tipo de ópera convencional, Schwartz afirma que nela há o predomínio da linguagem musical, sendo que este autor traça analogias deste tipo de ópera (mais facilmente associada a Mozart, Wagner e Verdi pós-1850) com a categoria de “teatro dramático”, afirmando que a ópera tradicional “[...] insiste na primazia da música e em uma profundidade de caráter que convida à identificação do público” (SCHWARTZ, 2019, p. 10).

Mesmo com as inovações fundadoras para o século XX, trazidas por Wagner (século XIX) e Berg (para citar apenas os mais célebres), a combinação desses dois elementos – a ação dramática por meio do canto e a estruturação do espetáculo a partir de uma composição musical – permanece em obras “de vanguarda” como *Lulu* (1937) e *Pelléas et Mélisande* (1902) de Debussy. Por esse motivo, a ópera foi constantemente questionada ao longo do século XX quanto à sua dificuldade em se renovar, ao mesmo tempo em que os teatros líricos, buscando manter a fidelidade do público, investiam em novas produções exuberantes de títulos centenários. Mesmo assim, parece-nos hoje inevitável que o novo mundo gerado pelas profundas transformações pelas quais passou a Europa com as duas grandes guerras mundiais e a turbulência social causada pelas crises do capitalismo, além das inovações tecnológicas (transmissão de informações via satélite e da computação eletrônica, entre muitas outras), dessem ensejo a uma nova e premente onda criadora que buscou se apropriar do espetáculo dramático-musical, e revolucioná-lo.

Ainda percorrendo sobre obras icônicas para a transformação do gênero, destaca-se a criação da ópera *Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny* (1930), de Kurt Weill e Bertolt Brecht, com processos artísticos baseados na negação radical que encontramos ali dos elementos acima relacionados. Além das inovações estruturais apresentadas, derivadas do teatro épico, dispomos de relatos do próprio poeta sobre o processo criativo junto ao compositor, o que permite acompanhar como os artistas pretendiam renovar um gênero tão conservador. De um lado, Brecht explicitamente afirma que “o ator não deve somente cantar, mas também mostrar que canta” (BRECHT, 1978, p. 27), ou seja, questiona o próprio fundamento da ilusão pretendida pela ópera – a ação em forma de canto. De outro, os apontamentos do dramaturgo sobre o processo criativo (BRECHT, 1978, p. 11 e ss.) evidenciam que a composição musical não é mais o ponto de partida, mas vem atender à determinação transgressora do autor-encenador, seguindo os princípios do teatro épico que visavam a abolir a ilusão teatral.

Apesar dessa radicalidade inovadora, *Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny* foi assimilada pela cena lírica das principais capitais do Ocidente, e tornou-se mais um título consagrado. Seja como for, a obra traz o germe da contestação do modelo

tradicional operístico (muitos mesmo questionam se é de fato uma ópera), e é notório que as inovações de Brecht influenciaram a transformação dos espetáculos a partir das décadas de 1950 e 1960.

Nesse novo tipo de (ou novo modo de fazer) ópera, a profundidade subjetiva, a ambiguidade e a música parecem abrir-se em direção a novas combinações com outras mídias. Enfatiza-se aqui a autonomia e a integridade de seus diferentes sistemas de significação, e busca-se intrinsecamente interromper a mimese para “[...] retirar-se da reprodução de ‘imagens’ nas quais todos os espetáculos finalmente se solidificam” (LEHMANN, 2007, p. 36). Além deste conjunto de elementos que contribuem para distinguir uma ópera convencional de uma ópera que se instala no campo experimental, estudos mais recentes de Jelena Novak descrevem essa nova ópera como uma forma em que “[...] a busca pela unidade entre música e drama foi abandonada, o princípio dramático é desconstruído e os textos operísticos não estão em uma posição hierárquica estrita” (NOVAK, 2015, p. 29). Novak denomina essa nova ópera de *postopera* (NOVAK, 2012, p. 7 e ss.), conceituando-a como uma obra que é, a um tempo, pós-dramática e pós-moderna. Por pós-dramático a autora entende não somente a ruptura da primazia do texto e da narrativa na estruturação da obra, mas também um novo equilíbrio entre os elementos do espetáculo – a saber, figurinos, luz, cenário, *mis-en-scène* – equilíbrio esse pertinente não só ao resultado final, e talvez, principalmente, ao processo criativo, em que a relação entre compositor, libretista e diretor se tornou mais equitativa.

Essa nova condição pós-dramática para a ópera, ao mesmo tempo que abre inovadoras possibilidades para a relação entre corpo e voz no espetáculo, permite um aprofundamento da crítica e suas contradições históricas, em especial no que a autora chama de ventriloquismo, ou seja, a dissociação e/ou incongruência entre o que a voz emite e o que o corpo faz em cena (NOVAK, 2012, pp. 3-4).

Outro ponto importante a ser considerado no desenvolvimento do espetáculo dramático-musical ao longo do século XX é a relação entre cinema, teatro e ópera, que constituem, em si mesmos, evidências históricas do desenvolvimento de novas formas, a partir de combinações midiáticas, “formas estas que, ao longo desse processo, converter-se-ão em arte ou gêneros midiáticos convencionalmente distintos” (RAJEWSKY, 2012, p. 59). A fusão de processos que antes eram misturados e impuros, de forma inata, macula ainda mais as fronteiras entre gêneros, artes e mídias que ainda são considerados de maneira convencional, por alguns artistas e pesquisadores.

O cinema e a ópera têm muito em comum: propensão para narrativas dramáticas, personagens marcantes e algumas vezes até caricatos, uso da música como motor para

impulsionar a narrativa. Dito isto, essas duas artes dramáticas são notavelmente diferentes: uma é tradicionalmente acelerada, ao vivo e ambientada em um palco estático, com cenários mais fixos ou mais simbólicos do que reais, sem que o espectador tenha a chance de olhar de perto os rostos dos atores, o que produz um espaço tridimensional muito próximo do público. A outra é editada, direciona a visão pelo enquadramento da câmera, geralmente focando nos rostos dos atores em *close-up* e, como quer criar um efeito realista, se apresenta ao espectador como uma projeção/transmissão bidimensional.

Temos várias óperas contemporâneas na América Latina e Brasil que utilizam recursos multimídia e música eletroacústica, como *Aliados* (2013) de Sebastian Rivas; *RAW techno-opera* (1999), de Paulo C. Chagas; *Descobertas – ópera multimodal* (2016) de Jônatas Manzolli; e *Ritos de Perpassagem* (2018-2019), de Flo Menezes. Há também outras óperas icônicas contemporâneas compostas no século XXI por compositores brasileiros, porém pouco divulgadas. Podemos citar *O Anjo Negro* (2003) de João Guilherme Ripper; *O Tamanduá* (2009), de João MacDowell Mello; *Olga* (2006) e *Auto do Pesadelo de Dom Bosco* (2010), ambas de Jorge Antunes; *Destino das Oito* (2005) e *Pills or Serenades* (2013), ambas de Chico Mello.

O ano de 2021 foi muito fecundo para a ópera brasileira, através de duas iniciativas. O *23º Festival Amazonas de Ópera* promoveu a estreia de três óperas: *O Corvo*, de Eduardo Frigatti; *Três Minutos de Sol*, de Leonardo Martinelli; e *Moto-contínuo*, de Piero Schlochauer. Neste mesmo ano o projeto “VIRAMUNDO – uma ópera contemporânea”, promovido pela Fundação Clóvis Salgado (FCS) e o Instituto Unimed de Belo Horizonte (MG), viabilizou a estreia de cinco óperas a partir da mesma história: *Não gosto de corpo acostumado*, de Denise Garcia; *Julgamento*, de Thais Montanari; *Circunvagantes*, de Maurício de Bonis; *Viramundo, Virafior*, de Antônio Ribeiro; e *As três mortes de Geraldo Viramundo*, de André Mehmari. Entretanto, nenhum destes compositores possui em seu histórico o montante da composição de dez óperas, a exemplo de Jocy de Oliveira.

Neste artigo vamos analisar a ópera *Liquid Voices* e verificar em que medida ela é contemplada pelo termo *postopera*. O texto é dividido em quatro seções: na primeira discutimos uma nova vocalidade para a música a partir do século XX; na segunda trazemos alguns aspectos da história do cinema e de como este impactou a produção dramático-musical desde a sua invenção; na terceira situamos as óperas de Jocy de Oliveira no contexto da ópera brasileira contemporânea; e, por fim, apresentamos uma análise da ópera *Liquid Voices* à luz dos conceitos anteriormente discutidos.

2. Uma Nova Vocalidade para a Música Dramática no século XX

O sistema de emissão vocal do século XX, especialmente a partir dos anos 60, busca a sua materialidade em um novo contexto. Inúmeras discussões filosóficas, psicológicas, antropológicas, biológicas, científicas, no que se refere à consciência corporal, vão respaldando outra sensibilidade artística que consiste em uma busca mais completa da expressão vocal produzida em um corpo por inteiro, imperfeitamente natural, para além de todas as convenções civilizatórias ao qual já fora submetido. (OLIVEIRA, 2013).

Com a nova apreciação sobre o corpo, a voz habita o corpo em sua íntegra e, portanto, incorpora todos os sons possíveis a serem produzidos por este corpo. Simultaneamente, são abertas possibilidades que permitem a escuta de outros sons antes banidos do universo de determinadas estéticas da arte.

Conforme Barba:

tanto na sua componente semântica e lógica quanto na sua componente sonora, uma força material, um verdadeiro ato põe em movimento, dirige, dá forma, pára. Na verdade, pode-se falar em ações sonoras que provocam uma reação imediata naquele que é atingido. Como uma mão invisível, a voz parte do nosso corpo e age, e todo o nosso corpo vive e participa desta ação. O corpo é a parte visível da voz (...) A voz é o corpo invisível que opera no espaço. Não existem dualidades, subdivisões: voz e corpo. Existem apenas ações e reações que envolvem o nosso organismo em sua totalidade. (BARBA, 1991, p. 56).

Além das pesquisas teatrais com corpo e voz, outras duas influências decisivas – as pesquisas da poesia fonética e sonora; e as pesquisas das músicas concreta, eletroacústica e indeterminada – permitem uma melhor compreensão dessa nova vocalidade.

Os compositores da Segunda Escola de Viena recorreram ao apoio dos textos literários e do discurso verbal para retomar a discursividade na música. Conseqüentemente, estes compositores, ao se utilizarem do veículo verbal como suporte ou essência do desenvolvimento musical, fizeram com que as formas e gêneros historicamente interligados com o texto e seu significado emergissem em meio à produção atonal. Enfim, o florescimento das formas ou gêneros conectados com o desenvolvimento semântico como o lied, a ópera, o melodrama, o monodrama, a cantata, dentre outros, estabeleceu considerável profusão de idéias e propostas deste grupo de compositores.

Tal recurso, por um lado, veio dar respaldo na busca para a solução do problema da expansão da escrita atonal na música instrumental ou música pura, adiando o confronto direto da consciência musical pelos recursos próprios; por outro lado, obteve a inevitável reformulação da composição vocal, ressignificou o canto, e buscou musicalizar a linguagem falada. Um profundo questionamento no nível harmônico trouxe em si mesmo um potencial de reflexão com relação aos espectros sonoros, dentre eles a musicalidade da fala, que nesse momento histórico se encontrava apta a auxiliar a produção atonal na busca pela recuperação do ato discursivo na música (MENEZES, 1987).

O argumento dramático, até então coadjuvante do discurso musical, protagoniza uma significativa transcendência e verdadeira transformação, de suas formas, tal como eram tradicionalmente concebidas. Podemos arrazoar que, se nas sucessivas reformas no desenvolvimento histórico da ópera estava em jogo uma disputa entre texto e música pelo comando do espetáculo, na ópera em uma realidade pós-dramática esses dois elementos precisam se acomodar a uma nova correlação centrada na experiência do espetáculo como um todo (NOVAK, 2012).

Nesse contexto, o despertar para uma nova vocalidade pouco a pouco foi se impondo na música escrita. Ocorre uma compactação de ideias, nos planos horizontal e vertical, que resulta nos fragmentos de tempo que nada mais são do que os tamanhos de frase, tema, motivo, célula, período, seção, parte, enfim, os elementos constituintes da forma. Contidos nas formas mais extensas estão fragmentos, que se podem considerar como micro-formas, espécie de “partículas”, que em seu interior acabam por dar unidade ao todo, conferindo-lhes grande riqueza e plasticidade.

Em outra dimensão estaria o plano da dinâmica do som, nuances de timbre, o colorido e a densidade, todos esses parâmetros constituem uma espécie de relevo, desde as nuances do plano de fundo até o plano mais superficial. Essa plasticidade seria encontrada desde a fragmentação das “pequenas” ideias no espaço interno da peça, até a obra como um todo dentro desse processo criativo. Somam-se aí os recursos dos ruídos da fala e também a tentativa de encontrar uma mediação entre o canto-falado e a fala-cantada, na forma do *Sprechgesang*, proposto por Schoenberg, e ainda a experimentação de sons de uma escala não temperada por meio da microtonalidade.

O processo de geração de som é interativo, realizando uma retroalimentação de som, escuta, corpo e novamente som. Este processo, que ocorre em uma sucessão temporal, resulta em uma produção musical específica. Estes elementos da produção

musical – som, escuta e corpo – não são neutros ou puros. Eles são dependentes dos ambientes onde se materializam⁴.

Destarte, como pinça El Haouli sobre Charles e Foucault, há conduções e coações profundas sobre a voz, exercidas desde os primórdios da escola do bel canto, marcas feitas aos corpos através de certas coerções com objetivo puramente musical (vide os castrati ou as divisões arbitrárias da voz em quatro vozes básicas). Todavia, estas mesmas modulações seriam, ao mesmo tempo, objeto de sedução, de controle, de modos de vida, de poder e de prazer. (HOLDERBAUM, 2019, p. 40)

À medida que uma nova vocalidade vai se impondo no cantar do mundo contemporâneo pode-se dizer que é uma contraposição ao padrão estético do bel canto, ou mesmo a sua contestação. A evolução da voz lírica esbarrou nas limitações do sistema tonal, ela tornou-se pós-tonal, atonal, serial, eletro-acústica.

À parte essa questão das novas possibilidades técnicas que a voz encontra ao seguir o espírito do tempo no conturbado século XX, é preciso considerar, para essa nova vocalidade, a questão da dissociação entre voz e corpo, tradicionalmente considerada problemática na ópera, e que Novak (2015) denomina *body-voice gap*. A partir da leitura de Roland Barthes, Novak aponta a necessidade de uma nova percepção da materialidade da voz enquanto produtora de significado (NOVAK, 2012, p. 31). A dissociação que observamos entre o corpo do cantor e a voz que emite, aceita como convenção do gênero nos títulos mais tradicionais, é aprofundada por uma falta proposital de sincronia da voz em relação ao corpo, coexistindo com uma polifonia audiovisual (NOVAK, 2012, p. 77) de forma a questionar a nossa percepção do canto na cena e até mesmo a própria natureza do espetáculo dramático-musical.

Essas novas maneiras de se empregar a voz na cena, na ópera que emerge da condição pós-moderna, produzem significados que estão para além do texto e dos outros elementos visuais que compõem o espetáculo, provocando reflexões sobre questões contemporâneas as mais prementes, como identidade, individualidade, gênero, corpo e política, entre outros.

⁴ “A partir do século XX opera-se uma grande reviravolta nesse campo sonoro filtrado de ruídos, porque barulhos de todo tipo passam a ser concebidos como integrantes efetivos da linguagem musical. (...) os ruídos detonam uma liberação generalizada de materiais sonoros. Dá-se uma explosão de ruídos na música de Stravinsky, Schoenberg, Satie, Varèse...” (WISNIK, 1989, p.43).

3. Cinema e ópera: confluências e influências

O cinema inicial, ou seja, o conjunto de produções que representam os primeiros anos do meio cinematográfico, entre o final do século XIX e o início do século XX, ainda era profundamente dependente da experiência dramática pregressa do teatro, explorando de maneira limitada os recursos da câmera: poucos cortes, os atores se alinhando diante de um fundo pintado e bem definido, com planos amplos e visão distante da ação (BORDWELL, 2013, p. 13). O filme era construído, até certo ponto, como uma peça de teatro gravada. No entanto, em apenas algumas décadas, os artistas do campo conduziram a mídia para a direção que viria a ser compreendida como sua especificidade midiática.

Como pontua Bordwell (2016), a edição foi o primeiro aspecto particular da linguagem do filme, porque, na verdade, ela cria uma experiência que distingue muito o filme de uma encenação ao vivo, ao recortar o olhar de quem antes, ao estar diante do palco, estaria livre para se movimentar e ter um campo de visão unificado. No entanto, embora a edição seja um diferencial importante, não é o único: a especificação da plataforma exige diferentes técnicas de iluminação e criação da cena, sem falar nos problemas de pós-produção, como correção de cor e som, adição de sons complementares e computação gráfica (BORDWELL; THOMPSON, 2008, p. 21).

A história da ligação entre ópera e cinema, desde o início do século XX até atualmente, pode ser dividida em dois períodos. Na primeira etapa, que marcou significativamente todo o século XX, o que está em jogo é a transição do palco para a tela, que se vê na versão cinematográfica das óperas, no uso da música operística nas trilhas de filmes ou nas transmissões ao vivo de teatros de ópera. Na segunda etapa, predominantemente no século XXI, está em jogo a transição da tela para o palco, que se dá em um conjunto de novas óperas baseadas em filmes já existentes, como a ópera *Estrada Perdida* (*Lost Highway*, 2003) de Olga Neuwirth⁵, baseada no cineasta David Lynch (1946-); ou a ópera *O Anjo Exterminador* (*The Exterminating Angel*, 2016) de Thomas Adès⁶, baseada em Luis Buñuel (1900-1983) (CACHOPO, 2017).

⁵ Olga Neuwirth (1968) é uma compositora austríaca. Colaborou com Elfriede Jelinek na criação de uma ópera baseada no filme *Lost Highway* de David Lynch, que incorpora recursos visuais e sonoros ao vivo e pré-gravados, juntamente com outros efeitos eletrônicos. A estreia mundial teve lugar em Graz em 2003, interpretada por *Klangforum Wien* com eletrônica feita no *Institut für Elektronische Musik und Akustik*. A gravação publicada por *Kairos* é premiada com o *Diapason d'Or*. Mais informações em <http://www.olganeuwirth.com/>

⁶ Thomas Adès (1972) é um compositor britânico de origem sírio-judaica. Sua ópera *The Tempest*, baseada no romance homônimo de Shakespeare, foi apresentada na Royal Opera House, recebendo grande

O filme musical tem uma longa história, remontando ao nascimento do cinema sonoro, com filmes como *O cantor de jazz* (Alan Crosland, 1927), e são diversos os casos de aproximações entre película e palco, como a ópera filmada por Julie Taymor, *Oedipus the King* (1993); e o filme com adaptação livre da ópera *Don Giovanni*, de Mozart (Joseph Losey, 1979), dentre outros. Mário Vieira de Carvalho, em seu livro *A Ópera como Teatro* (2005), discute a recepção da obra de Mozart no cinema, comparando o filme *Don Giovanni* com o filme *Flauta Mágica* (Ingmar Bergman, 1975). O autor questiona o impacto do cinema na recepção das óperas pelo público:

Até que ponto é que as estruturas épicas podem ser recuperadas na ópera filmada, quer através da ênfase conferida a certos processos teatrais, quer através da invenção de efeitos de estranheza específicos do cinema, eis o que pode ser mostrado tomando como exemplo o filme *A Flauta Mágica* por Ingmar Bergman. Se, por exemplo, no *Don Giovanni* de Losey, a ópera filmada é uma ocasião para tirar partido do cinema como instrumento a serviço da ilusão e da aparência do natural – do representado como *la chose même* – bem dentro do espírito dos filmes sonoros clássicos (*talking pictures*), pelo contrário Bergman não só filma o artificial da oficina teatral e o *modo épico de representar*, enquanto tais, como ainda faz reentrar ambos na própria linguagem cinematográfica. (CARVALHO, 2005, p. 202)

Podemos encontrar um amplo espectro de convergências e de influências das duas mídias entre si, cinema e ópera, culminando este processo de retroalimentação criativa nos processos composicionais inovadores das óperas experimentais da transição do século XX para o século XXI, como em *La Commedia* (2004-2008), de Louis Andriessen e Hal Hartley, que Andriessen descreve como uma ópera de cinema e Novak⁷ como postopera (2012); e a composição que Philip Glass fez para o filme *La Belle et la Bête* (1994), de Jean Cocteau, que é considerada também Novak como postopera (2015). Esta é uma ópera para conjunto instrumental de câmera e projeção simultânea do filme, no caso sem voz e sem a trilha sonora do filme original⁸. Os cantores se

aclamação. A ópera *The Exterminating Angel* foi um trabalho encomendado pelo Festival de Salzburgo. Mais informações em <https://www.opera-online.com/en/items/productions/the-exterminating-angel-salzbürger-festspiele-2016-2016>

⁷ Jelena Novak trabalha em estudos de ópera, performance, dramaturgia e crítica. É pesquisadora no Centro de Estudos de Sociologia e Estética da Música da Universidade NOVA de Lisboa, com pesquisas sobre as tendências recentes de ópera e teatro musical, estudos de voz, música na era das novas mídias e multiplicidades na análise musical. Autora de diversos livros e artigos, seus trabalhos mais recentes sobre postopera incluem pesquisas sobre tendências para instalar o operístico em obras de artes visuais.

⁸ *La Belle et La Bête* é um filme franco-luxemburguês de 1946, dirigido pelo poeta surrealista Jean Cocteau. O escritor adaptou o conto *A Bela e a Fera*, de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, escrito na França em 1740. A trilha sonora do filme original é de Georges Auric (1899-1983), que fez parte do *Les Six*, importante reunião de compositores franceses jovens do começo do século XX

posicionam fora do palco, e cantam a postopera de Glass sincronizados com as cenas do filme, que é projetado mudo, simultaneamente. Novak demonstra quais as consequências o processo de dessincronização entre corpo e voz, a partir do qual esta postopera emerge, traz para o status e função da ópera tradicional.

Além destas duas obras, Novak analisa mais quatro obras que ela considera postoperas: *Writing to Vermeer* (1997-98), de Louis Andriessen, Peter Greenaway, Michel van der Aa e Saskia Boddeke; *Three Tales* (1998-2002), de Steve Reich e Beryl Korot; *One* (2002), de Michel van der Aa; e *Homeland* (2007), de Laurie Anderson. Sua preocupação foi localizar a incompatibilidade entre corpo e voz na atuação dos cantores líricos em óperas tradicionais, enfatizando que não é a relação entre música e drama que reformula a ópera hoje em dia, que permite seu status e função na era das novas mídias, mas a mudança da atuação do corpo cantante dentro dela. Na postopera temos o uso vocal diferenciado, sem a empostação tradicional lírica, muitas vezes com uso de microfone; e a relação corpo-voz é parte construtiva igual, tão relevante como a música, o libreto ou a encenação. Segundo esta autora, as artes visuais, o teatro pós-dramático e as novas mídias, dentre elas o cinema, afetaram as estratégias de encenar, compor ópera, e toda esta cadeia interfere na conexão entre corpos e vozes na performance (NOVAK, 2015).

Esta mesma autora, em outro texto, pontua que o impacto das novas mídias, das tecnologias eletrônicas e digitais influenciaram significativamente a ópera nos últimos anos do século XX de duas maneiras: através da relação corpo-voz na ópera; e através da reconsideração da necessidade de a ópera ser diretamente vivenciada como um evento ao vivo no teatro, provocando mudanças em seus formatos e capacidade de espetáculo. Neste sentido, analisa a postopera *Einstein on the Beach* (1975), de Philip Glass. Nela não há trama; nenhuma narração é linear; a maior parte de seu libreto consiste em números e sílabas solfejadas que são repetidamente cantadas pelo coro durante todo o trabalho; apenas alguns textos falados são usados, como os escritos com letras; a lógica usada pelo compositor foi desordenar o acúmulo de palavras e repetições variadas de frases; não há personagens que cantam ou tenham alguma função narrativa. A obra demonstra que nem a música nem o enredo de uma ópera precisam ser uma ilustração do texto dramático. A função da música, da dança, das falas e dos cantos não tem hierarquia, cada camada tem um papel igual neste trabalho (NOVAK, 2013). Na análise de *Liquid Voices* vamos pontuar alguns aspectos de uso diferenciado da voz, que convergem para o conceito de *postopera*.

Voltando às conexões de filme com ópera, temos um icônico exemplo em *Liquid Voices*. A partir da raiz da palavra grega *cinemático*, que significa movimento, a

compositora opta pela ideia de uma ópera cinematográfica, pois, como ressalta, “não é o registro de uma ópera em cinema, é um roteiro escrito para o cinema”. O resultado: uma obra que não corresponde às imagens tradicionais do cinema, mas que não aparece como uma ópera tradicional. Assim esta obra atravessa mundos heterogêneos, várias fronteiras, tanto no sentido de contexto, porque fala sobre a crise dos refugiados; quanto no sentido das mídias; e ainda no sentido artístico, estando, obviamente, “entre” ópera e cinema, transformando a música medieval, o rock e a chamada música de concerto contemporânea e moderna; levantando novas possibilidades interdisciplinares, conforme revelado para o Canal Like⁹ (ENTREVISTA, 2020).

4. Jocy de Oliveira e a ópera brasileira contemporânea

Paranaense radicada no Rio de Janeiro, a compositora, pianista e escritora estudou composição com Robert Wykes, formando-se em 1968. Em Tampa, na Flórida, ministrou aulas como professora associada na *University of South Florida* e em Nova York na *New School for Social Research*, em St. Louis, Estados Unidos. Como pianista solou à frente de orquestras como a Orquestra Sinfônica de Boston, Orquestra Sinfônica de Saint Louis, Orquestra Filarmônica de Los Angeles, Orquestra Nacional da Bélgica e Orquestra Nacional de Radiodifusão Francesa. Como intérprete de música contemporânea, tocou ao piano a peça *Capriccio* de Igor Stravinsky (1882 - 1971) sob regência do próprio compositor, além de ter sido regida por nomes como Lukas Foss (1922 - 2009) e Robert Craft (1923). Esteve anos sob orientação de Olivier Messiaen, tendo realizado elogiadas gravações de seus principais ciclos para piano solo, como *Vingt Regards sur l'Enfant Jesus* (1944) e *Catalogue d'Oiseaux* (1956-1958) (PERPÉTUO, 2021).

A compositora participou como idealizadora da Primeira Semana de Música de Vanguarda, que ocorreu no Rio de Janeiro e em São Paulo em 1961, conhecida por apresentar a música eletrônica ao público brasileiro, conforme ela própria descreve:

⁹ O CANAL LIKE é um canal transmídia – no 530 da Claro TV – que dá dicas sobre o entretenimento audiovisual, um universo cada vez mais amplo e variado. A programação consiste em programas curtos e dinâmicos sobre conteúdos diversos, como filmes e documentários em salas de cinema, TV e streaming; séries de ficção e documentais, reality shows e programas para o público infantil; coberturas de eventos e festivais de cinema e TV; e entrevistas com artistas, criativos, técnicos e produtores do audiovisual. Na programação intitulada ENTREVISTAS, Like recebe convidados da área para falar sobre suas carreiras, projetos e discutir sobre o mundo do entretenimento.

Quando organizamos no Rio de Janeiro a pioneira 1ª Semana de Música de Vanguarda, em 1961, o público brasileiro ouviu música eletrônica pela primeira vez com a apresentação de minha peça em colaboração com Luciano Berio –“Apague meu spot Light”, e a obra de Stockhausen –que entre outras peças, prestamos uma homenagem a *Gesang der Jünglinge*, sua memorável peça eletrônica. (OLIVEIRA, 2015, p.17)

Em 1986 realizou curadoria da série de concertos *Mulheres Compositoras*, na Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro - FUNARJ. Por sua atuação na área da música contemporânea, compositores de referência para a música erudita como Luciano Berio (1925- 2003), Iannis Xenakis (1922 - 2001) e Claudio Santoro (1919 - 1989) dedicaram peças a ela. Tem vinte e três discos gravados no Brasil e no exterior, atuando ora como compositora, ora como intérprete. É uma das fundadoras da Academia Paulista de Música e autora de vários livros como *O 3º Mundo, Apague Meu Spotlight, Dias e Caminhos seus Mapas e Partituras*; e o libreto de *Inori - a prostituta sagrada* (JOCY de Oliveira, 2022).

Rahmeier salienta a influência de novas formas de dramaturgia e de tempo teatral em seus procedimentos composicionais:

No início dos anos 1960 Jocy iniciou uma pesquisa de renúncia à linearidade do discurso, que ela chama de "antiestória", na qual usa a "forma caleidoscópica". Lintz-Maués (1989) define essa forma caleidoscópica como "uma forma mutável, de conteúdo fragmentado, momentos por vezes imprevisíveis", percebendo na obra de Jocy a tentativa de fuga ao determinismo temporal ao estabelecer "um tempo onde os eventos sonoros tem sua entrada, permanência e saída conforme o relacionamento estabelecido na interação com outros eventos, numa analogia com o tempo teatral". (RAHMEIER, 2014, pp. 113-114)

Foi a primeira compositora brasileira a produzir e dirigir suas óperas, buscando reformular o formato convencional operístico, sendo que vários de seus trabalhos são de de estrutura não linear e fundem música e performance com recursos multimídia. Suas peças tem sido apresentadas em teatros e festivais, tais como: Staats Theater – Darmstadt, Ludwigshafen Opera Festival, Carnegie Hall, Bellas Artes- Mexico, Teatro Avenida, Buenos Aires, Chengdu- China, Radio France – Paris, Gaudeamus e Gulbenkian Foundations (LAGO; VELLOSO, 2018).

Dentre estas obras podemos citar: *Fata Morgana* (1987), *Liturgia do Espaço* (1988), *Inori à Prostituta Sagrada* (1993), *Illud Tempus* (1994), *As Malibrans* (1999-2000), *Kseni – A Estrangeira* (2003-2006), *Solo* (2006-2007), *Revisitando Stravinsky* (2010), *Berio sem Censura* (2012); *Liquid Voices – A História de Mathilda Segalescu* (2017); e *Realejo de Vida e Morte* (2022). Em 2008, lançou uma compilação com quatro

DVD's que reúne seis de suas óperas, todas criadas numa perspectiva multidisciplinar. A respeito dos desafios dessa maneira diferenciada de compor, Jocy afirma:

Desenvolver a percepção é um dos desafios num trabalho multidisciplinar. O autor/bailarino não ouve, só vê. O músico não vê, e sua audição é limitada ... Não basta ler uma partitura, é preciso entender o conceito, apreender a desenvolver uma capacidade maior da escuta. Procuro um equilíbrio entre a tecnologia e os elementos naturais inerentes à pesquisa tímbrica instrumental vocal justa medida entre a composição / interpretação / execução. Meu método de trabalho levantou-me para agrupar músicos, atores, bailarinos tentando construir uma linguagem coerente na qual processos aleatórios são combinados a outros estritamente determinados (...) A música, embora exista no tempo, tem o poder de nos levar para a atemporalidade. Nem cheiro, nem imagens, nem lugares nos transportam tão completamente como a emoção da escuta. Em nossos dias, o público se torna o próprio intérprete numa relação lúdica com a máquina, isto é, nos meandros da informática, e o compositor confunde com estes ambientes inteligentes, através de instalações, espaços cibernéticos, performances. Hoje, muitas vezes o compositor se torna seu próprio intérprete. num processo compositivo, interativo em tempo real. Existe uma música enquanto criada / executada. Às vezes, ele se junta aos intérpretes tornando-se uma extensão da própria partitura. o que tem sido uma entre minhas escolhas. (OLIVEIRA, 2014, pp. 243-244)

Conforme Silva (2019), a presença de elementos associados às temáticas da mulher na sociedade (contemporânea ou mitológica) é muito presente nas óperas de Jocy de Oliveira. Embora a compositora não se apresente panfletariamente como uma defensora da presença ativa da mulher na cultura brasileira, ou ainda como defensora explícita de algum tipo de feminismo, o seu trabalho artístico não deixa de apontar nesta direção. Em praticamente todas as óperas da compositora Jocy de Oliveira, há o protagonismo de uma mulher. Também os temas abordados nas óperas discutem aspectos do feminino e da mulher na sociedade (*Fata Morgana, Inori a prostituta sagrada, Illud Tempus, As Malibrans, Kseni - um estrangeiro*).

Em sua mais recente ópera, *Liquid Voices*, apesar do contexto geral da obra estar apoiado em um grande conflito geopolítico, um personagem que vive, sofre e retrata este conflito é novamente uma mulher. Segundo Rahmeier:

A paisagem sonora eletroacústica, os meios eletrônicos de produção sonora, a extensão das técnicas em instrumentos acústicos e na expressão vocal, o acaso, a espacialização do som, a música intuitiva, a não periodicidade da música oriental, as cerimônias e rituais de diferentes culturas, a natureza, o cosmo, a mulher, o texto, os elementos visuais, a cena, e até o público, dão forma a seu trabalho, o qual é composto por células, constituindo uma obra de conteúdo fragmentado, "caleidoscópica", e que incorpora interdisciplinarmente diversas linguagens e tecnologias (RAHMEIER, 2014, p.133)

Neste contexto, essas células surgem como pequenas obras independentes que também podem combinar formando uma obra maior de acordo com os intuitos e a necessidade da compositora, o que caracteriza a intertextualidade intratextual¹⁰, segundo Ap Siôn (2017). De acordo com a compositora:

[...] na verdade eu trabalho com módulos. São segmentos que depois vão se agregando, às vezes tomam até uma sequência diferente, porque nunca uso um processo linear; é bem mais amplo, mais aberto. Também por uma questão prática, porque, evidentemente, eu trabalho tanto a música, que é minha vida, como trabalho, concomitantemente, a cena e os aspectos visuais, vídeo, tudo o que vem em conjunto quando se trata de uma peça de música-teatro, de ópera. Trabalhar com módulos é uma maneira de ter mais oportunidades de abrir, de fazer uma peça, a ser executada, porque nem sempre se tem possibilidades de apresentar uma ópera de 80 minutos. (OLIVEIRA, 2005, apud RAHMEIER, p. 127).

Na sua nona ópera, *Liquid Voices*, a compositora retoma uma dramaturgia um pouco mais tradicional, embora novamente não desenvolva uma narrativa linear, e podemos identificar também uma de suas características poéticas mais recorrentes em várias das fases de sua obra - o gosto pela música e sonoridade árabe. Outras características desta ópera são o uso inusitado da voz e de recursos intertextuais.

5. *Liquid Voices: A História de Mathilda Segalescu*

Liquid Voices – A História de Mathilda Segalescu é uma ópera/filme, escrita em 2017¹¹ e dirigida pela compositora brasileira Jocy de Oliveira (1936), que apresenta dois mundos heterogêneos, que são confluentes nesta obra no “entre”, de forma dupla: o mundo da ópera e o mundo do cinema; o mundo árabe e o mundo judaico. Deleuze e Guattari (1997) falam do *entre* não como um lugar de passagem, mas como a potência da coexistência pela multiplicidade. Este devir atravessa dois mundos heterogêneos, unindo linhas quebradas que geram encontros inesperados, que ocorrem o tempo todo nesta ópera. Conforme a compositora:

¹⁰ Ap Siôn criou em 2007 uma série de categorizações para analisar os aspectos intertextuais da obra de Nymam. Intertextualidade intratextual ocorre ao considerar o conjunto da obra de um mesmo compositor como um grande texto. Podemos constatar este tipo de intertextualidade no conjunto da obra de Gilberto Mendes (1922-2016). Mais informações no livro *Repensando da Terceira Fase Composicional de Gilberto Mendes* de Rita Santos (CRV, 2019).

¹¹ A versão “fílmica” da ópera estreou no *London Film Festival* em fevereiro de 2019, onde foi premiada como *Best Sound Design*. Nesse mesmo ano também foi contemplada com as premiações *Best Original Score* no *Nice International Film Festival* e *Best Set Design* no *Madrid International Film Festival*, dentre outras indicações e distinções.

Ópera multimídia em um único ato, a montagem é uma paisagem sonora e visual que percorre um labirinto fantasmagórico e de mistério, misturando datas exatas a acontecimentos imaginários e principalmente trazendo à tona verdades, inverdades e repetições históricas de refugiados através dos tempos desaparecidos nas águas e transformados em vozes líquidas. (OLIVEIRA, 2017, apud SILVA, 2019, p. 118)

A ópera cinematográfica, como é chamada pela própria diretora, narra a história de uma famosa cantora e pianista judia, Mathilda Segalescu, personagem fictícia criada por Jocy de Oliveira, em um grupo de 769 refugiados judeus e 22 integrantes do Struma - o último navio a navegar da Romênia para a Palestina, afundado em 1941, no Mar Negro. Anos depois, o piano, único remanescente do naufrágio, é encontrado por um pescador árabe, que desvenda a história por meio do instrumento. Este homem se apaixona pelo espectro da cantora, que está ligado ao piano e aparece todas as noites para contar seu trágico destino.

A estreia da ópera na versão teatral foi em 2017, no Sesc 24 de Maio, São Paulo com os seguintes intérpretes: Gabriela Geluda – soprano; Luciano Botelho - tenor; João Senna – viola; Paulo Passos - clarone, e clarineta e sax; Aloysio Neves - guitarra elétrica; Joaquim Abreu – percussão; Ricardo Siri – percussão; Peter Schuback – violoncelo; Sara Cohen – piano; Marcelo Lima – difusão.

O roteiro do filme de *Liquid Voices* parte de uma verdadeira tragédia, o naufrágio do Struma em 1942, que transportou mais de 700 judeus fugindo da perseguição nazista na Europa. A narrativa começa quando um pescador árabe se apaixona pelo espectro da cantora e pianista Mathilda Segalescu, uma das vítimas fictícias do naufrágio. Uma leitura mais estruturada poderia focalizar no caráter intertextual e nas inovações que marcam *Liquid Voices*. Uma leitura mais metafórica talvez possa abordar o ressurgimento da arte antiga (ópera) pelas lentes da arte moderna (cinema), assim como o ressurgimento do piano danificado que emerge das profundezas do oceano e do esquecimento, trazendo o espectro de Mathilda, que reconta a história para o pescador. A simbologia deste piano submerso vem de projetos anteriores, conforme a pianista e compositora:

A gênese de *Liquid Voices* foi em 2005, com a criação de um curta-metragem – *Noturno de um piano*, como primeiro experimento de um projeto contínuo intitulado Projeto Soif. O vídeo *Noturno de um piano* denuncia a situação agonizante da música erudita no Brasil lançando ao mar um piano como ícone de uma alta cultura submergindo: um piano de cauda (com uma pianista, Gabriel Geluda) que flutua à deriva até naufragar... (OLIVEIRA, 2020, p.6)

A partir dessa premissa, Oliveira também se pergunta sobre a prática do artista no mundo contemporâneo, opondo o piano e o canto operístico ao meio de comunicação de massa que é o cinema: afinal, qual é a função, na sociedade contemporânea, daqueles que se aplicam à criatividade, à estética e ao exercício da técnica artística? Abraçar o anacronismo e entregar-se a formas de arte antigas ou inovar como algo diferente? Até que ponto o antigo e o novo podem se conciliar na arte contemporânea?

Liquid Voices é estruturada em torno dos elementos formais da ópera, entrelaçando drama, canto e música instrumental, mas foi concebida inicialmente para mídia gravada. A câmera aproxima os personagens, mostrando suas expressões faciais em detalhes. A montagem interrompe a visão do espectador de um ponto a outro, de acordo com o interesse do diretor. Do espaço teatral, afora os elementos musicais do gênero, a obra toma o simbólico, o sugerido.

Filmadas nas ruínas do Cassino da Urca, no Rio de Janeiro, essas ações não são desenvolvidas em situações realistas, mas sim entre as velhas paredes do Cassino, que servem de metáfora para a destruição e morte do naufrágio. O piano destruído funciona como um MacGuffin, como descrito pelo cineasta Alfred Hitchcock (apud TRUFFAUT e SCOTT, 1985, p. 137-138), ou seja, um adereço de cena que não termina em sua funcionalidade mais óbvia, mas que move a trama, desdobrando memórias e colocando ações em movimento.

Repensando a mídia tradicional, tanto o centenário cinema quanto a mult centenária ópera, a obra de Jocy de Oliveira apresenta um novo modelo formal e instigante, com sua série de convenções, temas e significados, mas certamente enriquecido por sua compreensão enquanto síntese de caracteres cênicos muito distintos.

Com duração total de uma hora e vinte minutos, esta ópera cinematográfica tem como tema a denúncia do drama de imigrantes, dos desterrados pela destruição das guerras, dos conflitos étnicos/culturais/religiosos. O nome da personagem principal, Mathilda Segalescu, foi criado com a junção de nomes de dois passageiros que constam da lista do Struma, barco que realmente afundou no oceano. O roteiro da ópera é estruturado em quatro grandes blocos, aqui denominados A, B, C e D, com quinze cenas, ligadas por paisagens sonoras eletroacústicas com monólogos, além de três segmentos compostos do imaginário e memórias (bloco intermediário). O Tenor sempre canta em francês, com exceção da primeira cena, *Santa Maria Amar*, que ambos cantam em galego. A Soprano canta em alemão, árabe e galego, aplicando majoritariamente técnicas estendidas à sua vocalidade.

O uso inusitado da voz que a compositora propõe para a soprano, a personagem Mathilda Segalescu, é reflexo da pesquisa eletroacústica que Jocy de Oliveira sempre levou à frente em seus procedimentos composicionais, esta pesquisa é determinante na percepção dos fenômenos sonoros da compositora, e se torna um fator determinante para usarmos o conceito de postopera para analisar esta ópera. Sobre o uso da voz nesta ópera, Jocy afirmou:

(...). embora os cantores cantem juntos em alguns momentos, a partitura não indica nenhum duo no sentido tradicional. A parte musical do tenor com elementos melódicos e a inteligibilidade do texto em francês conta fragmentos da história. O soprano, por outro lado, usa técnicas vocais estendidas contrastantes, que levam às vozes líquidas ininteligíveis da memória da água. (OLIVEIRA, 2020, p.37)

No BLOCO A, *Santa Maria Amar*, temos a Cena 1 - *Santa Maria Amar*, que mostra dois universos temporais heterogêneos, a Idade Média e a atualidade. É apresentada a canção medieval *Santa Maria Amar* e um *rock* instrumental, caracterizando procedimentos intertextuais: a canção medieval traz intertextualidade referencial e o *rock* caracteriza a intertextualidade abstrata (AP SIÔN, 2017). Nesta cena a compositora promove uma reflexão a respeito de papéis e de gênero, pois ambos os personagens trocam de roupas, ambos usam o mesmo hábito de freira/padre.

O BLOCO B, *Wassergeschrei*, é o maior de todos, com sete cenas, e dando início ao *flashback*, onde Mathilda Segalescu começa a contar toda sua história.

Na Cena 8 o Tenor (pescador) canta canção de amor em francês e a soprano apresenta uso inusitado da voz caracterizando os mecanismos vocais da postopera (NOVAK, 2012). Conforme a compositora: “A parte do soprano é inspirada em vozes líquidas simbolizando sua vinda das águas. Ela emite sons fonêmicos que muitas vezes remetem à água que ela se banha e transborda em ablução. ” (OLIVEIRA, 2020, p. 55).

No BLOCO C, *A Mulher Árabe*, temos o ápice de história, a convergência dos dois mundos, o judaico e o árabe. A soprano canta em árabe com em transe, o tenor recita monólogo. A mulher judia, através de um ritual, se converte na mulher árabe.

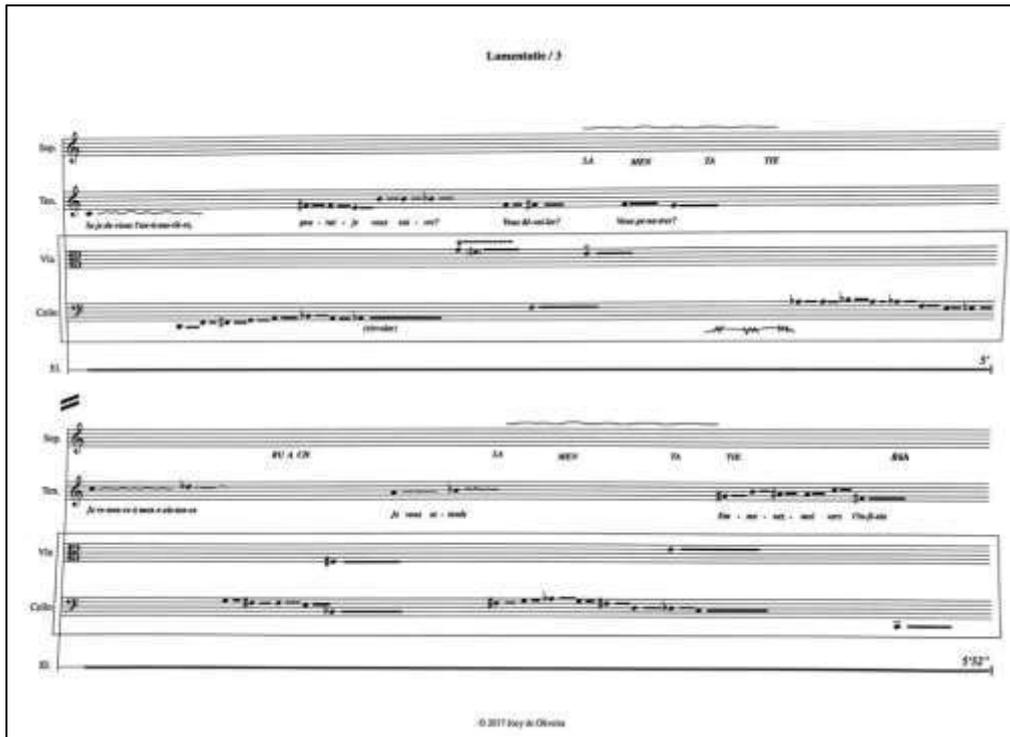
Figura 1: parte da partitura da peça *Wassergeschrei*

The image shows a page from a musical score for the opera *Wassergeschrei*. At the top, there is a section titled "Wassergeschrei / 8" with various instrumental parts for Flute, Violin, Viola, Cello, and Double Bass. Below this, the vocal parts for Soprano, Alto, Tenor, and Bass are shown. The score is divided into four sections labeled A, B, C, and D. Section D is the final section, *Lamentatie*. The score includes lyrics in French and German, and a timeline at the bottom.

Fonte: Oliveira, 2020

O BLOCO D, *Lamentatie*, é o bloco final, a parte do tenor apresenta elementos melódicos e a inteligibilidade do texto em francês, contando fragmentos da história. O soprano, por outro lado, usa técnicas vocais estendidas contrastantes, com a palavra *Lamentatie*, já como espectro fantasmagórico novamente, caracterizando a postopera (NOVAK, 2021).

Figura 2: parte da partitura da peça *Lamentatie*



Fonte: Oliveira, 2020

Figura 3: tabela com resumo da instrumentação, dos recursos intertextuais e dos usos da voz.

BLOCO	CENAS duração	Intertextualidade	Eletoacústica Voz ou só monologo.	Instrumentação	Uso da voz POSTOPERA
Bloco A <i>Santa Maria Amar</i>	1 13'25"	Rock e Canção medieval <i>Santa Maria Amar</i>	Duo tenor e soprano	viola, cello, violão, guitarra, percussão e eletoacústica .	
	2 1'35"		Eletoacústica <i>Echoes of a piano</i>		
Bloco B <i>Wassergeschrei</i>	3 48"		Duo tenor e soprano <i>Água gritando</i>	flauta, clarone, cello, piano, percussão e eletoacústica	O soprano usa técnicas vocais estendidas contrastantes.
	4 3'30"		Eletoacústica		
	5 36"		<i>Shema/sopran</i> o	canto a cappella	
	6 2'		Eletoacústica		

	7 3'56"	<i>For Flute</i> (2015)		flauta transversal e eletroacústica	
	8 8' 37"		Duo tenor e soprano	viola, cello, flauta, clarineta/clarone, piano, percussão e eletroacústica	Soprano emite sons fonêmicos que muitas vezes remetem à água em que ela se banha e transborda em ablução
	9 2'58"		monólogo da soprano		
Cantos dos Minaretes	10 6'12"	<i>Ouço vozes que se perdem nas veredas que encontrei</i> (1981)	Tenor e delay em tempo real (eletroacustica)		
Jantar com os Vampiros	11 4'39"	<i>Vampiro Tango</i> (2020)	Vampiro Waltz	viola, cello, saxofone e eletroacústica	
Recital	12 7'12"		Soprano - <i>Eu vivo sozinha na minha voz</i>	viola, cello, clarinete, clarone e piano	Boca chiusa e com técnicas estendidas
Bloco C A Mulher Árabe	13 11'46"		Soprano - <i>A Mulher Árabe</i> .	viola, cello, guitarra elétrica, tambura, percussão e eletroacústica .	Recita/canta em árabe, com em transe.
	14 4'		dois monólogos	Tenor e soprano	
Bloco D Lamentatie	15 6'31"		Duo tenor e soprano <i>Lamentatie</i>	Viola, cello e eletroacústica	5 Soprano usa técnicas vocais estendidas contrastantes, com a palavra <i>Lamentatie</i>

Fonte: elaborada pelos autores

Em relação ao conceito de postopera, *Liquid Voices* proporciona duas características de acordo com Novak: o uso diferenciado pela soprano, especialmente nas cenas 3, 8, 12, 13 e 15; e o uso de mídias. Conforme a compositora:

Minha busca por essa interseção da música com as outras artes, ou melhor, com a multimídia, teve início em 1967/68 com meu *Teatro Probabilístico*, e em 1970 com *Polinterações...*. Continuou em 1988, com minha ópera multimídia *Liturgia do espaço*, que fazia uso de projeções de vídeos captados e processados em tempo real. Isso mostra que o vídeo como cenário virtual tem sido a opção escolhida para a maioria de minhas óperas multimídia desde então. (OLIVEIRA, 2018, p.5)

Jocy de Oliveira, como compositora pioneira da música eletrônica no Brasil, usa de recursos de música eletroacústica praticamente durante toda a ópera, com exceção das cenas 9 e 14, que são apenas monólogos; do canto judaico *a cappella* da soprano na cena 5 (*Shema*); e da cena do Recital, com a música *Ich lebe allein in meinem Stimme* para soprano, viola, cello, clarinete/clarone e piano, todos com técnicas estendidas.

6. Considerações finais

Neste artigo foi apresentada a análise da ópera cinemática *Liquid Voices* com o objetivo de averiguar como ela tangencia os conceitos de *postopera*, e como a intertextualidade se apresenta nos procedimentos composicionais de Jocy de Oliveira.

De acordo com Ap Siôn (2007), apresenta intertextualidade referencial com a canção medieval *Santa Maria Amar*, abstrata com o gênero rock e intratextual com três obras suas: *Ouçõ vozes que se perdem nas veredas que encontrei* (1981); *For Flute* (2015) e *Vampiro Tango* (2020).

As novas maneiras de se empregar a voz na ópera, a influência do cinema e do teatro pós-dramático, e a relação diferenciada do corpo com o canto na ópera contemporânea confluem para o conceito de *postopera* preconizado por Jelena Novak (2012/2015/2013). Em *Liquid Voices* nota-se a fusão da perspectiva do cinema desde a sua gênese, assim como o uso diferenciado da voz, distanciando-se de uma mimese melódica da fala, principalmente no canto da protagonista. Além disso, ressalva-se como única característica que destoa do conceito de *postopera* a apresentação da história de forma linear pela compositora, o que não corresponde, a rigor, à poética do teatro pós-dramático. Jocy de Oliveira, de maneira singular, traz contribuição relevante, através desta ópera cinemática, para a renovação da ópera brasileira contemporânea.

Referências

- AP SIÔN, Pwyll. *The music of Michael Nyman*. Texts, contexts and intertexts. Aldershot: Ashgate, 2007.
- BARBA, E. *Além das Ilhas Flutuantes*. Tradução – Luis Otávio Burnier. São Paulo – Campinas: Hucitec/Editora da Unicamp, 1991.
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *Film Art*. An Introduction. Nova York: McGraw-Hill, 2008.
- BORDWELL, David. *Sobre a História do Estilo Cinematográfico*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.
- BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Tradução Fiana Pais Brandão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CACHOPO, João Pedro. *Buñuel vai à ópera – que dizer desse anjo exterminador?*, 2017. Disponível em: <<https://revistacaliban.net/bu%C3%B1uel-vai-%C3%A0-%C3%B3pera-que-dizer-desse-anjo-exterminador-30dba0289e0e>>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- CARVALHO, Mário Vieira de. *A Ópera como Teatro*. Porto: Editora AMBAR, 2005.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. 1997. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- ENTREVISTA de Jocy de Oliveira... sobre o filme *Liquid Voices*, 2020. 1 vídeo (15'27"). Publicada pelo Canal Like. Disponível em: <https://youtu.be/6LnJMi48-IE>. Acesso em: 30 de junho de 2022.
- HOLDERBAUM, Flora Ferreira. *Pensar as Vozes-Vocalizar o Logos: das possibilidades de Emergência de Outras Vocalidades*. São Paulo: Tese de doutorado ECA-USP, 2019.
- JOCY de Oliveira. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa289894/jocy-de-oliveira>. Acesso em: 30 de junho de 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.
- LAGO, Manoel; VELLOSO, Rodrigo. *Leituras de Jocy*. São Paulo: SESI SP Editora, 2018.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- MENEZES Fº, Florivaldo. *Apoteose de Schoenberg*. São Paulo: Nova Estela, 1987.
- NOVAK, Jelena. *Singing corporeality: reinventing the vocalic body in postopera*. Tese de Doutorado. Universidade de Amsterdã. Amsterdã, 2012.

NOVAK, Jelena. From minimalist music to Postopera: repetition, representation and (post) modernity in the operas of Philip Glass and Louis Andriessen. In: POTTER, Keith; GANN, Kyle; SIÔN, Pwyll Ap. *The Ashgate Research Companion to Minimalist and Postminimalist Music*. England: Ashgate, 2013, p. 129-140.

NOVAK, Jelena. *Postopera: reinventing the voice-body*. England: Ashgate, 2015.

OLIVEIRA, Jocy de. *Diálogo com Cartas*. São Paulo: Editora SESI SP, 2014.

OLIVEIRA, Jocy de. *Acrescentando algumas reflexões sobre meu livro "Diálogo com cartas"*. DEBATES, UNIRIO, 2015, nº 15, p.3-22, nov. 2015.

OLIVEIRA, Jocy de. *Além do Roteiro*. São Paulo: Faria e Silva Editora, 2020.

OLIVEIRA, Maria Cecília de. *O Despertar para Uma Nova Vocalidade*. São Paulo: Tese de doutorado ECA-USP, 2013.

PERPETUO, Irineu Franco *História concisa da música clássica brasileira / Irineu Franco Perpetuo* 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2021.

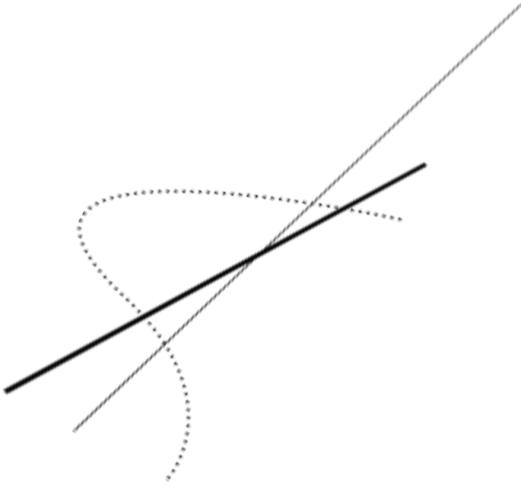
RAHMEIER, Lazlo. *Uma poética interdisciplinar de Jocy de Oliveira*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

RAJEWSKY, I. O. Intermedialidade, intertextualidade e "remediação": uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, T. F. N. (Org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 15-45.

SCHWARTZ, Arman. Opera and objecthood: sedimentation, spectatorship, and Einstein on the beach. *The Opera Quarterly*, [S. l.], v. 35 n. 1/2, p. 40-62, Winter/Spring 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oq/kbz007>. Acesso em: 25 jan, 2022.

SILVA, Alexandre Guilherme Montes *Reflexões sobre a poética do feminino de Jocy de Oliveira em suas óperas*. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

TRUFFAUT, François; SCOTT, Helen G. *Hitchcock*. Nova York: Simon & Shuster, 1985.



EL *SPRECHSTIMME* EN *PIERROT LUNAIRE* DE ARNOLD SCHOENBERG: UN ACERCAMIENTO A SUS POSIBLES FORMAS DE INTERPRETACIÓN

Natalia Abad Santos¹

Resumen: A comienzos del siglo XX, Arnold Schoenberg comenzó a incursionar en una nueva forma de discurso-canción, que denominó *Sprechstimme*, que fusionaba la voz hablada y la cantada. A lo largo de su vida, el compositor no sólo fue modificando la notación de esta nueva vocalidad, sino que también sus indicaciones fueron cambiando, llegando, incluso, a contradecirse unas a otras. Aquí, revisaré la partitura de Pierrot Lunaire y algunos escritos de Schoenberg para acercarme a una posible respuesta a una pregunta que hasta la actualidad continúa abierta: ¿qué deseaba Schoenberg respecto de la forma de interpretación de su *Sprechstimme*? Luego, realizaré un repaso por diferentes autores que han abordado esta temática y presentaré un resumen de sus investigaciones y de las distintas formas que proponen de ejecutar el *Sprechstimme*. Para finalizar, mostraré una serie de herramientas técnicas para la interpretación de un *Sprechstimme* cantado, siguiendo las notas escritas en la partitura y que se perciba de forma similar a un discurso hablado. A través del presente trabajo es posible ver que, hasta el momento, no se ha establecido una tradición interpretativa del *Sprechstimme* de Pierrot Lunaire y se continúa discutiendo e investigando acerca de sus potenciales formas de abordaje y de las intenciones del autor. Propondré tomar esto como un punto de partida desde el cual es posible potenciar el trabajo de Schoenberg, sin ir en desmedro de su composición, realizando una exploración profunda y consciente de nuevas posibilidades vocales e interpretativas.

¹ Departamento de Matemática - Universidad Nacional del Sur - Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave: *Sprechstimme*, Schoenberg, Pierrot Lunaire, técnica vocal, ópera experimental, notación, recitación, contorno de alturas, interpretación, percepción.

*THE SPRECHSTIMME IN PIERROT LUNAIRE BY ARNOLD
SCHOENBERG: AN APPROACH TO ITS POSSIBLE FORMS OF
INTERPRETATION*

Abstract: *At the beginning of the 20th century, Arnold Schoenberg forayed into a new form of speech-song, which he called Sprechstimme, that fused the spoken and the sung voice. Throughout his life, the composer not only modified the notation of this new vocality, but also his indications changed, even contradicting each other. Here, I will review the score of Pierrot Lunaire and some of Schoenberg's writings to get closer to a possible answer to a question that remains open to this day: what were Schoenberg's wishes regarding the form of interpretation of his Sprechstimme? Then, I will review different authors who have addressed this issue and present a summary of his research along with the different ways they propose to execute the Sprechstimme. Finally, I will show a series of technical tools for the interpretation of a sung Sprechstimme, following the notes written in the score so that is perceived in a similar way to a spoken speech. Throughout the present work it is possible to see that, up to now, an interpretive tradition of Pierrot Lunaire's Sprechstimme has not been established, and that there are ongoing discussions and investigations regarding how it can potentially be approached, as well as the author's intentions. I will propose this as a starting point from which it is possible to boost Schoenberg's work, without detracting from his composition, carrying out a deep and conscious exploration of new vocal and interpretative possibilities.*

Keywords: *Sprechstimme, Schoenberg, Pierrot Lunaire, vocal technique, experimental opera, notation, recitation, pitch contour, performance, perception.*

1. Introducción

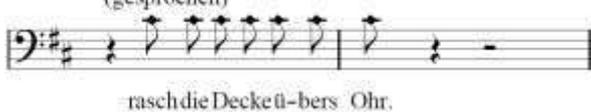
A comienzos del siglo XX, Arnold Schoenberg comenzó a incursionar en una nueva forma de discurso-canción, que denominó *Sprechstimme*, que fusionaba la voz hablada

y la cantada. A diferencia del *recitativo* tan utilizado en la ópera tradicional, el compositor buscaba que esta declamación no suene cantada, aunque nunca se pudo determinar claramente cómo imaginaba que debía ser interpretada. A lo largo de su vida, Schoenberg fue dejando diversas indicaciones, sin embargo, las dificultades que fueron surgiendo durante los ensayos y puesta en escena de las diferentes obras, generaron controversia y grandes desacuerdos entre compositores, directores e intérpretes.

En verdad, esta forma de melodía hablada apareció por primera vez en la escena musical en 1897, en el melodrama *Die Königskinder* de Englebert Humperdinck. En este caso, el compositor utilizó la notación de cruces en las cabezas de notas, también utilizada por Schoenberg en sus comienzos, y el término *Sprechnoten* para referirse a ella. Sin embargo, no se ha podido determinar si Schoenberg conocía la obra mencionada o si ambos autores concibieron esta forma de discurso entonado de manera paralela e independiente, aunque esta segunda hipótesis se cree poco probable.

Más allá de esta discusión, Humperdinck abandonó la técnica inmediatamente por causa de la mala crítica recibida en el estreno de su obra, mientras que Schoenberg, a lo largo del siglo XX, siguió profundizando en ella e incursionó en sus diferentes formas de uso. Utilizando este recurso por primera vez en sus *Gurrelieder* (1900–1903, 1911), fue transformándolo hasta llegar a un formato completamente distinto en *A Survivor from Warsaw* (1947). El compositor no sólo fue modificando la notación de esta nueva vocalidad (Imagen 1, 2 y 3), sino que también sus indicaciones fueron cambiando a través de los años, llegando, incluso, a contradecirse unas a otras. Es importante destacar que siempre mantuvo y sostuvo con firmeza su intención de que su discurso-canción no fuera cantado.

(gesprochen)



rasch die Decke ü-bers Ohr.

Imagen 1: Notación utilizada por Schoenberg en *Gurrelieder* (1900–1903, 1911).

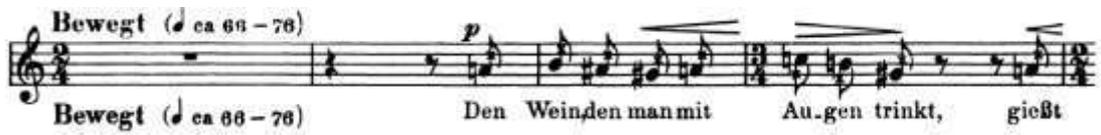


Imagen 2: Notación utilizada por Schoenberg en *Pierrot Lunaire* (1912).

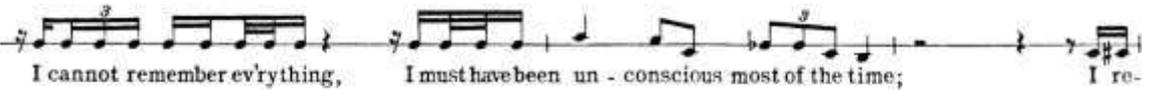


Imagen 3: Notación utilizada por Schoenberg en *A Survivor from Warsaw* (1947).

Estas contradicciones generaron gran controversia y dieron origen al enigma del *Sprechstimme*, que es un tema muy discutido en la literatura hasta el día de hoy. Muchos autores han tratado de dilucidar este tema basándose en diferentes tipos de cuestiones, como las indicaciones escritas por Schoenberg, su correspondencia con amigos y colegas (Stadlen, 1981) (Byron, 2007), el análisis musical de la partitura (Paar, 2017), grabaciones de la época (Byron, 2006), estudios del grado de aceptación de diferentes grabaciones sobre un grupo de oyentes músicos expertos en la voz (Merrill, 2017), entre otros. Con todo esto, no sólo no se ha llegado a un acuerdo, sino que, por el contrario, surgen nuevos puntos de vista y las posibilidades continúan diversificándose.

Debido al desarrollo y transformación que fue sufriendo a través del tiempo esta forma de recitación, en este trabajo me centraré en el *Sprechstimme* de Schoenberg a partir del análisis de su famosa obra *Pierrot Lunaire* (1912). La pieza fue encargada al autor por la actriz y cantante Albertine Zehme, quien estaba comenzando a incursionar en el género del melodrama y tenía el objetivo de plasmar en esta composición su estilo único de declamación. Por su parte, Schoenberg ya había comenzado a estructurar sus obras en torno a las narrativas textuales y a las sonoridades de las palabras que constituyen los textos en cuestión. Paralelamente, estaba en proceso de invención y exploración del *Sprechstimme*, que introdujo por primera vez en las *Gurrelieder*, aunque tuvo su debut público en *Pierrot Lunaire*, en octubre de 1912, con Albertine Zehme como recitadora.

Aquí, revisaré la partitura de *Pierrot Lunaire* y algunos escritos de Schoenberg para acercarme a una posible respuesta a una pregunta que hasta la actualidad continúa abierta: ¿qué deseaba Schoenberg respecto de la forma de interpretación de su *Sprechstimme*? Luego, realizaré un repaso por diferentes autores que han abordado esta temática y presentaré un resumen de sus investigaciones y de las distintas formas que proponen de ejecutar el *Sprechstimme*. En este apartado, presentaré algunos estudios recientes que aplican investigaciones de las ciencias cognitivas para mostrar algunas imposibilidades que se presentan en la realización de este discurso hablado con tono. Para finalizar, mostraré una serie de herramientas técnicas para la interpretación de un *Sprechstimme* cantado, siguiendo las notas de la partitura y que se perciba de forma similar a un discurso hablado.

2. ¿Cuáles eran las intenciones de Schoenberg?

Como ya he mencionado, hasta el momento no se ha podido llegar a un acuerdo sobre cuáles eran las intenciones de Schoenberg a la hora de imaginar esta nueva forma de canto declamado. Podemos comenzar a acercarnos a una posible respuesta leyendo el prefacio de *Pierrot Lunaire*, que fue escrito por el propio autor e incluido en la primera edición impresa de la partitura:

La melodía dada en el *Sprechstimme*, como secuencia de notas, no está pensada para ser cantada (salvo excepciones aisladas especialmente marcadas). La tarea de la intérprete es transformarla en una *Sprechmelodie*, teniendo en cuenta las alturas presentadas. Esto se logra:

I. Manteniendo el ritmo con igual precisión que si se estuviera cantando, es decir, sin más libertad de la que se permitiría con una melodía cantada;

II. Tomando extrema consciencia de la diferencia entre el tono de la voz cantada y la voz hablada: en el canto, la altura se mantiene inalterable durante cada nota dada, mientras que en el habla se emite la nota pero inmediatamente se la abandona para descender o ascender a la siguiente. Sin embargo, la intérprete debe tener mucho cuidado de no adoptar una forma cantarina de hablar. De ninguna manera esa es la intención. Tampoco debe esforzarse por lograr un modo de habla realista o natural. Por el contrario, la diferencia entre un hablar ordinario y un hablar con intención musical debe ser evidente. Pero nunca debe recordar al canto.

Además, quiero hacer hincapié en lo siguiente acerca de las interpretaciones:

Nunca es tarea de las intérpretes recrear el clima y el carácter de cada una de las piezas basándose en el significado de las palabras, sino únicamente en base a la música. El grado

de figuralismo con que se representan los eventos y emociones del texto que el autor consideró importantes, ya se encuentra en la música. La intérprete debe abstenerse de incorporar cualquier elemento que no haya sido indicado por el autor, aun cuando considere que existe una carencia de este tipo en un cierto pasaje de la obra. Esto no aportaría ningún beneficio a la obra, sino que iría en detrimento de esta.² (SCHOENBERG, 1990)

De aquí podemos resaltar la firme intención de Schoenberg - que mantuvo a través de los años - de que los ritmos escritos fueran siempre respetados. Asimismo, expresó su deseo de que su *Sprechstimme* nunca fuera cantado y le solicitó a la intérprete que tome consciencia de la diferencia entre la voz hablada y la voz cantada. Estos primeros dos puntos forman parte del consenso general acerca de la interpretación del *Sprechstimme* de Schoenberg. El problema que surge en el segundo caso es que, con la intención de aclarar la confusión que vio reflejada en su experiencia en los ensayos del estreno de la obra, el compositor se centró únicamente en una de las cualidades sonoras que diferencia ambas emisiones -que la voz hablada es un continuo entre distintas frecuencias, mientras que la voz cantada maneja niveles discretos de alturas- y que su desarrollo correcto podría garantizar la calidad de la interpretación. Stadlen (1981, p. 1) asegura que esta afirmación ocasionó que muchas cantantes fallen en la ejecución de las *Sprechmelodies* al intentar seguir las instrucciones del compositor. Además, luego de trabajar con un experto en fonética, asegura que, si bien es cierto que en el habla las alturas nunca permanecen fijas, es erróneo pensar que la frecuencia del ataque inicial de cada sílaba ocupa un lugar privilegiado: no es factible percibir una frecuencia principal inequívoca en ningún momento de la duración de una

² The melody given in the Sprechstimme by means of notes is not intended for singing (except for specially marked isolated exceptions). The task of the performer is to transform it into a speech-melody, taking into account the given pitch. This is achieved by:

- I. Maintaining the rhythm as accurately as if one were singing, i.e. with no more freedom than would be allowed with a singing melody;
- II. Becoming acutely aware of the difference between singing tone and speaking tone: singing tone unalterably stays on pitch, whereas speaking tone gives the pitch but immediately leaves it again by falling and rising. However, the performer must be very careful not to adopt a singsong speech pattern. That is not intended at all. Nor should one strive for realistic, natural speech. On the contrary, the difference between ordinary speaking and speaking that contributes to a musical form should become quite obvious. But it must never be reminiscent of singing.

Moreover, I stress the following concerning performances:

It is never the task of performers to recreate the mood and character of the individual pieces on the basis of the meaning of the words, but rather solely on the basis of the music. The extent to which the tonepainting-like rendering of the events and emotions of the text was important to the author is already found in the music. Where the performer finds it lacking, he should abstain from presenting something that was not intended by the author. He would not be adding, but rather detracting. [Traducción de la autora]

sílaba, por lo cual no puede comprenderse de manera unívoca en qué momento de cada una de ellas debe estar presente la nota escrita. Más aún, este enfoque centrado en la continuidad de las notas del discurso trae problemas de interpretación mayores en las notas largas, provocando, al intentar ralentizar los *glissandi*, una especie de aullido indeseado que no se asemeja en nada a la voz hablada. Como veremos más adelante, no sólo hay que tener cuidado al intentar seguir esta indicación, sino que existen otros parámetros importantes que deben ser tenidos en cuenta en la construcción de esta vocalidad.

Otros indicios de las intenciones de Schoenberg aparecen en su correspondencia. Acerca de su cantata *Gurrelieder*, estrenada en febrero de 1913 -pocos meses después de *Pierrot*- Schoenberg no escribió indicaciones sobre cómo ejecutar el *Sprechstimme*, aunque expresó sus intenciones en una carta escrita el 14 de enero de ese año a Alban Berg, quien fue el encargado de entrenar a la narradora para la primera presentación de la obra. Cuando este le consultó sobre su concepción de estas melodías habladas-cantadas, Schoenberg le respondió:

Aquí [en la parte hablada del *Gurrelieder*] la notación de alturas definitivamente no debe tomarse tan en serio como en los melodramas de *Pierrot*. El resultado del primero no debería ser, bajo ninguna circunstancia, una melodía hablada del tipo canción, como sucede en el último ... las notas deben considerarse simplemente como diferencias de registro, lo que quiere decir que el pasaje en cuestión (!!! no la nota individual) debe ser pronunciado más alto o más bajo, respectivamente. ¡Pero sin proporciones de intervalos!³ (Stadlen, 1981, p. 4)

Es importante notar que esto fue escrito poco antes del estreno de la obra y después del de *Pierrot*. Stadlen (1981) realiza una conjetura sobre esto: Schoenberg se sintió decepcionado luego de escuchar por primera vez la interpretación de su *Sprechstimme* de *Pierrot*, a cargo de la actriz y cantante Albertine Zehme, dado que esta tuvo problemas para seguir las notas escritas en la partitura pese al gran esfuerzo que realizó en los ensayos, guiada por el pianista Eduard Steuermann. Esto le produjo a Schoenberg una gran ansiedad por eliminar el potencial problema en las *Gurrelieder*, pues existía la posibilidad de que, al ser una obra tonal, a diferencia de *Pierrot*, aquellas alturas identificables reproducidas de manera inexacta pudieran sonar como notas erróneas.

³ Here [in the speaking part of the *Gurrelieder*] the pitch notation is certainly not to be taken as seriously as in the *Pierrot* melodramas. The result here should on no account be such a song-like speech-melody as in the latter ... the pitches are merely to be regarded as differences of register, which is to say that the passage in question (!!! not the individual note) is to be spoken higher or lower, respectively. But no interval proportions! [Traducción de la autora]

Sumando a esta confusión, el propio Schoenberg introdujo una nueva alternativa: no es necesario cantar las notas exactas, sino que es posible ejecutar el discurso cantado manteniendo las proporciones interválicas de la melodía escrita, pero adecuándola a la extensión vocal de cada intérprete en particular. Avior Byron (2006, p. 4) muestra que, dentro de una serie de manuscritos escritos entre marzo de 1912 y enero de 1914, aparece una versión temprana del prefacio de *Pierrot* que indica que “es deber de la intérprete ejecutar el ritmo de manera absolutamente precisa y transformar la melodía escrita en una *Sprechmelodie*, manteniendo siempre la relación entre las alturas”⁴. En este mismo sentido, el 8 de julio de 1923 Schoenberg le escribió a Josef Rufer:

Las alturas en *Pierrot* dependen de la extensión de la voz. Deben considerarse “correcta” pero no “estrictamente”. Puede dividirse la extensión de la voz en tantas partes como semitonos sean utilizados en la partitura; tal vez entonces cada una de estas distancias sea sólo 3/4 de tono. Pero no hay que hacerlo de una forma minuciosa, ya que aquí las alturas no se miden en términos de proporciones armónicas. Por supuesto, la extensión de la voz del habla no es suficiente. Entonces, la mujer debe aprender a hablar con “voz de cabeza”; todas las voces pueden hacer esto. . . Lo más importante es conseguir la “*Sprechmelodie*”.⁵

Además de la información contenida en estos documentos, las instrucciones escritas por el compositor en la partitura original de *Pierrot Lunaire* también pueden ofrecernos algunos indicios sobre el problema. Estas sugieren que él no daba por sentado que las intérpretes seguirían estrictamente las notas escritas. En efecto, en *Pierrot*, en el compás 10 de *Madonna*, se lee “muy alto, pero extremadamente tierno” (Schoenberg, 1990, p. 81), lo cual hace pensar que Schoenberg no esperaba que la recitadora ejecutara las notas exactas, sino que esta simplemente trabajara con rangos de tesitura. Esto aparece en los dos manuscritos del compositor, aunque no se sabe si fue escrito durante el proceso compositivo o si fue agregado más tarde, en vista de las dificultades observadas por el autor (Stadlen, 1981, p. 3).

⁴ it is the duty of the performer to perform the rhythm absolutely precisely, and to transform the notated melody into a *Sprechmelodie* by always keeping the relationship between the pitches. [Traducción de la autora]

⁵ The pitches in *Pierrot* depend on the range of the voice. You have to consider them ‘well’ but not ‘strictly’. You can divide the range of the voice in as many parts as half tones are used; perhaps then every distance is just a 3/4 tone. But you don’t have to carry this out in a pedantic way, because the pitches do not realize harmonical proportions. Of course the range of the speaking voice is not enough. Well, the lady has to learn to speak with ‘head voice’; every voice can do that. . . The most important thing is to get the ‘*Sprechmelodie*’. [Traducción de la autora]

Si continuamos observando la partitura, veremos que las instrucciones y la notación utilizada no son del todo claras y generan otro tipo de confusiones. Por ejemplo, en dos oportunidades pide “susurro sin tono” y utiliza notaciones diferentes en ambos casos. En primer lugar, en *Der Dandy* (Schoenberg, 1990, p. 71), emplea la notación con la cruz en las plicas de las notas (Imagen 4) que establece una altura determinada, dejando de lado la indicación de la emisión sin tono. En segundo lugar, y dentro del mismo número (Schoenberg, 1990, p. 73), recurre a una notación que omite las cabezas de las notas pero que, a la vez, sugiere leves cambios de alturas (Imagen 5), contradiciendo una vez más sus propias anotaciones. A su vez, dentro del mismo número *Der Dandy* (Schoenberg, 1990, p. 72), pide que dos notas sean realizadas “sin tono” aunque les indica una altura precisa e, incluso, un cambio de nota por medio de una alteración accidental (Imagen 6). Nuevamente, en *Raub* (Schoenberg, 1990, p. 90) escribe “sin tono” e incorpora una notación que utiliza por única vez: cabezas de notas formadas por pequeños círculos vacíos (Imagen 7).



Imagen 4: Notación utilizada por Schoenberg en *Der Dandy* para alternar entre “susurro sin tono” y “hablado con tono”.



Imagen 5: Notación utilizada por Schoenberg en *Der Dandy* para indicar “susurro sin tono”.

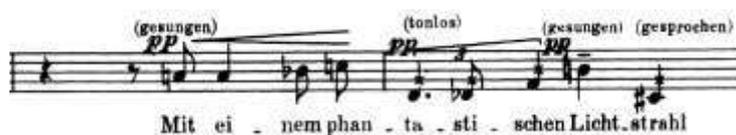


Imagen 6: Notación utilizada por Schoenberg en *Der Dandy* para alternar entre “cantado” y “sin tono”.



Imagen 7: Notación utilizada por Schoenberg en *Raub* para alternar entre “con tono” y “sin tono”.

La pregunta que surge es: ¿qué diferencia hay entre estas tres indicaciones? El susurro es, efectivamente, una voz que no posee tono y una voz sin tono es, a su vez, un susurro. ¿Por qué Schoenberg utiliza distintas palabras para referirse a lo mismo? Y, más aún, ¿por qué hace uso de tres notaciones diferentes para expresar una idea análoga? Por otra parte, ¿por qué en los tres casos recurre al uso de alturas determinadas en el pentagrama si lo que desea es una voz sin tono? Esto puede ser un argumento en favor de una interpretación más flexible desde el punto de vista de las alturas; aunque también puede provenir simplemente de las exploraciones del compositor en un intento por encontrar la notación más adecuada, esperando una unificación en la edición final que nunca sucedió, dando lugar a todo tipo de confusiones.

Otras anotaciones de la partitura sugieren, por el contrario, que Schoenberg deseaba que se cantaran las notas exactas. Por ejemplo, en *Nacht* (Schoenberg, 1990,

p. 84) escribe “cantado (en lo posible en las notas inferiores)”, indicando la melodía en dos octavas diferentes (Imagen 8). Aunque la octava inferior es la que el compositor prefiere, entiende que esas alturas están fuera de la extensión vocal de muchas mujeres (llega hasta un mi_{b3}), y, por ello, incluye entre paréntesis una alternativa en la octava superior. Este pasaje es un claro ejemplo de la importancia que le otorgaba Schoenberg a las notas escritas, ya que, si sólo se hubiera tratado de acercarse a los registros propuestos, hubiera sido más adecuado escribir únicamente la nota más grave y dar libertad a la cantante de acercarse lo más posible a ella, dentro de sus capacidades vocales. En cambio, escribe las mismas notas en la octava inmediata superior para el caso en el que las más graves se encuentren fuera del alcance de la recitadora.



Imagen 8: En *Nacht*, Schoenberg ofrece como alternativa la octava superior en lugar de indicar que debe

Estas confusiones se incrementan al leer en una nota al pie de *Gebet an Pierrot* (Schoenberg, 1990, p. 87) que “La recitación debe sugerir el tono”. Este comentario muestra una indiferencia hacia la reproducción de las notas exactas que se contradice enormemente con la minuciosidad con la que elaboró la línea de la cantante. Stadlen (1981, p. 4) asegura que esto se debe al conflicto entre el deseo del autor de lograr un carácter hablado y su intención musical que implicaba una ejecución exacta de las notas, todo esto interferido por la realidad de la puesta en escena que se estaba desarrollando en forma paralela.

Finalmente, se puede ver que las hipótesis que minimizan la importancia de la reproducción de las notas precisas pierden fuerza al hacer un análisis musical de la obra. Así puede observarse en los dos ejemplos de canon entre la recitadora y otro instrumento incluidos en *Parodie*.⁶ En la anacrusa del primer compás (Schoenberg, 1990, p. 115) la viola comienza un canon al unísono con la voz que finaliza en el compás 10 (Imagen 9), mientras que en el *levare* del compás 17 (Schoenberg, 1990, p. 117) la voz recitadora comienza un canon a la octava con la flauta *piccolo* que termina en el compás 20 (Imagen 10). Del mismo modo, en *O alter Duft* usa el recurso de la duplicación al unísono, poco característico de Schoenberg; allí el *Sprechstimme* dobla

⁶ Para un análisis más profundo del tema véanse: Bryn-Julson y Mathews (2009) y Paar (2017).

la línea del piano de manera selectiva, contribuyendo a la percepción de un centro tonal (Imagen 11). Estos casos son una muestra muy simple de cómo las notas exactas emitidas por la cantante interactúan de una manera clara con los demás instrumentos. Estas relaciones se perderían si la intérprete decidiera no seguir con exactitud la partitura, aunque esta es una opción posible a la hora de realizar el *Sprechstimme* de *Pierrot Lunaire*.

En síntesis, al analizar las instrucciones de la partitura original, la correspondencia del autor y otros documentos históricos, surge la duda de si Schoenberg tenía la intención real de que todas las notas escritas para la recitadora fueran reproducidas con la mayor exactitud posible, si elaboró la línea del *Sprechstimme* como una guía aproximada de la interrelación entre las alturas, si pretendía que la intérprete realizara una interacción en tiempo real con la partitura o si su intención era que se respetara la relación interválica entre las notas adecuando las alturas a la extensión vocal de cada cantante. Haciendo un balance entre todos los argumentos presentados, defiendo una interpretación del *Sprechstimme* de *Pierrot* que respete las notas exactas escritas por Schoenberg, siempre teniendo en cuenta que la línea vocal no debe sonar cantada, salvo en las secciones indicadas explícitamente en la partitura. Creo importante también remarcar que este objetivo no debe ir nunca en detrimento del aspecto interpretativo claramente privilegiado por el autor, es decir, es posible que ciertos momentos de la obra requieran una emisión completamente entregada al habla; en esos casos, puede suceder que las notas sean ejecutadas de manera imprecisa.

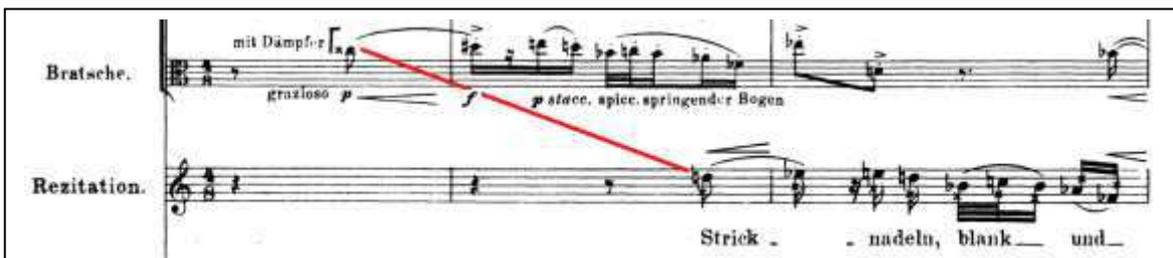


Imagen 9: En *Parodie*, Schoenberg escribe un canon al unísono entre la viola y el *Sprechstimme*.



Imagen 10: En *Parodie*, Schoenberg escribe un canon a la octava entre el *Sprechstimme* y la flauta piccolo.



Imagen 11: En *O alter Duft*, Schoenberg duplica con el *Sprechstimme* la línea del piano de manera selectiva.

3. Un repaso bibliográfico

El *Sprechstimme* de Arnold Schoenberg, en particular el de su famoso *Pierrot Lunaire*, ha despertado el interés de la academia, generando numerosas investigaciones en torno a él. El tema ha sido desarrollado por investigadores de diversas disciplinas - musicólogos, compositores e intérpretes, entre otros-, abriendo el panorama y aportando múltiples enfoques. A continuación, introduciré algunos de ellos, a partir de los cuales es posible comenzar a explorar este mundo extraordinario.

Un texto de referencia para abordar el problema del *Sprechstimme* es el artículo de Peter Stadlen (1981), quien fuera parte del ensamble en la representación de *Pierrot* de Erwin Stein en Inglaterra en 1942. Allí analiza este discurso-canción a través de las indicaciones que Schoenberg escribió en el prefacio de *Pierrot* y dentro de sus partituras, además de su correspondencia con otros músicos. Plantea, entre otras cosas, que Schoenberg, al ver las dificultades que tuvieron las recitadoras en las diferentes puestas en escena, fue modificando sus instrucciones para privilegiar el aspecto interpretativo, sacrificando, así, su intención inicial de que las notas escritas fueran reproducidas de manera exacta. Finalmente, afirma que puede lograrse la sonoridad hablada-cantada deseada por Schoenberg y respetar las notas indicadas en la partitura eliminando el *vibrato* de la voz cantada.

El musicólogo Avior Byron (2006) relativiza estos resultados aduciendo que Stadlen asume implícitamente en su argumentación que el *Sprechstimme* de Schoenberg es igual o muy similar en todas sus composiciones al tomar para el estudio obras de períodos muy distantes, tales como *Gurrelieder* y *A Survivor from Warsaw*. En esta primera revisión del *Sprechstimme* de *Pierrot Lunaire*, Byron utiliza una serie de grabaciones en las que Schoenberg se encuentra dirigiendo una puesta en escena con Erica Stiedry-Wagner como intérprete. A partir de este material concluye que Schoenberg no esperaba una reproducción exacta de las notas, sino que deseaba que la cantante estuviera en constante interacción con la partitura, mientras que los otros instrumentistas debían encargarse de reproducir un objeto sonoro y ejecutar las notas escritas con exactitud. Es decir, para él la notación de *Pierrot Lunaire* debe entenderse de dos maneras diferentes: la instrumental, está destinada a ser leída con literalidad, mientras que el *Sprechstimme*, está concebido como el resultado de una interacción en tiempo real de la cantante con la partitura. En este mismo sentido, en una segunda revisión realizada en coautoría, los musicólogos Byron y Pasdzierny (2007) afirman que, debido al auge de las grabaciones, Schoenberg temía que los oyentes compararan las interpretaciones registradas con la partitura y que usaran esto para atacar sus habilidades musicales. De esta manera, los avances tecnológicos modificaron sus intenciones y provocaron un cambio en su concepción del *Sprechstimme* de *Pierrot Lunaire*, desviando el foco de su atención hacia la reproducción exacta de las notas escritas.

Por otro lado, puede encontrarse una revisión histórico-musical de la obra en cuestión en el libro *Inside Pierrot Lunaire: Performing the Sprechstimme in Schoenberg's Masterpiece* de Phyllis Bryn-Julson y Paul Mathews (2009). Este texto contribuye a la riqueza de esta discusión ofreciendo un cruce de miradas que provienen de las

diferentes profesiones de sus autores: Bryn-Julson es cantante e intérprete de *Pierrot*, mientras que Mathews es compositor. Allí, los autores hacen una revisión completa de la historia de esta forma de discurso-canción: los antecedentes, el encargo de *Pierrot* por parte de Albertine Zehme y su influencia en el proceso compositivo, la experiencia de Schoenberg en los cabarets como posible fuente de inspiración, la creación de la obra y sus primeras interpretaciones. Por otra parte, realizan un análisis profundo del texto y su estructura, además de un estudio musical de la partitura: instrumentación, forma, orden de composición y diseños motivicos. Con todo esto, los autores defienden una interpretación de la obra fiel a las notas escritas en la partitura.

Otro libro dedicado enteramente a la obra y, específicamente, al abordaje de esta forma de discurso-canción es *Sprechstimme in Arnold Schoenberg's Pierrot Lunaire: A Study of Vocal Performance Practice*, de la cantante Aidan Soder (2008). Aquí puede encontrarse un estudio estilístico de las ejecuciones de diferentes recitadoras de *Pierrot* y un análisis comparativo, según la apreciación personal de la autora, del grado de cercanía de estas con las intenciones compositivas del autor. Además, en la misma línea que Stadlen, propone que el *Sprechstimme* de *Pierrot* puede lograrse utilizando una voz con *vibrato* minimizado y realizando un abandono inmediato de la nota principal que debe hacerse mediante un deslizamiento muy sutil hacia la siguiente nota, teniendo particular cuidado en las de larga duración. Se posiciona en un punto intermedio: defiende la interpretación hablada que tenga en cuenta las notas de la partitura, aunque postula que esto nunca debe intervenir en el aspecto interpretativo, pues este debe ser privilegiado por sobre las notas. Por último, como cantante e intérprete de *Pierrot Lunaire*, Soder afirma que la mejor forma de aprender los rudimentos del *Sprechstimme* es a través de la tradición oral, realizando un trabajo conjunto con una cantante que lo haya ejecutado anteriormente.

Finalmente, también se ha ocupado de esta cuestión la cantante Sara M. Paar (2017). En su tesis doctoral, además de repasar la historia y el desarrollo del *Sprechstimme*, realiza un estudio musical de *Pierrot* y muestra cómo su línea vocal está determinada por simetrías inversas, tanto en sí misma como en conexión con el ensamble, concluyendo de ello que el discurso debe respetar las alturas escritas. Asimismo, ofrece un nuevo enfoque sobre el tema y realiza aportes novedosos. Se basa en investigaciones de las ciencias cognitivas que sugieren una desconexión neurológica entre el habla y el canto, presentando estudios sobre las conexiones neuronales en pacientes con trastornos de la voz -disfonía espasmódica- y el lenguaje -amusia y afasia- que advierten la posible existencia de dos rutas diferenciadas en el cerebro para la articulación de las palabras: una para las habladas, localizada en el hemisferio

izquierdo, y otra para las cantadas, situada en el hemisferio derecho. En este mismo sentido, presenta algunos estudios dedicados a examinar el tema del oído absoluto y los lenguajes tonales que también parecen apuntar hacia una disociación de estas formas de emisión. Esta discontinuidad entre la voz hablada y la cantada implicaría la inviabilidad de la interpretación del *Sprechstimme* sugerida en la sección anterior, lo cual conllevaría que, al abordarlo, la recitadora deba elegir entre una voz hablada -con alturas imprecisas- o una voz cantada -con notas exactas-. Aunque hay muchos indicios en favor de esta hipótesis, ninguna de estas investigaciones es concluyente y, actualmente, se continúa investigando su veracidad, además del potencial del cerebro de crear, gracias a su gran plasticidad, nuevas conexiones para unir estos caminos, haciendo posible una interpretación hablada con notas a través de un entrenamiento sostenido. Esta desconexión explicaría por qué esta forma de discurso cantado sigue siendo difícil de comprender y continúa generando tanta confusión y desacuerdos entre los intérpretes, a pesar del paso del tiempo.

Si estos estudios se confirman, podremos concluir que el cerebro humano no es capaz de procesar una voz hablada que, a su vez, reproduzca las notas exactas indicadas en la partitura. En el caso de *Pierrot Lunaire*, de hecho, las notas escritas para la línea de recitado son relevantes en la estructura compositiva y dejarlas de lado sería una gran pérdida que iría en detrimento de la obra concebida magistralmente por Schoenberg. Entonces nos preguntamos: ¿es posible conservar la esencia interpretativa de una sonoridad vocal hablada sin perder el sentido musical pensado -y escrito- por el autor? En este sentido, y plasmando su experiencia como intérprete de *Pierrot Lunaire*, Paar describe algunas herramientas técnicas -además de ejercicios para su desarrollo- para ejecutar un *Sprechstimme* cantado que, a la vez, sea percibido como hablado.

4. Una propuesta técnica hacia una posible interpretación

En vista de las conclusiones de los estudios cognitivos mencionados más arriba, si la recitadora desea reproducir las notas exactas y decide abordar un enfoque cantado del *Sprechstimme*, debe realizar un trabajo técnico e interpretativo que asegure una voz cantada que se asemeje lo más posible a un discurso hablado. En este sentido, y como ya he mencionado, Peter Sadlen (1981) afirma que el camino hacia una sonoridad de esta índole es la utilización de una voz cantada sin *vibrato*. Esto constituye un buen punto de partida, aunque resulta insuficiente, pues es sólo una de las características que diferencian las dos formas de emisión. Por su parte, la cantante e intérprete de *Pierrot*

Lunaire, Sara M. Paar (2017), también está convencida de que la forma de afrontar este desafío es a través de la voz cantada y presenta algunas herramientas técnicas para lograr un *Sprechstimme* que respete las notas escritas en la partitura, utilizando una vocalidad abordada desde el canto, pero buscando un timbre que se asemeje lo más posible a un discurso hablado.

Paar propone la utilización predominante del registro de pecho, ya que este posee una sonoridad que se percibe más cercana a la voz hablada. El pasaje entre los registros de pecho y cabeza debe ser trabajados intensamente para lograr una gran flexibilidad que permita realizar saltos interválicos amplios y pasar con rapidez de uno a otro sin que eso repercuta en la calidad vocal e interpretativa. Asimismo, para la transición entre ambos es aconsejable utilizar una voz mixta con una predominancia del registro de pecho por sobre el de cabeza, por lo cual también es imprescindible fortalecer, liberar y flexibilizar esta zona de pasaje para adquirir un buen dominio que garantice su disponibilidad al servicio de la interpretación.

Complementando lo anterior, es preciso realizar un trabajo minucioso con las vocales, teniendo en cuenta el idioma del texto y cómo estas se diferencian en el habla y el canto. Podemos notar que el color de las vocales del alemán tiende a ser más brillante en el habla que en el canto, por lo cual se impone un modo de emisión con un brillo mayor al acostumbrado en una forma de canto más clásica y tradicional. Asimismo, es relevante resaltar que el alemán posee varias vocales que se articulan en la parte anterior de la lengua -que no existen en el español-, tales como /y/ (*über*), /ʏ/, (*Gelüste*), /ø/ (*Tönen*) y /œ/ (*Zöpfchen*). Por esto, es indispensable que la recitadora realice una preparación previa que le otorgue la suficiente flexibilidad en la parte frontal de la lengua, permitiéndole abordar el texto con mayor libertad y naturalidad.

Una vez realizado este entrenamiento de flexibilidad de los músculos de la lengua y la búsqueda de un color más brillante en las vocales, la cantante podría encontrar dificultades en la incorporación de las consonantes que requerirían de ejercicios que contribuyeran a su integración sin perder el color y la libertad logrados. Del mismo modo, se debe realizar un trabajo de autopercepción para establecer la diferencia entre la emisión de las consonantes en la voz hablada y cantada, pues, mientras en el entrenamiento vocal de tradición clásica y operística se enfatizan las vocales por sobre las consonantes, manteniendo las primeras el mayor tiempo posible y buscando un pasaje rápido y preciso en las segundas, en el habla este movimiento es más uniforme y fluido. Es indispensable que la intérprete explore sus posibilidades técnicas y encuentre recursos personales que den cuenta de esta característica en su *Sprechstimme*.

El uso de estos recursos vocales conduce a una voz con menos resonancia e, incluso, puede llevar a un cambio en los lugares de resonancia habituales. Por ello, Paar sugiere que la cantante encuentre otras formas de ser escuchada que no sean la resonancia -de ser menester, propone utilizar la amplificación-, así como también que la recitadora no busque sonar por encima del resto de los músicos, sino que forme parte del ensamble como un instrumento más.

Finalmente, al igual que Peter Sadlen (1981), la autora aconseja minimizar al máximo el *vibrato*, pues este fenómeno sólo aparece en la voz cantada y no en la hablada, a través de dos posibles caminos. En primer lugar, mediante el aumento de la presión subglótica que repercute directamente en un incremento de la actividad muscular laríngea y en un cierre glótico más firme que lleva a una reducción del *vibrato*. En este caso, es fundamental evitar el exceso de presión en la fonación que puede provocar este mecanismo. En segundo lugar, por medio de la reducción de la presión subglótica y del flujo de aire, para crear también un cierre glotal más firme. Dado que esto afecta directamente el volumen y el control de la respiración, sugiere aplicarlo en frases más cortas y suaves o en los casos en los que se utilice amplificación. Se debe tener en cuenta que el canto sin *vibrato* puede causar fatiga en la musculatura laríngea, por lo cual es importante que este trabajo se realice de manera consciente y controlando que no exista una tensión excesiva en los músculos de la mandíbula, boca, lengua, faringe y cuello.⁷

5. Conclusión

El presente trabajo ha presentado una síntesis de diversas opiniones y estudios realizados acerca del *Sprechstimme*, partiendo de las formulaciones iniciales propuestas por Arnold Schoenberg y sus transformaciones a lo largo del tiempo y llegando hasta las reflexiones técnicas y teóricas de la bibliografía más reciente. En esta última línea, ahondamos en los fundamentos de dicho procedimiento a fin de ofrecer herramientas para que las cantantes elijan la forma de abordaje que sientan más adecuada según sus propias convicciones, así como en algunos aspectos vocales técnicos que pueden contribuir a que una voz cantada sea percibida como un discurso hablado.

⁷ Para profundizar en la implementación de estas herramientas véase: Paar (2017). Allí encontrará ejercicios específicos para el desarrollo de cada uno de los puntos, además de archivos de audio complementarios con ejemplos de pasajes de Pierrot Lunaire en tres versiones: una cantada, otra hablada y, por último, una cantada con la utilización de las técnicas sugeridas buscando una sonoridad que se perciba como hablada.

Hasta el momento no se ha establecido una tradición interpretativa del *Sprechstimme* de *Pierrot Lunaire* y se continúa discutiendo e investigando acerca de sus potenciales formas de abordaje y de las intenciones del autor. Por ello, quien desee abordar este material desde la ejecución tiene el compromiso de elegir uno de tantos caminos posibles y construir a partir de allí una interpretación que, a su modo de ver, favorezca la estructura de la partitura escrita por Schoenberg. La apertura de la recitadora a una exploración profunda y consciente de nuevas posibilidades vocales redundará en beneficio de la obra resultante.

Cabe destacar que, más allá de las opiniones y tradiciones, no existe una forma correcta de afrontar una obra musical escrita. En cualquier caso, los músicos deben atravesar la partitura buscando el equilibrio entre su visión personal y las intenciones del autor. Teniendo en cuenta lo expuesto en este trabajo, en este caso particular este punto se potencia generando una multiplicidad de posibilidades interpretativas que resultan igualmente válidas. He aquí una gran virtud que posee esta obra maestra; estas controversias en torno a *Pierrot Lunaire* deben tomarse en favor de la libertad creativa y nunca verse como una carencia compositiva. Invito a las cantantes a realizar su propia investigación y exploración vocal para crear una interpretación única, siempre con el horizonte puesto en potenciar el enorme trabajo compositivo realizado por Arnold Schoenberg.

Referencias

BRYN-JULSON, P. y MATHEWS, P. *Inside Pierrot Lunaire: Performing the Sprechstimme in Schoenberg's Masterpiece*. Lanham, MD: The Scarecrow Press, Inc. 2009.

BYRON, A. The Test Pressings of Schoenberg Conducting *Pierrot Lunaire*: *Sprechstimme* Reconsidered. *Music Theory Online* 12(1), 2006.

<http://mto.societymusictheory.org/issues/mto.06.12.1/mto.06.12.1.byron.html>

BYRON, A. y PASDZIERNY, M. *Sprechstimme* Reconsidered Once Again: "... though Mrs. Stiedry is never in pitch". *Music Theory Online* 13(2), 2007.

http://mto.societymusictheory.org/issues/mto.07.13.2/mto.07.13.2.byron_pasdzierny.html

MERRILL, J. Schoenberg's *Pierrot Lunaire* Revisited: Acceptance of Vocal Expression. *Acta musicologica* 89(1), 95-117, 2017.

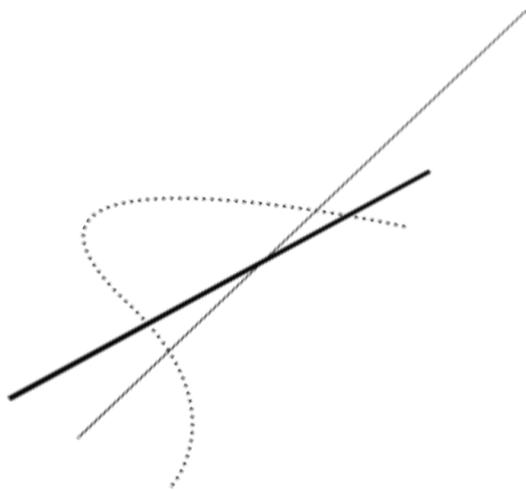
https://www.researchgate.net/publication/318420353_Schoenberg's_Pierrot_lunaire_Revisited_Acceptance_of_Vocal_Expression

PAAR, S. M. *Between Speech & Song: Clarifying the Sprechstimme of Schoenberg's Pierrot Lunaire* [Tesis de doctorado no publicada]. City University of New York, 2017.

SCHOENBERG, A. *Pierrot Lunaire, op. 21*. Belmont Music Publishers, Preface, 1990 [1914].

SODER, A. *Sprechstimme in Arnold Schoenberg's Pierrot Lunaire: A Study of Vocal Performance Practice*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press, 2008.

STADLEN, P. Schoenberg's Speech-Song. *Music & Letters*, 62(1), 1-11, 1981.



ÓPERA E FONOGRAFIA: DA CINEÓPERA AO *STREAMING*

Lucas Jaques Nacur Cassano¹

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de discutir o conceito de fonografia, segundo definido por Brown (2000), e sua relação com a ópera, a saber, com produções operísticas em relação com o formato audiovisual. Para tal, busca-se definir o conceito de cineópera, segundo as bases traçadas por Chandler (2012) e Citron (2010), e traçar seu caminho adaptativo até a contemporaneidade através do formato de distribuição via streaming, prática esta que será tomada segundo referencial de Spilker and Colbjørnsen (2020). Como abordagem para embasamento do surgimento da cineópera, assume-se como referencial teórico os estudos de Benjamin (1969) acerca do surgimento do cinema e da reprodutibilidade técnica.

Palavras-chave: Ópera; Fonografia; Intermidialidade; Cineópera; *Streaming*.

¹Lucas Cassano é compositor, produtor musical e mixador, possuindo ampla atuação como compositor de trilha sonora para audiovisual. É doutorando na linha de Processos Criativos no Programa de Pós-Graduação (PPGM) da UNIRIO, sob orientação do Prof. Dr. Daniel Quaranta. É mestre pela mesma instituição, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Fenerich, tendo defendido a dissertação *A Composição no Contexto do Estúdio em Casa: um Estudo de Caso*. Bacharel em Composição pelo Instituto Villa-Lobos (IVL), na UNIRIO.

OPERA AND PHONOGRAPHY: FROM CINEMOPERA TO STREAMING

Abstract: *The present article aims to discuss the concept of phonography, as defined by Brown (2000), and its relationship with opera, namely with operatic productions in relation to the audiovisual format. To this end, we seek to define the concept of cinemopera, according to the bases outlined by Chandler (2012) and Citron (2010) and trace its adaptive path to contemporaneity through the format of distribution via streaming, a practice that will be taken according to Spilker and Colbjørnsen (2020). As an approach to substantiate the emergence of the cinemopera, it is assumed as theoretical reference the studies of Benjamin (1969) about the emergence of cinema and technical reproducibility.*

Keywords: *Opera; Phonography; Intermediality; Cinemopera; Streaming.*

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é o de discutir o conceito de fonografia dentro do contexto das óperas que estão em relação com o audiovisual, e, portanto, definir, como ponto de partida, o conceito de cineópera, e estabelecer, a partir disso, a relação entre os conceitos de fonografia e audiovisual.

Como metodologia, estabelecemos revisão bibliográfica centrada nos referenciais de definição de cineóperas por Chandler (2012) e Citron (2010), de reprodutibilidade técnica e surgimento do cinema por Benjamin (1969), de fonografia por Brown (2000) e do formato de distribuição via *streaming* por Spilker and Colbjørnsen (2020); ao mesmo tempo em que definimos como recorte a abordagem de oito cineóperas e três filmes.

O surgimento da câmera de vídeo, tanto quanto do fonógrafo, no séc. XIX, enseja mudanças no fazer artístico que permitem a reflexão acerca de questões audiovisuais e fonográficas que proporcionam interessantes paralelos entre as duas áreas, ainda mais quando em relação com produções operísticas. Se a ópera consiste em um “teatro no qual a maioria ou todos os personagens cantam durante a maior parte do tempo ou o tempo todo” (ABBATE e PARKER, 2012, p. 31), a cineópera, por sua vez, consiste, por sua vez, em uma ópera – portanto um teatro cantado - em relação com a gravação de vídeo e de áudio, definição esta que esmiuçaremos nas partes seguintes.

Ter relação com gravação de áudio toca em questões importantes que perpassam a definição de fonografia, que regulará e estabelecerá critérios para definição das cineóperas em sua relação com a música.

Adicionalmente, ter relação com o audiovisual perpassa questões importantes acerca da reprodutibilidade e consumo. Isto sobretudo na era digital em que vivemos, potencializada ainda pelos tempos da pandemia do coronavírus. Assim, se de início a cineópera teve parte significativa de seu consumo através de salas de cinema, transmissões televisivas e DVDs, contemporaneamente observamos sua adaptação crescente à tendência audiovisual de consumo já institucionalizada através de plataformas de *streaming*, impulsionada pelas restrições pandêmicas.

Falar de *streaming* também é falar do lugar que a tecnologia digital ocupa na contemporaneidade, e esta tendência aponta importantes reflexões acerca do lugar que as produções operísticas e das companhias de ópera passam e passarão a ocupar na sociedade atual e futura.

Estas abordagens serão as bases a partir das quais tomaremos nossas conclusões.

2. Cineópera: da sua definição

De início, faz-se necessário definir cineópera, que é a base do presente trabalho, e, para tal, tomamos como referencial de definição a dada por Chandler, que escreve:

Este termo refere-se simplesmente a óperas que partilham uma filiação significativa com filme, quer através do seu compositor, produtor original, quer através do material de origem. Além disso, certas óperas podem ser consideradas cineóperas, quer directamente devido à intertextualidade com filme, no caso de óperas baseadas em filme, quer devido a um ou mais dos membros da sua primeira equipe criativa, na maioria das vezes o compositor, possuir fortes laços com a indústria da música cinematográfica, uma vez que esses laços afetam significativamente as produções e partituras. O aparecimento da cineópera é um resultado direto da intertextualidade; e, neste documento, veremos que a cineópera resulta de um tipo específico de relação intertextual entre filme e ópera.² (CHANDLER, 2012, p.4)

² Tradução própria. No original: "This term simply refers to operas which share significant affiliation with film either via their composer, original producer, or source material. Moreover, certain operas can be considered cinemopera either due directly to intertextuality with film, in the case of operas based on film, or to one or more of the members of their maiden creative team, most often the composer, having strong ties to the film music industry as those ties significantly affect productions and scores. The emergence of cinemopera is a direct result of intertextuality; and, in this document, we will see that cinemopera results from a specific kind of intertextual relationship between film and opera".

Historicamente, a intertextualidade na produção e composição de óperas se deu através de peças e textos escritos (CHANDLER, 2012, p. 10), o que reforça a institucionalização da figura do libretista no processo de criação e composição operísticos tradicionais. A partir do final do séc. XX e início do XXI, contudo,

(...) uma mudança particularmente notável ocorre no material de origem da ópera. O modelo de texto escrito sob a forma de peças de teatro, romances e poesia adaptados em óperas se modifica para incluir materiais de origem mais tecnologicamente orientadas, especificamente entretenimento e filme.³ (CHANDLER, 2012, p. 10-11)

Esta mudança de influência justificaria, ao menos em parte, o surgimento de formas de entretenimento similares à ópera, como o musical estadunidense, adaptados, no entanto, às formas de consumo da modernidade, ao absorver, por exemplo, estilos populares como o *jazz*. E, ainda, o fato de musicais da *Broadway* com sucesso de bilheteria terem sido adaptados para cinema, obtendo também neste meio grande sucesso de consumo. Dentre exemplos emblemáticos, *West Side Story*, de Leonard Bernstein, dirigido por Jerome Robbins e Robert Wise, *Sweeney Todd*, de Stephen Sondheim, dirigido por Tim Burton, e *Hair*, de Galt MacDermot, dirigido por Milos Forman.

Mais do que justificar o surgimento de gêneros irmãos de composição e produção de entretenimento como o musical estadunidense, esta mudança de paradigma intertextual para filmes e conteúdo televisivo, é, em última instância, responsável pelo surgimento do formato da cineópera em si. (CHANDLER, 2012, p. 12). Não é à toa que um número substancial de óperas contemporâneas ou baseiam-se em filmes, ou são compostas por compositores/as que atuam no mercado de trilha sonora para cinema, como já anteriormente demarcado por este autor. Podemos ilustrar com casos como o de *La Belle et la Bête*, de 1994, composta por Philip Glass, *The Little Prince*, de 2003, composta por Rachel Portman, e *Liquid Voices: A História de Mathilda Segalescu*, de 2020, composta por Jocy de Oliveira, esta última definida pela própria compositora como “uma ópera cinematográfica, que foi concebida prevendo técnicas de cinema, e filmada em diferentes locações” (OLIVEIRA, 2020).

Os paralelos entre cinema e ópera tradicional passam a ficar cada vez mais interessantes quando observamos, a partir do advento do cinema, mecanismos

³ Tradução própria. No original: “(...) a particular noteworthy shift occurs in source material for opera. The model of written text in the form of plays, novels, and poetry being adapted into operas shifts to include more technologically oriented source material, specifically twentieth and twenty-first century entertainment and film.”

intertextuais mesmo em filmes que não são caracterizados como cineóperas. Citron (2010), em seu livro *When Opera Meets Film*, esmiúça com detalhe tais interseções, e, em análises como a da trilogia d’*O Poderoso Chefão* detalha a recorrência de temas como “ritmo lento, ritual, exagero, estilo do Velho Mundo, estilo e estrutura épica, e trilha sonora operática”⁴ (CITRON, 2010, p. 42). E, também, no terceiro filme da trilogia, a presença da encenação da *Cavalleria Rusticana*, de Mascagni, como parte mesma do próprio roteiro e filmagem (CITRON, 2010, p. 43). Exemplos como este, em que a música operística passa a fazer parte central da trama do filme, percorrem o trajeto da evolução da filmografia internacional desde Chabrol até Mike Nichols, no nosso presente século (CITRON, 2010, p. 136-170, p. 213-245).

A esse respeito, Marc A. Weiner, em seu texto *Why Does Hollywood Loves Opera?* (JOE e THERESA, 2002, p. 78) elucida pontos importantes acerca das relações de causalidade entre o surgimento do cinema e as óperas wagnerianas. O autor aponta para o conceito de fantasmagoria, cunhado por Adorno. Tal conceito comenta a característica das óperas de Wagner fazerem com que um ambiente artificial – o da produção e apresentação da ópera – fossem percebidos como naturais, através da ocultação dos elementos técnicos da produção de sua visão exterior ao público durante sua encenação.

Da mesma forma, no cinema é impossível a observação dos aparelhos necessários à produção das imagens e sons durante a reprodução de uma cena, conferindo a este fazer artístico, se por exemplo comparado ao teatro, um caráter realístico muito grande. Como aponta Benjamin:

Em outras palavras, no estúdio o aparelho impregna tão profundamente o real que o que aparece como realidade ‘pura’, sem o corpo estranho da máquina, é de fato o resultado de um procedimento puramente técnico (...) A realidade, aparentemente depurada de qualquer intervenção técnica, acaba se revelando artificial, e a visão da realidade imediata não é mais que a visão de uma flor azul no jardim da técnica. (BENJAMIN, 1969, p. 186)

Segundo Weiner (JOE e THERESA, 2002, p. 81), o processo estético wagneriano em que o espectador deixa de perceber a artificialidade da produção é o mecanismo através do qual a identificação é produzida, e, portanto, o ponto em que uma tendência universalizante é produzida, já que cria a oportunidade para que o público se enxergue a si mesmo na trama. Tomar como verdadeira tal consideração de Adorno a respeito do uso wagneriano da fantasmagoria, justificaria a tendência hollywoodiana – que

⁴ Tradução própria. No original: “slow pacing, ritual, exaggeration, Old World style, epic style and structure, and operatic soundtrack music”.

estabeleceu por si só muitas bases para outras indústrias cinematográficas – de, por meio desta influência, usar passagens de ópera em seus filmes como mecanismo de emancipação da diferença com fins universalizantes, ainda que esta prática esteja muito mais submetida a uma busca de expansão de mercado, através da tentativa de comunicação com um amplo público, que a pretensões genuinamente emancipatórias. Observamos esta tendência em filmes como *Philadelphia*, dirigido por Jonathan Demme, *Moonstruck*, dirigido por Norman Jewison, e o supracitado *Poderoso Chefão III*, dirigido por Francis Ford Coppola.

Inversamente, exemplos em que a trama cinematográfica passa a fazer parte central da ópera podem ser achados em óperas como a supracitada *La Belle et la Bête*, de Philip Glass, uma adaptação do filme homônimo de Jean Cocteau, de 1946. Neste exemplo, não há encenação propriamente dita, nem cenário, e sim uma projeção muda do filme de Cocteau, à qual os cantores adicionam seu canto ao posicionarem-se parados no palco embaixo da tela de projeção (JOE e THERESA, 2002, p. 75).

Tanto para os exemplos de cineópera quanto de cinema em si, Citron (2010, p. 7-8) elucida muito bem suas diversas categorizações através do uso da Teoria da Intermedialidade de Werner Wolf. Esta teoria visa estudar a relação entre duas mídias distintas, e Wolf define intermedialidade em duas categorias, a saber: 1) intermedialidade evidente (*overt intermediality*); e 2) intermedialidade encoberta (*covert intermediality*)⁵; a primeira definindo a relação midial em que ambas as partes das mídias envolvidas preservam as características que as definem de forma reconhecível e separável; e a segunda definindo uma relação midial em que uma das mídias preserva suas características reconhecíveis de forma dominante, e a segunda se faz indiretamente presente ao ficar contida na mídia principal, isto é, ao não preservar a sua autonomia. A esse respeito, a autora escreve:

Wolf continua a discutir fatores em situações reais que afetam como as situações híbridas são analisadas. Estes incluem, entre outras, a intensidade da relação intermedial e o fato de que uma ou mais das mídias elas mesmas podem ser híbridas – a situação tanto para a ópera quanto para o filme.⁶ (CITRON, 2010, p. 8)

Portanto, se falar de ópera é primordialmente falar sobre o processo intermedial entre música e teatro (ABBATE e PARKER, 2012, p. 31), falar de cineópera é falar sobre

⁵ Traduções próprias.

⁶ Tradução própria. No original: “Wolf goes on to discuss factors in actual situations that affect how hybrid situations are analyzed. These include, among others, the intensity of the intermedial relation and the fact that one or more of the media may themselves be hybrid – the situation for both opera and film.”

o processo intermidial entre música, teatro e filme, esta última por si só uma forma artística includente de todas as outras. Ao mesmo tempo, mais profundamente, falar sobre cineópera é falar sobre as interfaces de comunicação próprias à era da reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1969), isto é, acerca da gravação de vídeo e da gravação de áudio. O que, do ponto de vista musical, é também falar sobre fonografia.

3. Gravações: do surgimento dos meios de reprodução técnica

O surgimento da gravação de vídeo tanto quanto da gravação de áudio tem origem aproximadamente na mesma época, no final do séc. XIX. Seu surgimento inaugura um novo momento de fazer artístico, em que a reprodutibilidade técnica das obras associadas a estas tecnologias emergentes produz uma mudança de paradigma criativo (Benjamin, 1969), tanto musical – produzindo obras de *fonografia* (conceito este que será esmiuçado na próxima subseção) – quanto visual – produzindo filmes, e, como consequência, dando origem à arte cinematográfica.

Segundo Delalande, a primeira revolução tecnológico-musical foi a invenção da escrita musical na Idade Média, e a segunda, a da gravação e reprodução sonoras. Em ambos os casos, trata-se de revoluções “*du support*”, isto é, dos suportes que permitiram ou reler a música, ou reproduzi-la mecanicamente (Delalande, 2001, p. 32). Thèberge, da mesma forma, considera os mesmos momentos históricos que Delalande, em que novas tecnologias de reprodução surgiram, relacionando-os com o uso do tempo musical: 1) a invenção da notação musical em partitura, que é um meio de planejamento de “obras musicais em grande escala fora do tempo real de fato”⁷; e 2) a invenção da gravação, que tornou possível capturar o “momento efêmero da própria performance musical e torná-lo repetível”⁸ (Thèberge, 1989, p. 105).

Analogamente, o advento da gravação de vídeo, apesar da existência de mecanismos de reprodução imagética anteriores, como a xilografia, a litografia, a prensa gráfica (que permitiu serem reprodutíveis textos em larga escala), e, mais modernamente, a fotografia, elevou as artes visuais à reprodução de imagens em movimento, de forma mais e mais verossímil, se considerarmos a curva de desenvolvimento das tecnologias audiovisuais até a atualidade. Portanto, também observaremos a divisão entre duas fases tecnológicas também nas artes visuais, demarcada pelo surgimento do cinema.

⁷ Tradução própria. No original: “large-scale musical works outside of actual, real-time performance”.

⁸ Tradução própria. No original: “ephemeral moment of musical performance itself and make it repeatable”.

Falar de cinema tanto quanto falar de gravação musical é falar sobre a reprodutibilidade técnica da obra de arte, segundo definido por Benjamin (1969). O autor (p. 168) demarca uma importante diferença entre reprodução manual – considerada plágio – e reprodução técnica. A última, ao contrário da primeira, não é vista como uma falsificação, pois pode acentuar ou manipular aspectos do original, e colocar cópias suas em lugares impossíveis sem que houvesse a reprodução técnica, aproximando indivíduo e obra.

A criação de um novo suporte de reprodução e gravação muda a arte em si, porque muda sua relação com o consumo, o que, retroativamente muda a forma de composição da obra. As mais antigas obras de arte, segundo o autor, surgiram a serviço do culto, isto é, a serviço do ritual. Mesmo nas formas mais profanas do culto ao Belo na Renascença, esse caráter ritualístico se faz presente, e ainda que com o advento da fotografia, através do surgimento do conceito da arte pela arte – segundo Benjamin, uma teologia da arte -, e, depois, com o surgimento do conceito de arte “pura”. “Em outras palavras, o valor único da obra de arte ‘autêntica’ tem sempre fundamento teológico” (Benjamin, 1969, p. 171). Com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte, pela primeira vez na história, se emancipa de seu caráter ritual, o que quer dizer: “A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida” (Benjamin, 1969, p. 171).

Mudar a relação com o consumo, é, especialmente no caso do cinema, transferir o caráter ritual da obra de arte para um caráter político. O que quer dizer que um filme é tão caro em sua produção, que sua difusão em massa se tornará um pré-requisito para a sua própria existência. O ator/atriz atua diante de uma câmera que o/a transportará para lugares que desconhece, e sua relação se dará, portanto, com uma audiência intangível. Este potencial alienante, por sua vez, é apropriado pelo sistema capitalista, ao criar o senso de estrelato e da construção do público.

Interessante é estabelecer as relações que a intermedialidade da cineópera – ou seja, a relação de suas mídias constituintes, o cinema e a ópera – exercem, e as conexões que engendram. Entender a relação de consumo própria ao cinema, e, paralelamente, observar as da ópera tradicional, permite constatar que se configura um entrelace entre os hábitos de seus consumidores. Considerando-se que a ópera em seu formato de espetáculo tradicional proporciona uma experiência de consumo infinitamente menos alienante que o cinema, pelas próprias limitações relacionadas à sua reprodutibilidade, é, ao mesmo tempo, constatar que, em uma produção cineoperística – ao menos em uma adaptação de uma ópera tradicional para o formato de cineópera com foco de consumo através de meios reprodutíveis, como o DVD, a TV

e o *streaming* - interseccionam-se dois modos de mercado, um mais alienante e tecnicamente reproduzível, e o outro inversamente - o que não é dizer que uma produção de ópera tradicional não produza seus mecanismos alienantes. Uma outra forma de olhar, seria dizer que as cineóperas fazem com que as óperas passem a poder ocupar um potencial lugar na cultura de massa.

Segundo Benjamin, as massas têm interesse de se verem auto-representadas através do cinema, o que é "(...) um interesse no seu próprio ser, e, portanto, em sua consciência de classe" (1969, p. 185) - é claro que isto terá que ser contestado à luz do fato de que o audiovisual é continuamente apropriado pelos interesses capitalistas e pela publicidade. Se a ópera wagneriana, através da fantasmagoria, almejou a produção da identificação do público com a trama (Joe e Theresa, 2002, p. 78-81), quando encontra o cinema na cineópera, produz um efeito em que duas camadas de autoidentificação se encontram. O que justamente explica o fascínio hollywoodiano pela ópera.

É possível reconstituir a história da arte segundo a consideração de dois pólos que residem no interior da própria obra de arte: o valor de culto da obra, e seu valor de exposição. As obras de arte "a serviço da magia" precisam mais existir que serem vistas. A esse respeito, Benjamin afirma: "O valor de culto, como tal, quase obriga a manter secretas as obras de arte (...)", e complementa: "À medida que as obras de arte se emancipam de seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas". (1969, p. 173). Se outrora a pré-história da arte produziu obras de arte com valor de culto cuja intenção não somente era "ilustrar a magia", como ensiná-la, a arte moderna, fruto da expansão das tecnologias reproduzíveis, ao menos do ponto de vista do cinema, acaba também tomando a função de explicar e ensinar a segunda natureza da sociedade moderna, isto é, a natureza criada pelo desenvolvimento tecnológico humano. (Benjamin, 1969, p. 173).

Nesse sentido, a cineópera reside em um terreno interseccional curioso, já que, no que toca a parte cinematográfica de sua intermedialidade, pode traduzir estas tendências modernas, mas somente até certo ponto em se tratando de produções cineoperísticas de óperas tradicionais, que, portanto, em seu enredo original, longe estarão de traduzir uma sociedade mediada pelas tecnologias audiovisuais. É claro que, mesmo uma produção cineoperística de uma ópera tradicional não precisa estar circunscrita a questões tradicionalistas, já que a direção, através do figurino, cenário e adaptação do libreto, pode ser bem-sucedida em adequar eventualmente qualquer ópera tradicional com fins a incluir as questões que façam com que características contemporâneas da sociedade sejam através dela expressas. Como é o caso da versão

da *Carmen*, de Bizet, pela Ópera de Lyon, dirigida por Olivier Py, e da do *Don Giovanni*, de Mozart, pela Filarmônica de Viena, dirigida por Sven-Eric Bechtolf, que, através da atualização dos figurinos e cenários, também atualizam ambas as óperas com às tendências da sociedade atual.

A contraposição entre teatro e cinema, por sua vez, permite entrever entre as duas as discrepâncias das exigências daquilo que faz considerar-se uma boa atuação em cada meio. A obra de teatro caracteriza-se pela atuação contínua e sempre nova, enquanto que o processo cinematográfico se dá pela estratificação, o que quer dizer que a encenação do ator cinematográfico é entrecortada por hiatos de tempo entre *takes*⁹ fora da atuação, que posteriormente serão congelados e reproduzidos de forma sempre igual. O cinema abre uma janela de oportunidades muito ampla para atores/atrizes não enquadrados na forma teatral de atuação, já que um ator cinematográfico típico somente interpreta a si mesmo, o que faz com que um profissional considerado bom para o teatro não necessariamente – e geralmente – não o seja para o cinema, e vice-versa.

Na cineópera, tal dicotomia é substituída pela altíssima exigência técnico-musical demandada dos cantores de ópera tradicional. Curiosamente, sob esse aspecto, a cineópera aproxima-se mais do teatro que do cinema, ao exigir características técnicas dos cantores que são da ordem do especialista. O processo de especialização do trabalho do ator cinematográfico é muito semelhante às mudanças que o surgimento da imprensa proporcionou à literatura. Tal especialização, associada ao lugar que a imprensa passou a ocupar, transformou toda pessoa especializada em algo em uma potencial autora, e a diferença entre um escritor e um leitor em algo “funcional e contingente” (Benjamin, 1969, p. 184). Esse processo é semelhante no cinema, com a diferença de que o cinema realizou em uma década mudanças que a literatura demorou séculos para operar. Ao encontrar o terreno da ópera, esbarra, contudo, em especificidades técnicas de domínio singular que residem impreterivelmente no domínio do especialista.

4. Da conceituação de fonografia

A cineópera, em sua intermedialidade, localiza-se em relação tanto com os aspectos audiovisuais – no que toca o cinema -, quanto fonográficos – no que toca a gravação de áudio e/ou composição musical.

⁹ No cinema, refere-se a diferentes versões de gravação de uma mesma cena.

A definição do conceito de fonografia elucidará questões relativas a esse formato operístico, que, inevitavelmente, estará em relação a um âmbito fundamentalmente fonográfico, tendo sido as obras originais de ópera pensadas ou não para a interação com o suporte tecnológico de gravações no momento de sua composição original. Isto quer dizer que, mesmo uma ópera tradicional não concebida para uma relação com estas tecnologias, e que tenha sido adaptada posteriormente para formato de cineópera, estará igualmente incluída neste debate.

Como referencial de definição, tomaremos a dada Brown, que define o conceito de obras de fonografia, através de três categorizações (2000, p. 363):

1. Numa obra de fonografia não há variações de interpretação como há numa performance de música ao vivo. Espera-se que no *playback* seja ouvido exatamente a mesma coisa, todas as vezes.

2. Obras de fonografia são construções de som (*sound-constructs*) criadas a partir do uso de equipamentos de gravação “com um intuito intrinsecamente estético, e não por necessidades documentais extrínsecas”¹⁰ (p. 363). Uma obra de fonografia pode conter trechos de performances musicais pré-gravadas. E pode misturar o uso de trechos de performances, com a manipulação sonora através de equipamentos de estúdio.

3. Obras de fonografia são exclusivamente fono-acessíveis, ou seja, somente acessíveis através da escuta por meio do *playback* dos equipamentos de reprodução de áudio (caixas de som e interfaces de execução fonográfica, como vinil, CD, internet, *streamings*).

Importante é estabelecer a distinção entre *obra de fonografia* e *obra documental*. Estando a primeira já definida, a segunda diferencia-se desta no que visa a funções documentais de gravação *sem fins estéticos*. Uma conceitualização completa de ambas as categorizações levaria, entretanto, em conta o uso que tanto os autores como os ouvintes fazem delas, sendo, portanto, é relativa a sua caracterização.

A invenção dos gravadores e reproduzidores de som, com seu marco em Charles Cros e Edison em 1877, fez com que houvesse, inicialmente, um movimento de conservação e transmissão de gravações – isto é, uma fase *documental* -, até o momento em passou-se a compor *diretamente* para a mídia dos gravadores (Delalande, 2001, p. 33-34), originando justamente as obras musicais criadas com o fim de serem reproduzidas pela tecnologia de gravação e reprodução de áudio (Benjamin, 1969, p. 171), isto é, obras de fonografia (Brown, 2000).

¹⁰ Tradução própria. No original: “for an intrinsic aesthetic purpose, rather than for an extrinsic documentary one”.

Com a invenção dos gravadores de fita magnética, o estúdio elevou-se ao *status* de instrumento musical, e a sua manipulação gerou três importantes processos de tecnológico-musicais: a edição musical (copia, corta e cola); realização de gravações curtas por cima de gravações pré-existentes (*punch in*); e gravação multipista (após 1960). A gravação multipista permitiu o desenvolvimento da prática de *overdubbing*, isto é, da sobreposição de ideias gravadas não simultaneamente. Essas expansões, criaram uma necessidade maior para as funções do editor de áudio, e do engenheiro de mixagem, além de dar origem à uma nova classe de virtuoso musical, o do operador de fita. (Guastavino, Lavoie e Pras, 2013, p. 614-615).

A partir de 1948, duas escolas emergiram no âmbito da eletroacústica: a da música concreta, com Pierre Schaeffer – que, neste ano, cunhou este termo –, e a da música eletrônica, desenvolvida em Colônia, e liderada por compositores como Stockhausen; a primeira com a gravação como forma de geração sonora, e a segunda com a síntese sonora. Paralelamente, a partir da década de 50, a interação dos estilos populares com as interfaces de tecnologia de gravação dá origem a estilos fonográficos como o *rock* e à música *pop* de forma geral, cuja evolução viva assistimos até a contemporaneidade.

Acerca destas práticas fonográficas, Delalande defende a compreensão da eletroacústica desassociada de seu estilo paradigmático, e que o termo seja usado em referência a todos os estilos, de concerto ou populares, que se valham dos recursos da tecnologia introduzida pela eletroacústica, isto é, de seus equipamentos, que são “fundados com base na equivalência entre o sinal elétrico e o sinal acústico, para produzir e transmitir um resultado sonoro usando eletricidade.”¹¹ (Delalande, 2001, p. 62).

A tecnologia musical deu origem à novos anseios, dentre eles, os que visavam “enganar” os ouvintes acerca da escuta de uma “gravação autêntica”. Aos poucos, a edição como correção, deu lugar, em certos casos (como com Glenn Gould, Miles Davis e *The Beatles*), à uma edição criativa, que tende a superar as pretensões de compromisso com a autenticidade da performance ao vivo. Como escrevem Guastavino, Lavoie e Pras (2013, p. 615): “Minimizar a edição sonora aproxima o produto final de uma performance ao vivo, enquanto a construção da peça através da edição cria uma performance virtual.”¹²

¹¹ Tradução própria. No original: “fondées sur l’équivalence entre signal électrique et le signal acoustique, pour élaborer et transmettre un résultat sonore à l’aide de l’électricité”.

¹² Tradução própria. No original: “Minimizing sound editing makes the final product closer to a live performance, while constructing the piece through editing creates a virtual performance”.

O pensamento sobre o que é *performance autêntica* e *performance virtual* acaba por introduzir a relevante categorização de Edidin (1999) acerca das categorias de gravação: 1) gravação enquanto performance; 2) gravação enquanto conjunto de gravações de composições; 3) e gravação de artefatos. A primeira categoria referindo-se à tentativa de autenticidade da performance, isto é, da gravação “intacta” de uma performance geral – portanto, com *fins documentais*; a segunda, ao uso de edição e mixagem; e a terceira, a uma gravação que não poderia ter sido produzida sem o uso do aparato de estúdio. A terceira categoria corresponde ao que Brown (2000) define como obra de fonografia.

Em sua tentativa de definir a prática musical do *rock*, Brown (2000) acaba por definir uma prática musical aplicável a todos os estilos que trabalham as tecnologias de gravação e estúdio com fins não documentais (isto é, pertinentes à terceira categoria de Edidin).

Apesar de sua escolha de paradigma para definição de fonografia dos estudos relacionados ao *rock*, a partir deste estilo tomaremos analogias para adequar seus conceitos ao universo das cineóperas. Na intenção de responder à questão de porque certas gravações dentro do estilo do *rock* soam documentais, e outras não, o autor responde que obras de *rock* são *intencionadas* a serem consumidas como *artefatos da tecnologia*, e *não meramente obras documentais*. Apontando, portanto, para a intenção dos autores, e, em última instância, do conjunto de autores que se agrupam em torno deste estilo musical, além de seu público. O *rock*, particularmente, representa *performances*, e independente destas serem ficcionais ou não, busca representar as qualidades que fazem com que assim a interpretemos. Mais que isso, são gravações que representam *performances no estilo do rock*. Parte do problema com o estilo do *rock*, todavia, reside no fato de que a indústria musical não é clara em como espera que as obras musicais de *rock* sejam vistas: se como representacionais ou documentais de um estilo de rock. (Brown, 2000, p. 368-370).

Seria impossível acessar trabalhos de *rock* independentemente de suas gravações: são fono-acessíveis. *Stricto sensu*, não podem ser performados, senão através de um espelhamento da gravação original no som ao vivo, que sempre será aproximadamente similar ao projeto fonográfico original, este mais importante.

Estas categorizações acerca da fonografia conduzem para o pensamento de *som*, enquanto definido por Delalande (2001), e, mais acuradamente, para a enunciação da pergunta: qual a diferença do *som* das óperas tradicionais para o das cineóperas? A tentativa de resposta desta questão fundamentalmente estará sustentada na interação com suas respectivas tecnologias: a da ópera tradicional, com a escritura clássica em

formato de partitura; e a cineópera, com a inclusão dos meios de gravação que introduzem, no âmbito musical, a necessidade de se falar acerca de fonografia.

O autor francês divide a definição de *som* em duas partes: uma significando *como soa*, a outra representando as práticas de gravação e produção para o disco e o rádio. “(...) O 'som' técnico tornou-se 'som' artístico porque o técnico de som se tornou um artista, porque ele teve os meios e a responsabilidade de inventar um 'som' (...)”¹³ (Delalande, 2001, p. 62). Mais importantemente, afirma:

(...) o estúdio permitiu o surgimento de algo como um 'som-fatura', elaborado graças às máquinas, e pelo técnico mais do que pelo músico - ou tanto quanto, ou com ele, se ambos jogam o jogo de ser um pouco técnico e um pouco artista. Isto é o que caracteriza este novo 'paradigma tecnológico' (...).¹⁴ (Delalande, 2001, p. 63)

A importância do conceito de *som-fatura* reside que, na aplicação ao universo das cineóperas, poderemos delinear aquelas que estarão em relação mais ou menos direta com a fonografia, e em que medida isto impacta no *som* desta prática musical, e nas qualidades que fazem com que este som exista.

5. Questões fonográficas nas cineóperas

As considerações de Brown (2000) acerca das obras de fonografia de *rock* serão muito úteis para que as tomemos como base de adequação ao ambiente cineoperístico. Isto quer dizer, que, analogamente, veremos ser necessário, ao falar de fonografia da cineópera, distinguir quais delas *intendem ser capturas documentais de performances ao estilo operístico*, e quais delas *artefatos da tecnologia*. Esta dicotomia será bem útil para diferenciar produções cineoperísticas de óperas tradicionais, portanto tendentes muito mais a fins documentais no estilo tradicional de ópera – embora isto não seja uma regra – e produções cineoperísticas de óperas modernas e contemporâneas, portanto, já nascentes em épocas em que a interface com a tecnologia de gravação de áudio e vídeo era possível desde o estágio da composição musical.

¹³ Tradução própria. No original: “(...) Le 'son' technique est devenu un 'son' artistique parce que le technicien du son est devenu un artiste, parce qu'il a eu les moyens et la charge d'inventer un 'son' (...)”

¹⁴ Tradução própria. No original: “(...) le studio a permis l'apparition de quelque chose comme un 'son-fature', élaboré grâce aux machines, et par le technicien plus que par le musicien – ou autant, ou avec lui, si l'un et l'autre joue le jeu d'être un peu technicien et un peu artiste. Ce bien ce qui caractérise ce nouveau 'paradigme technologique' (...)”.

E não somente: veremos que a *intenção de sua forma de consumo* será determinante na maneira como poderemos agrupar subconjuntos de cineóperas. De forma que também dividiremos as produções cineoperísticas entre aquelas cujo consumo visa ser realizado *exclusivamente através dos meios de reprodução técnica* (Benjamin, 1969), isto é: DVDs, TV, distribuição digital e plataformas de *streaming*, aquelas que dialogam com a fonografia *sem abrir mão de sua performance ao vivo na sala de concerto*, e os formatos híbridos, ou seja, que incluam ambas as categorias.

Em suma, a categorização geral das cineóperas estando embasada nos dois pilares da dicotomia entre *obras de fonografia* versus *obras documentais*, e o da *intenção de consumo*.

Considerando que a tradição de ópera data alguns séculos antes do advento da cineópera, e que, como consequência, existe número muito maior de composições operísticas tradicionais e antigas que cineóperas modernas e contemporâneas, observaremos que parte considerável da totalidade das produções cineoperísticas caracterizam-se como adaptações de óperas tradicionais compostas em uma época em que as tecnologias de gravação ainda não existiam, e que estas produções estarão voltadas, em sua maioria, para sua reprodutibilidade e venda através do formato de DVDs, transmissão televisiva e cinematográfica, e, atualmente, transmissão via *streaming*. Paralelamente ao advento da cineópera, já assistíamos a esta mesma tendência com relação à adaptação de óperas tradicionais para a mídia fonográfica, através do famigerado exemplo de Caruso, que gravou abundantemente para o selo da Victor, atraindo grande base de ouvintes e consumidores para a gravadora (Leppert, 2015, p. 97-164).

No caso das adaptações cineoperísticas de óperas tradicionais para consumo através de meios reprodutíveis, veremos entrecruzadas duas interfaces, uma moderna, outra antiga, fruto da própria intermedialidade dos dois formatos. Elas são, do ponto de vista musical, de um lado, a escritura em forma de partitura, e, de outro, a gravação de uma performance operística. Na medida em que esta performance capturada é fruto de um pensamento advindo originariamente da prática de escritura musical da partitura, inevitavelmente este processo tenderá a se caracterizar como uma prática *documental* de gravação não muito diversa de uma gravação de repertório de música de concerto tradicional no estúdio de gravação.

Logo, as questões fonográficas que uma gravação cineoperística documental voltada para o consumo por meios reprodutíveis suscitam, estarão muito mais centradas na relação do produtor musical e dos engenheiros de gravação, mixagem e

masterização do projeto em questão com a *partitura*, do que em uma relação eminentemente fonográfica originária desde o processo inicial de composição.

A esse respeito, Auvinen (2019, p. 4-14) elucida interessantes pontos acerca das funções pertinentes ao produtor fonográfico da música de concerto tradicional, apontando que, no tocante ao uso das ferramentas de edição dos sons gravados, a mediação do produtor fonográfico de música de concerto tradicional estaria voltada à escolha de diferentes *takes*¹⁵ para montagem da performance final, e, no tocante à escuta de material de referência, subordinada imperiosamente às indicações da partitura da obra.

É claro que as questões atinentes à inevitável reproduzibilidade técnica de uma produção cineoperística que seja uma adaptação de uma ópera tradicional voltada para o consumo pelos meios de reprodução técnica, a aproximarão necessariamente ao universo sonoro das produções cineoperísticas no geral, mesmo das que eminentemente se enquadrarem na categoria de obras de fonografia. É nesse sentido que o conceito de *som* de Delalande (2001) torna-se importante, pois, através deste, poderemos concluir que, ainda que uma adaptação de uma ópera tradicional ao formato cineoperístico não esteja embrionariamente ligada na composição a questões que a aproximam da fonografia, estará, contudo, ligada na esfera do *som* fonográfico geral das cineóperas – isto é, da instituição da gravação –, em se considerando aquelas que forem voltadas para uma forma de consumo vinculada aos meios de reprodução técnica.

Assim, o *som* de uma cineópera *documental* e de outra que seja uma *obra de fonografia* voltadas para o consumo nestas mídias reprodutíveis, estarão intimamente coligados na medida em que sua reproduzibilidade pertencerá à mesma categoria. O que quer dizer que tanto uma versão cineoperística de uma ópera tradicional quanto uma cineópera moderna ou contemporânea enquadrada como uma obra de fonografia e que estejam pertencentes a esta categoria de consumo, serão *fono-acessíveis*, e sujeitas à não variação no momento de sua reprodução, já que o *playback* sempre tocará a mesma gravação de áudio e vídeo (Brown, 2000, p. 363) – ao menos se considerarmos uma única produção cineoperística de uma determinada composição.

Citron (2010, p. 97-99) ilustra bem a categoria acima descrita através da consideração da filmografia do diretor de cineóperas Jean-Pierre Ponnelle, que, entre 1972 e 1988, produziu 16 óperas televisivas. A autora aponta que, em sua busca por gerar ênfase na subjetividade, em produções como *Madama Butterfly* (1974), *Le nozze*

¹⁵ Termo, no áudio, referente às diferentes versões de gravação de um mesmo trecho musical.

di Figaro (1976), e *Rigoletto* (1982), aborda a intermedialidade deste formato com menos enfoque no teatro, e mais no jogo cinemático de técnicas de filmagem, e, em sua já tendência de enfatizar a individualidade através do jogo de câmera, a reforçá-la também por meio de recursos da fonografia, através do que a autora nomeia *interior singing* (canto interior), que caracteriza-se por “música com texto que é ouvida na trilha sonora, mas que carece de uma imagem de lábios em movimento”¹⁶. Este recurso da fonografia não transformando, contudo, a abordagem musical do diretor francês em uma que a enquadre dentro da caracterização de obra de fonografia; ao invés, trata-se muito mais de uma de obra documental, sujeita a alguns processos fonográficos paradigmáticos.

Cabe aqui, em contraponto, a consideração de formatos cineoperísticos pensados estritamente para a performance ao vivo não gravada. Estes, sim, estariam em contraposição à lógica do consumo atrelado à reprodutibilidade da execução musical, e, assim, ligados muito mais à tradição operística clássica, apesar de sua interação com a tecnologia. Nesta categoria se enquadra a supracitada *La Belle et La Bête*, de Glass, que, apesar do paradigma cineoperístico, tanto não se enquadra enquanto obra de fonografia, como não foi pensada fundamentalmente para consumo segundo meios reprodutíveis, muito embora dependa inelutavelmente da mídia audiovisual para sua execução ao vivo.

Observamos, todavia, que, no que toca as tendências da contemporaneidade, a própria sobrevivência das companhias de ópera perpassa sua adaptação às formas de consumo atreladas à reprodutibilidade, já que a tendência geral da tecnologia do consumo é a de digitalização e *streaming*, fazendo-se necessário, assim, que as companhias que desejam não perder seu lugar no mercado saibam se adaptar a uma exigência de renovação. É assim que assistimos ao surgimento em anos recentes de companhias de ópera como *Hotel Pro Forma*, *Silent Opera*, e *Tête à Tête*, cujo claro compromisso é aliar a prática operística à inovação tecnológica. Essencialmente, mais que companhias de ópera, caracterizam-se como *companhias de cineóperas*, e, mais profundamente ainda, como companhias de cineópera adaptadas às tendências contemporâneas de *consumo através dos meios reprodutíveis* e de apresentação ao vivo mediada pela tecnologia. Suas apresentações, logo, dialogam com a composição por meios eletronicamente produzidos – portanto, com a gravação de artefatos (Edidin, 1999) -, tanto quanto pela execução através de formatos multimídia. No Brasil, assistimos ao reflexo dessa tendência na realização de festivais de cineópera

¹⁶ Tradução própria. No original: "texted music that is heard on the soundtrack but lacks an image of moving lips."

importantes como o *Ópera na Tela*, que acontece desde 2015 no eixo Rio-São Paulo, e na produção operística multimídia de Jocy de Oliveira.

Tais tendências contemporâneas sofreram duas impulsões importantes que a catalisaram em direção ao consumo via *streaming*, que foram: a institucionalização em anos recentes do modo de consumo audiovisual e fonográfico via *streaming* a partir da consolidação de companhias de distribuição digitais, em especial *Netflix* e *Prime Video* (do lado audiovisual), e *Spotify* e *Apple Music* (do lado fonográfico); e a necessidade de reclusão privada imposta pela pandemia da COVID-19, geradora de uma mudança de paradigma do consumo, ao desarticular parte da lógica do mercado de apresentações ao vivo.

6. Contemporaneidade: dos *streamings* de ópera

A transmissão de conteúdo audiovisual, musical e textual via *streaming* é um formato de distribuição e consumo que se desenvolve desde os anos 80, mas que se disseminou principalmente a partir dos anos 2000, e que se apresenta na contemporaneidade amplamente institucionalizado como formato majoritário. Spilker e Colbjørnsen (2020, p. 1.211) o definem como: “a transmissão e recuperação de conteúdo digital que é armazenado e processado em um servidor remoto”¹⁷, e complementam: “em sua essência, o *streaming* parece significar uma forma ilimitada de distribuir e consumir conteúdo de mídia”.¹⁸

Os autores estabelecem cinco categorizações acerca dos múltiplos formatos de *streaming* (Spilker e Colbjørnsen, 2020, p. 1215):

1) *streaming* de conteúdo profissionalmente produzido versus *streaming* gerado pelo próprio usuário de suas plataformas;

2) *streaming* legal versus *streaming* pirata;

3) *streaming on-demand* (em que o usuário tem a autonomia de decidir o que e quando assistir, com direito a reprise, e a *playback* de diferentes partes do conteúdo) versus *live streaming* (que se aproxima do formato de transmissão televisiva tradicional, isto é, com transmissão em horários fixos e sem direito a reprise);

4) *streaming* em plataformas focadas (com a especificidade, por exemplo, somente em conteúdo *on-demand*) versus *streaming* em plataformas multiuso (que

¹⁷ Tradução própria. No original: “the transmission and retrieval of digital content that is stored and processed on a remote server”.

¹⁸ Tradução própria. No original: “at its core, streaming seems to signify a limitless way of distributing and consuming media content”.

incluam, por exemplo, funcionalidades híbridas entre o *on-demand* e o *live streaming*, ou entre conteúdo profissional e gerado pelos usuários, como é o caso do *YouTube*);

5) *streaming* para audiência de nicho versus *streaming* para audiência geral.

Já mencionamos que a institucionalização do formato de *streaming* se deu a partir do crescimento de empresas de distribuição audiovisual e musical cujo formato estabeleceu as bases e os caminhos para que *streamings* cineoperísticos pudessem emergir. Dentre eles, o *Operavision* e o *Met On Demand* destacam-se como as principais tendências contemporâneas, especialmente no que toca a soluções com relação à impossibilidade de acesso às salas de concerto para performances ao vivo em razão da pandemia do coronavírus. Categorizam-se como *streamings* de conteúdo profissional, de status legal, com acesso *on-demand*, em plataformas focadas, cuja audiência ainda é de nicho, apesar de suas pretensões de ampliação de público. A diferença entre elas reside no fato de que o *Operavision*, ao contrário de sua irmã estadunidense, funciona mais como uma distribuidora internacional de produções europeias, parceirizada com 17 países, enquanto que o *Met On Demand* visa dar acesso às produções exclusivas do *The Metropolitan Opera* – muito inspirado em seu bem-sucedido antecessor alemão *The Berliner Philharmoniker's Digital Concert Hall*, que permite acesso *on-demand* às produções da Orquestra Filarmônica de Berlim.

Se assistimos à consolidação, por um lado destas duas plataformas, observamos uma ainda modesta adaptação das demais companhias de ópera ao formato, através do *live streaming* gratuito, como é o caso da *Opera de San Francisco*, da *Opera de Paris* e do *Opera Streaming: Online Emilia Romana Opera House*, dentre diversos outros, postura essa que, em si, reflete um ceticismo quanto às plataformas de transmissão e um saudosismo pela experiência do ao vivo. Apesar disso, assistimos também a promissores esforços de adaptação, como, por exemplo, os do *Melbourne Conservatorium of Music*, através de sua montagem remota de *A Flauta Mágica*, e à transmissão de mais de 35 eventos da faculdade.¹⁹ O que pode apontar para uma tendência à flexibilidade ou em companhias não tão firmemente constituídas - e que, logo, possam se remodelar com mais facilidade -, ou em músicos de gerações mais jovens, portanto mais afinados com as demandas atuais do fazer musical.

¹⁹ Artigo jornalístico: “Virtual orchestras and electronic operas: how the Melbourne Conservatorium of Music adapted to Covid-19”, The Guardian Labs. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/the-university-of-melbourne-graduating-performances/2021/mar/22/virtual-orchestras-and-electronic-operas-how-the-melbourne-conservatorium-of-music-adapted-to-covid-19>> Acesso em: 13 de set. de 2021.

O caso do *The Berliner Philharmoniker's Digital Concert Hall*, da Orquestra Filarmônica de Berlim, é muito válido quanto à elucidação da dicotomia performance via *streaming* versus performance ao vivo, pois antecede o advento da pandemia do coronavírus, que justamente colocou este debate em um impasse de difícil resolução. Como em outras searas, em que tendências potenciais já se avizinhavam, as restrições de quarentena apenas fizeram com que mudanças já presentes tenham sido catalisadas. A mencionada orquestra alemã, já há um tempo considerável delineava a tendência de consumo dos seus concertos remotamente, observável pelo sucesso da sua base de usuários, sem que, porém, fosse uma pauta sua a perda de público presencial nos seus concertos ao vivo. Superadas, assim, as questões referentes à saúde pública suscitadas pela pandemia, a incorporação definitiva da base de consumo via *streaming* dos conteúdos operísticos através do formato da cineópera, que deverá ser uma tendência, parecerá apontar para um convívio entre as experiências remotas e presenciais da prática operística, e, portanto, para a superação dos temores pessimistas de que o espetáculo ao vivo de óperas deixe de existir.

7. Conclusões

O surgimento das cineóperas é fruto direto da mudança de paradigma de influência de material base das óperas do texto escrito para materiais tecnologicamente orientados, como o cinema e a televisão. O surgimento destas novas influências resulta do surgimento do fonógrafo e da câmera de vídeo, que demarcou um segundo momento paradigmático nas artes, marcado pela forma de consumo regulada pela reprodutibilidade técnica, que, ao transferir o caráter ritual da obra de arte para um caráter político, mudou o fazer artístico ao regulá-lo então por estas novas tecnologias.

Falar sobre cineóperas é fundamentalmente falar sobre o conceito de intermedialidade, isto é, acerca da relação de suas mídias constituintes: teatro, cinema e música. Mais profundamente, discutir sua categorização na sua relação com a gravação, tanto de vídeo, quanto de áudio, apontando, na seara musical, para a discussão acerca da fonografia das cineóperas, dimensão sua essencial.

Nesta direção, estabelecemos dois pilares de sua categorização: a primeira centrada na dicotomia entre *obras de fonografia* e *obras documentais*, e a segunda, em sua *intenção de consumo*. De forma que veremos definidas três categorias fundamentais cineoperísticas resultantes da combinação destes dois pilares:

1) as gravações documentais de óperas em formato de apresentação tradicional, cuja composição não faz uso de recursos da fonografia (muito embora possa haver uso

de técnicas fonográficas na apresentação audiovisual da obra, como no supracitado caso de Ponnelle), e cuja intenção de consumo é pelos meios de reprodução técnica, a saber, DVD, TV, salas de cinema e *streaming* (é o caso de gravação em filme de óperas tradicionais);

2) cineóperas que se caracterizam como pertencentes à categoria de obras de fonografia, consumidas através dos supracitados meios de reprodução técnica (é o caso de *Liquid Voices: A História de Mathilda Segalescu*, de Jocy de Oliveira);

3) técnicas fonográficas e/ou audiovisuais misturadas com situações de apresentação ao vivo de óperas na sala de concerto (é o caso de *La Belle et La Bête*, de Glass).

O que une todas estas categorias é o *som* geral das cineóperas, que é mediado pela instituição da gravação, portanto que está em interação com a fonografia, em seus múltiplos processos consequentes.

Na observação das tendências contemporâneas de consumo, vemos que, aquelas tecnologicamente mediadas, seja pela sua intenção de consumo via meios reprodutíveis, seja por sua interação com a tecnologia multimídia e eletrônica nos momentos de apresentação ao vivo, apresentam-se como tendência em companhia de ópera atuais, como *Hotel Pro Forma*, *Silent Opera*, e *Tête à Tête*, que, na sua intencionalidade de manter-se no mercado, buscam distanciar-se do paradigma tradicionalista de apresentação operístico em teatros convencionais de música de concerto, vista por parte significativa das novas gerações como algo já datado.

O que, finalmente, aponta para a crescente tendência de institucionalização da forma de consumo cineoperística através do formato de *streaming*, como consequência do processo catalisador do isolamento pandêmico, tanto quanto pela já institucionalização anterior do formato através de empresas de distribuição digital audiovisuais e fonográficas, como *Netflix* e *Spotify*. Nesse sentido, observamos que empresas como *Operavision* e *Met On Demand* encontram-se já adaptadas e em processo de expansão, ao oferecerem serviços de *streaming on-demand*, em contraposição a companhias que, ainda de forma reticente, somente abraçaram de forma aparentemente temporária e cética o formato de *live streaming* gratuito.

O serviço de *streaming on-demand* da Orquestra Filarmônica de Berlim, *The Berliner Philharmoniker's Digital Concert Hall*, anterior à pandemia do coronavírus, e portanto prenunciante das novas formas de consumo que a pandemia somente catalisou, aponta para prováveis conciliações entre apresentações via *streaming* e apresentações ao vivo, superadas as restrições causadas por esta pandemia, nas companhias que estiverem atentas e abertas às formas de consumo próprias à

atualidade, portanto, afinadas com a tecnologia digital e suas formas de transmissão, da qual o *streaming* é o principal representante.

Referências

ABATTE, Carolyn; PARKER, Roger. *Uma História da Ópera: Os Últimos Quatrocentos Anos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AUVINEN, Tuomas. Differences and Similarities in the Role and Creative Agency of Producers in Pop, Rock and Classical. In: Gullö, J.O., Rambarran, S., & Isakoff, K., (Eds.), *Proceedings of the 12th Art of Record Production Conference Mono: Stereo: Multi*, pp. 1-18. Stockholm: Royal College of Music (KMH) & Art of Record Production, 2019.

BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte da Era de Sua Reprodutibilidade Técnica*. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1969.

BROWN, B. Lee. Phonography, Rock Record, and the Ontology of Recorded Music. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 58, No. 4 (Autumn, 2000), pp. 361-372.

CHANDLER, Yuell E. IV. *Opera and the Modern Culture of Film: The Genesis of Cinemopera, its Intertextuality and Expansion of Operatic Source Material*. Doctoral Dissertation, College of Fine Arts at the University of Kentucky, 2012.

CITRON, J. Marcia. *When Opera Meets Film*. Cambridge University Press, 2010.

DELALANDE, François. *Le son des musiques: entre technologie et esthétique*. Paris: INA-Buchet/Chastel, 2001.

EDIDIN, Aron. Three Kinds of Recording and the Metaphysics of Music. *British Journal of Aesthetics*, Vol. 39, nº1, 1999, p. 24-39.

GUASTAVINO, Catherine, LAVOIE, Maryse e PRAS, Amandine. The Impact of Technological Advances on Recording Studio Practices. *Journal of The American Society for Information Science and Technology*, March 2013, 64(3):612-626, DOI:10.1002/asi.22840.

JOE, Jeongwon; THERESA, Rose. *Between Opera and Cinema*. Nova York: Routledge, 2002.

LEPPERT, Richard. *Aesthetic Technologies of Modernity*. California: University of California Press, 2015.

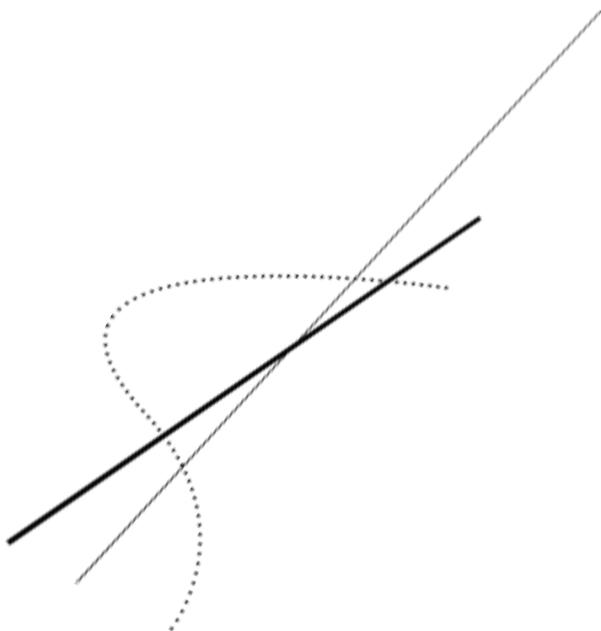
OLIVEIRA, Jocy de. Conheça A Ópera Cinemática Liquid Voices. *Youtube*, 29 de julho de 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=LWH2jAA8pn4>>. Acesso em: 18 de abril de 2022.

SPIPKER, S. Hendrik; COLBJØRNSSEN, Terje. The dimensions of streaming: toward a typology of an evolving concept. *Media, Culture & Society*, 2020, Vol. 42 (7-8), p. 1210–1225.

THÈBERGE, Paul. The 'Sound' of Music: Technological Rationalization and the Production of Popular Music. *New Formations*, vol. 1989, Number 8, pp. 99-111.

Virtual orchestras and electronic operas: how the Melbourne Conservatorium of Music adapted to Covid-19. *The Guardian Labs*, 21 de março de 2021.

Disponível em: <<https://www.theguardian.com/the-university-of-melbourne-graduating-performances/2021/mar/22/virtual-orchestras-and-electronic-operas-how-the-melbourne-conservatorium-of-music-adapted-to-covid-19>> Acesso em: 13 de set. de 2021.



MULTIPERFORMANCE EM ESPETÁCULOS CÊNICO- MUSICAIS: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO INTÉRPRETE NAS INTERFACES ENTRE MÚSICA E TEATRO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO E REALIZAÇÃO DA OBRA NO TEATRO AMADOR

Diogo Rebel e Carvalho¹

Resumo: Este ensaio busca refletir sobre em que medida a figura do intérprete, particularmente a do ator-cantor, mostra-se, cada vez mais, indispensável à realização de espetáculos cênico-musicais por companhias de teatro amador. O papel desse artista, nas interfaces entre música e teatro, será posto aqui, em que, a partir de nossa experiência como compositor, arranjador e diretor musical em espetáculos de teatro onde a música é fundamental para o desenvolvimento da dramaturgia, comentários acerca da ação do artista generalista e do artista especialista serão realizados. A complexidade de uma performance

¹Instituto Federal Fluminense - IFF

multifacetada para o intérprete que, simultaneamente, atua e canta — e, eventualmente, dança e toca instrumentos musicais —, bem como os campos de interação entre criação musical e performance teatral como consequência da colaboração do intérprete durante o processo de criação e realização da obra serão, também, observadas.

Palavras-chave: Multi-performance, Intérprete, Ator-cantor, Música e teatro, Teatro amador.

*MULTI-PERFORMANCE IN SCENIC-MUSICAL SHOWS: REFLECTIONS
ON THE ROLE OF THE PERFORMER IN THE INTERFACES BETWEEN
MUSIC AND THEATER AND HIS IMPORTANCE FOR THE
DEVELOPMENT AND REALIZATION OF THE MUSICAL WORK IN
AMATEUR THEATER*

Abstract: *This essay seeks to reflect on the extent to which the figure of the performer, particularly the actor-singer, is increasingly indispensable to the realization of scenic-musical shows by amateur theater companies. The role of this artist, in the interfaces between music and theater, will be presented here, where, from our experience as composer, arranger and musical director in theater performances where music is fundamental for the development of the dramaturgy, comments about the action of the generalist artist and the specialist artist will be made. The complexity of a multifaceted performance for the performer who simultaneously acts and sings — and eventually dances and plays musical instruments — as well as the fields of interaction between musical creation and theatrical performance as a consequence of the collaboration of the performer during the process of creation and realization of the work will also be observed.*

Keywords: *Multi-performance; Performer; Actor-singer; Music and Theater; Amateur Theater.*

1. Introdução

Para darmos início à reflexão a que nos propomos, antes de mais nada, questões acerca das diversas nomenclaturas, termos usuais e/ou categorias da música vocal dramática serão postas, e as interfaces entre música e teatro, apontando para além dos produtos e das classificações de gêneros artísticos, bem como a distinção entre os movimentos e aspirações do teatro na direção da música e os interesses dos compositores na teatralidade, examinadas.

De acordo com o compositor Marcos Vieira Lucas (2011, p. 163), discute-se, com pouca clareza ou precisão, “[...] as diferenças entre termos como *ópera de câmara*, *teatro musical*, *melodrama*, *monodrama*, *musical play*, *drama com música*, *musical*, *teatro instrumental*, *recital para cantores e instrumentistas*, etc.” Esse compositor acredita que “[...] parte desta dubiedade deve-se ao fato de existirem obras [dentro do gênero musical em questão] que apresentam características híbridas” (IBIDEM). Uma vez que a discussão sobre o enquadramento dos termos supracitados tem sido motivo de controvérsias entre compositores, intérpretes, autores e pesquisadores em geral, não é objetivo deste ensaio aprofundar tal questão. Não há, aqui, a intenção de definir ou classificar os diversos estilos e diferentes formatos possíveis para uma obra cênico-musical, independente dos elementos estéticos presentes. Nesse sentido, para nos referirmos às obras vocais dramáticas e espetáculos cênico-musicais nos quais as diversas linguagens artísticas confluem para a sua concepção e realização, utilizaremos, de forma geral, o termo *ópera* para representarmos as formas mais clássicas de teatro cantado² – ainda que não haja, eventualmente, conexões com a tradicional ópera europeia –, e *teatro musical*, onde, sempre que utilizado neste trabalho, estará mais próximo ao que Eric Salzman e Thomas Dési (2008, p. 4) classificam como *New Music Theater*, no qual, em síntese, absorve as revoluções musicais e artísticas do início do século XX, bem como as inovações tecnológicas do cenário e do *design* de palco, maquinaria e luz, áudio e vídeo³. Cabe citar, ainda, que, de acordo com esses autores,

² Referimo-nos, aqui, às obras dramático-musicais consagradas, tradicionais, e não às formas musicais desenvolvidas durante o período da História da Música Ocidental europeia, que compreende os anos de c.1750 a c.1810.

³ *It absorbed the musical and artistic revolutions of the early twentieth century as well as the technological innovations of stagecraft and stage design, machinery and light, audio and video.* (SALZMAN e DÉSI, 2008, p. 4, tradução nossa)

[...] boa parte do *New Music Theater* rejeita a grandeza da grande ópera por muitas razões, incluindo economia, a preferência por vozes não projetadas (voz estendida, *pop*, estilos não europeus ou outros tipos de canto que precisam ser amplificados), um desejo de imediatismo do público, ou uma preferência estética ou filosófica geral por um trabalho de pequena escala, desprezioso, de pequeno espetáculo — mais próximo, de muitas maneiras, à dança contemporânea, ao teatro de dança, ao novo teatro e à nova arte da performance do que à ópera tradicional.⁴ (IBIDEM)

Visto que, neste ensaio, o foco de nossa reflexão está na múltipla performance e nas múltiplas ações do intérprete no teatro amador, independente do gênero ou estética, as diversas categorias de ópera (como a Grande Ópera, a Ópera Séria, Ópera Cômica, *Buffa*, Opereta etc.) e teatros musicais (como a *Musical Comedy*, *Musical Play* etc.), assim como melodramas, monodramas, dramas musicais, *Musical Theater* e tantas outras classificações para espetáculos cênico-musicais, poderão ser contempladas.

2. O teatro amador

A respeito do teatro amador, suas características e alguns elementos que o diferenciam do teatro profissional, cabe uma breve reflexão.

Habitualmente, referimo-nos à palavra *amadorismo* em arte de forma pejorativa, como uma atividade menor, exercida por pessoas sem preparo técnico e qualquer educação formal — em se tratando das artes cênicas, como afirma Taís Ferreira (2014, p. 91), “aqueles que não passaram por escolas de teatro, universidades, conservatórios ou oficinas com diretores *famosos*.” Entretanto, é sabido que, durante todo o século XX, sobretudo no Brasil, boa parte da pesquisa e experiências com novas linguagens estéticas no campo das artes dramáticas esteve ligada aos movimentos amadores. De acordo com Ferreira,

[...] graças ao amadorismo vivo, ativo e sadio dos estudantes, de grupos ligados aos movimentos sindicais e das altas classes burguesas, as primeiras tentativas de profissionalização de um dito “teatro sério” fizeram-se possíveis em empreendimentos como o Teatro Brasileiro de Comédia, o Teatro Oficina, o Teatro de Arena e o Teatro de Equipe. E

⁴ *But a good deal of music theater (or even small-scale opera) rejects the grandeur of grand opera for many reasons including economics, the preference for nonprojected voices (extended voice, pop, non-European styles or other kinds of singing that need to be amplified), a desire for audience immediacy, or a general aesthetic or philosophical preference for small-scale, unpretentious, small-theater work—closer in many ways to contemporary dance, dance theater, new theater and new performance art than to traditional opera.* (IBIDEM)

foi graças à “escola” que o teatro amador e estudantil propiciou a estes jovens que se pode construir uma produção teatral no Brasil que se diferenciasse das comédias de costume (levadas à cena por atores míticos e suas companhias) e dos grandiosos espetáculos do teatro de revista. (IBIDEM)

Segundo a pesquisadora francesa Marie Madeleine Mervan-Roux (2012, p. 125), “a palavra *amador*, que até então era um substantivo – soberbo e elogioso (denotando ‘aquele que aprecia uma arte e, eventualmente, a prática’), mesmo que a conotação de incompetência já existisse há muito tempo – se tornou um adjetivo, sinônimo de não-profissional”. Para Mervan-Roux, uma importante característica do teatro amador, é, ainda, o fato de, diferente do que acontece no teatro profissional, não apresentar uma separação social entre os artistas e o público, já que, em geral, é esperado que a maioria dos artistas de teatro amador se familiarize com as pessoas que estão na plateia e vice-versa. Para a autora, a ideia de teatro amador remonta à Idade Média, em que uma nova possibilidade de se exercer a atividade teatral, no qual atores e espectadores compartilhavam o mesmo *tecido* social, em contraponto à maneira de se fazer teatro nos quais atores profissionais conviviam apenas temporariamente com os seus espectadores, passa a existir.

3. O intérprete

Seja no teatro amador, seja no profissional, a respeito da figura do intérprete, insólita é presença daquele que, ao mesmo tempo, atua, canta, dança e toca seus instrumentos musicais, bastando-se, em cena, para a realização da obra. Na ópera, por exemplo, a carência desse tipo de *performer* justifica-se pelo alto grau de dificuldade e complexidade da maioria das peças dramáticas, escritas, especialmente, a partir da segunda metade do século XX até os dias de hoje. A utilização da voz de maneira expandida, resultando em efeitos e timbres particulares, sobreposta a uma textura instrumental, em muitos casos densa e intrincada, com passagens expressivas e virtuosas, se mostra um obstáculo para uma performance múltipla, fazendo-se, muitas vezes, necessária, acompanhando o intérprete, a presença de uma orquestra – ou *ensemble* – que esteja comprometida exclusivamente com a parte instrumental; da mesma forma, e pelas mesmas razões, bailarinos ou dançarinos são, frequentemente, requisitados. Cabe comentar que, ainda na ópera, acerca da voz cantada, é bastante comum que, tanto pelo artista quanto pelo público, essa seja considerada a expressão máxima do texto poético inerente à obra musical, podendo estabelecer relações de

suporte ou de contraste, em cena, aos diversos elementos próprios de uma performance, em que, como afirma Lignelli (2011, p. 263), “voz e movimento constituem-se produções corporais [...] aptas a organizar discursos complexos e estabelecer parâmetros de controle do desempenho”.

Por outro lado, no teatro musical contemporâneo, são requeridas do intérprete, cada vez mais, além do canto e da atuação teatral, performances que incluam a execução de instrumentos musicais em cena, a dança e diversas outras expressões do corpo do artista. Portanto, enquanto na ópera – e até mesmo na música vocal camerística⁵ – os intérpretes tendem a ser mais especialistas, focando, sim, a atuação dramática, mas acima de tudo o canto, no teatro musical há uma preocupação – ou, atualmente, quase uma obrigação – em ser múltiplo, generalista, cantando, atuando, dançando, tocando instrumentos musicais, entre outros.

No tocante à formação e atuação multifacetada do artista de ópera e, principalmente, de teatro musical, Tiago Elias Mundim reconhece que, durante sua pesquisa,

[...] na grande maioria da bibliografia utilizada [...], foram encontradas menções sobre os treinamentos de atores, [...] mas pouco foi encontrado a respeito das definições de termos que são amplamente utilizados na prática. Muito é mencionado a partir do que se é utilizado na prática, tanto dos treinamentos quanto dos espetáculos, mas pouco se é citado sobre as definições dos termos que são empregados, como se fosse assumida a premissa de que os termos já são historicamente pré-definidos e não necessitam de maiores explicações ou novas definições. (MUNDIM, 2014, p. 38)

Mundim refere-se às definições de dança, música e dramatização associadas ao artista de ópera e teatro musical, e é a partir de sua reflexão a respeito de tais atribuições que, ao nos referirmos, aqui, à figura do intérprete, julgamos pertinente tecer comentários acerca da multi-performance no universo dos espetáculos cênico-musicais.

⁵ A respeito das interfaces entre canto e performance, Lucila Tragtenberg lembra que, na interpretação da música vocal, o papel da cena sempre esteve associado à ópera, e que, na música de câmara tradicional, movimentos e gestos moderados, sóbrios, por anos mantiveram o intérprete-cantor demasiadamente estático e, muitas vezes, inexpressivo. Contudo, ainda de acordo com a autora, “inicia-se [desde os primeiros anos do século XX] um processo em que a dimensão da música (enquanto discurso sonoro que se desenvolve no tempo) é ampliada para um espaço cênico.” (TRAGTENBERG, 1997, p. 28)

4. A multi-performance

Ópera, teatro musical, melodrama, monodrama, entre outros termos que visam a classificar a variedade de estilos e formatos possíveis para uma obra cênico-musical, são formas de manifestações artísticas frutos da combinação de diversas linguagens criativas. É fato que, historicamente, espetáculos dessa magnitude têm se apresentado há séculos como um território fértil para ações segmentadas e, na maioria dos casos, muito especializadas, cabendo a cada um dos envolvidos uma atuação prática em sua área específica de conhecimento. Num espetáculo cênico-musical, grosso modo, iluminadores trabalham na iluminação e desenhos de luz, técnicos e/ou engenheiros de som na microfonação, captação de áudio e mixagem, eletricitas cuidam da adequação dos sistemas de luz e som ao ambiente onde o espetáculo será apresentado, visagistas da maquiagem, cabelos e caracterização dos personagens, figurinistas dos figurinos, costureiros da produção desses figurinos, roteiristas ocupam-se da criação e/ou adaptação do texto, diretores cênicos dos atores, compositores, arranjadores e diretores musicais dos músicos e cantores, músicos estudam suas partituras e seus instrumentos musicais, cantores como trabalhar sua voz, cantada/falada, em cena, cenógrafos concebem cenários, marceneiros, pintores, entre outros, constroem os cenários, e assim por diante, numa quantidade extraordinária de profissionais envolvidos na pré e pós-produção de uma montagem cênico-musical.

As habilidades de cada um dos profissionais especializados que estão envolvidos, o refinamento e o preciosismo com os detalhes resultam em um *produto* impecável, mas que, não obstante, podem provocar no público, eventualmente, sensações avessas ao que normalmente se espera. Queremos dizer com isso que há, portanto, uma tênue linha entre o prazer, o deleite, o entusiasmo e o incômodo, o embaraço, o desconforto, algo similar a uma experiência estética e sensorial que beira à artificialidade, no sentido da falta de naturalidade ou mesmo de veracidade, ao se tratar de uma performance ao vivo. Não estamos, aqui, julgando, apontando ou propondo o que se deve ou não fazer, ou como fazer, e é bem verdade que, com o passar dos anos, a exigência de um nível de atuação, seja técnico ou artístico, que possa ser superado a cada teste, experimentação, construção, elaboração e espetacularização, por parte de grupos e companhias profissionais que trabalham com música e teatro, tem aumentado, e, com isso, a figura do artista especialista cada vez mais requerida. No entanto, gostaríamos de refletir sobre a multi-performance, sobretudo na contemporaneidade, a partir da prática do intérprete no teatro amador; ou seja, das

múltiplas ações que pode esse artista realizar durante o processo de criação de uma obra, antes, durante e depois do espetáculo pronto⁶.

Como espaços privilegiados para a inclusão de todo tipo de experimentação artística e inovação técnica, para o artista de espetáculos cênico-musicais, seja ele compositor, diretor, intérprete, cenógrafo, iluminador, figurinista ou técnico, em geral, é preciso considerar a relevância – e, por que não, a necessidade – de adquirir e desenvolver, como sustenta Livio Tragtenberg (1991, p. 75), “[...] conhecimentos nas áreas de estrutura textual, de encenação, de movimento, de dança e de técnicas específicas relacionadas ao *performer*, seja ele cantor, ator, instrumentista, dançarino ou a combinação de todas essas linguagens”⁷. Concordamos com o fato de que, num espetáculo em que música e cena têm o mesmo *peso* e a mesma importância, o foco deve estar, sempre, na performance, no *performer*, no artista que atua e canta – e que pode, porventura, dançar e tocar instrumentos musicais ao vivo –, em quem irá envolver o público com sua atuação, ações e desempenho.

Seja no teatro profissional, seja no teatro amador, a motivação do artista em cena, durante o espetáculo, para encantar, embevecer e arrebatá-lo o seu público, conduzindo-o numa experiência sensorial original e positiva, dá-se, como já citamos, por meio do uso de diversas linguagens artísticas, e uma performance múltipla tende a causar no espectador reações como encantamento, admiração e entusiasmo.

De acordo com o compositor Richard Wagner,

isoladamente, cada uma das capacidades do homem é limitada; ora, as suas capacidades, quando se unem, quando entre si se entendem, quando mutuamente se auxiliam, portanto, quando se amam, mais não são do que a capacidade humana universal, que se basta a si própria e que é ilimitada. Assim, também cada uma das capacidades artísticas do homem tem os seus limites naturais, porque o homem não tem um só sentido, antes tem sentidos. (WAGNER, 2003, p. 54)

Wagner, ainda no século XIX, alega que as capacidades e sentidos do *performer*, quando combinados, não deveriam ser limitados, e que o aperfeiçoamento de cada uma dessas capacidades e sentidos, superando, a cada dia, os limites desse artista, deveria

⁶ *Espetáculo pronto*, aqui, diz respeito ao *objeto*, *produto* que será apresentado ao público após o período, previsto ou não, que compreende leituras, ensaios práticos, e todo tipo de trabalho realizado durante a pré-produção de uma montagem.

⁷ Podemos acrescentar, ainda, as mais diversas possibilidades de manipulação da imagem, seja de forma projetada, estática ou em movimento, e do som.

ser altamente estimulado, em sua rotina de trabalho. Como afirma a cantora e atriz Doriana Mendes,

[...] o intérprete que une numa só interpretação várias linguagens (o gesto corporal, atuando como um bailarino; o som vocal falado, como um ator e o som cantado, como um solista vocal) não pode privilegiar, em determinado momento, somente uma dessas linguagens e sim articulá-las – assumindo-as sob o seu ponto de vista – de maneira equilibrada e convincente aos olhos e ouvidos do público, atuando artisticamente em função do contexto da obra. (MENDES, 2010, p. 3)

Sobre a importância do artista múltiplo – especialmente a do ator-cantor – para o desenvolvimento e realização de um espetáculo cênico-musical, apontamentos a respeito do papel colaborativo do intérprete se fazem oportunos.

5. A colaboração do intérprete para a realização da obra

Podemos comparar a partitura musical de uma ópera ou teatro musical a um roteiro (ou *script*) de cinema e/ou teatro, onde podem estar detalhadamente especificados não apenas os conhecidos signos musicais, mas os mais variados procedimentos cênicos, dramáticos, cenográficos, de iluminação dentre outros que envolvem a realização de determinado espetáculo.

Durante nossa pesquisa de doutorado, ao entrevistar artistas atuantes no campo da música vocal dramática⁸ – profissional ou amador –, pudemos notar que, lamentavelmente, durante a produção de uma montagem cênico-musical profissional, raros são os momentos de liberdade em que o *performer* é convidado a colaborar de forma direta fora do seu campo principal de atuação, desde a concepção da obra, durante as leituras do texto, práticas experimentais, jogos de improvisação, exercícios de corpo e voz, à estreia. Aqui, em geral, as ações do intérprete tendem a ser coordenadas e dirigidas por, basicamente, dois agentes: o diretor cênico e o diretor musical. Entretanto, pouco a pouco e, ainda que timidamente, palpites, sugestões, intervenções e propostas feitas por atores, cantores, bailarinos e instrumentistas – ou até mesmo por profissionais que compõem a equipe técnica de produção, como figurinistas, cenógrafos, paisagistas, iluminadores, entre outros – têm despontado.

⁸ Atores e cantores residentes no Rio de Janeiro e em São Paulo.

A partir das entrevistas supracitadas e do contato pessoal frequente com inúmeros artistas de espetáculos cênico-musicais – em particular atores-cantores –, temos percebido a profunda insatisfação e dissabor quando estes, ao se depararem com a previsível e inevitável resistência da díade diretor cênico/diretor musical, têm suas ideias ou intenções obscurecidas pela altivez dos que dirigem e estão à frente de uma produção artística. Entendemos que, em síntese, cabe ao diretor cênico e ao diretor musical, respectivamente, orientar os agentes da performance cênica e cuidar para que a música seja realizada com apuro e esmero. Todavia, acreditamos que, como de praxe em montagens realizadas por companhias de teatro amador, quaisquer questões apontadas pelos intérpretes, responsáveis pela realização da obra no palco, em cena, durante o processo de montagem de um espetáculo, devem ser sempre consideradas. Concordamos com Daniel Serale (2012, p. 109), quando afirma que “[...] estimulado, o intérprete encontra, racional, ou mais frequentemente, instintivamente, novas soluções, as quais ampliam as suas limitações pessoais [...]”, e defendemos, ainda, a ideia de que boa parte desse processo deve estar apoiada nas concepções e perspectivas do intérprete-criador nas quais, como declaram Barbara Biscaro e Fernando Bresolin,

[...] a subjetividade e a experiência do *performer* em cena são consideradas fatores principais e únicos: as experiências físicas, emocionais e técnicas do *performer* influenciam diretamente a construção da dramaturgia, na qual cada pessoa envolvida no processo é igualmente criador e intérprete dos próprios materiais. (BISCARO e BRESOLIN, 2015, p. 149)

Para que um projeto cênico-musical seja bem-sucedido, portanto, apoiamo-nos na máxima defendida por Livio Tragtenberg (1991, p. 77) quando, de forma análoga, alega que o arquétipo de um mundo industrial mecânico, “[...] onde cada um é treinado para uma determinada profissão, função, e que nos transforma numa peça de uma máquina maior, abandonando-nos da totalidade, da mobilidade e da mutabilidade [...]”, deve ser posto de lado.

Como comentamos, certa liberdade tem sido, pouco a pouco, dada aos artistas profissionais a fim de que, a partir de suas experiências pessoais, individuais ou coletivas, considerando que “[...] ao *performer*, compete uma responsabilidade interpretativa que se situa no terreno da intencionalidade [...]” (MENDES, 2010, p. 25), possam contribuir com sugestões, comentários e proposições que irão interferir significativamente no resultado do *produto* artístico que se pretende entregar ao público. Dessa forma, citando mais uma vez Daniel Serale (2012, p.109), como “[...] só podemos criar a partir de nossas identidades e subjetividades [...], inevitavelmente,

emergirá, na performance, o *rosto* biográfico de cada músico [...], de cada ator, de cada artista.

Durante o processo de construção de um espetáculo, questões relacionadas à adequação do intérprete ao personagem a partir de jogos, improvisações, leituras, atuações, efeitos sonoros e visuais, bem como sonoplastia e ambiência através de experimentações vocais e corporais, e até mesmo possíveis adaptações e modificações no texto original, musical e/ou poético – levando em conta o fato de que “[...] a assinatura ou identidade do intérprete cumpre-se à medida de *como* esse intérprete relaciona-se com o texto proposto pela obra [...]” (MENDES, 2010, p. 26) –, são alguns dos campos nos quais a atuação colaborativa pode se fazer presente, e que conferem aos artistas do palco tamanha responsabilidade e protagonismo que podemos considerá-los coautores da obra.

6. Considerações finais

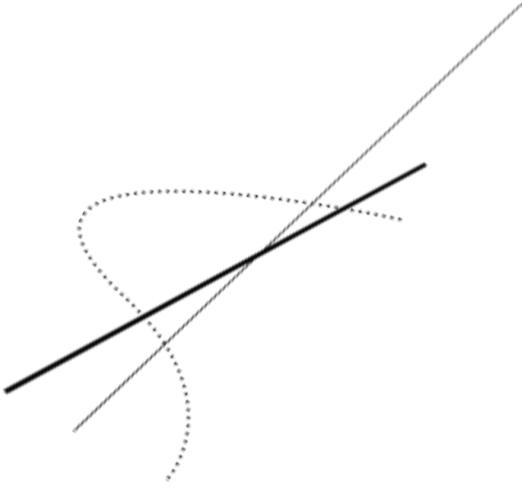
No presente ensaio, buscamos refletir sobre a performance do intérprete, particularmente no teatro amador, bem como a complexidade de uma atuação múltipla e a importante colaboração desse artista para a evolução e materialização de um espetáculo cênico-musical no qual a performance se mostra um poderoso meio de narrativa responsável por ressignificar a cena.

Nas interfaces entre música e teatro, ao longo de todo processo criativo, é preciso que levemos em consideração o tempo de aprendizagem, assimilação e aprimoramento dos textos poético e musical. Sabemos que não é incomum, especialmente durante os ensaios e pré-produção, determinada cena não fluir como se esperava devido à parte musical ainda não estar pronta, ou a performance musical não alcançar a expressividade desejada em função do texto não ter sido, ainda, bem estudado. É, portanto, fundamental que o intérprete de espetáculos cênico-musicais, apoiado pela direção cênica e pela direção musical, seja num ambiente profissional, seja no universo do teatro amador, explore de todas as maneiras suas habilidades artísticas, buscando com isso, o virtuosismo necessário para ampliar as possibilidades da cena, com competência, vigor, ímpeto, intensidade e excelência, transportando, dessa forma, o público aos já citados encantamento, admiração e entusiasmo.

Referências

- BISCARO, Barbara; BRESOLIN, Fernando da Costa. Um violino eloquente: gesto e gestus do violino na cena. *DAPesquisa*, Florianópolis, v.10, n.13, p.146-155, 2015.
- FERREIRA, Taís. Do amor à profissão: Teatro Amador como Pedagogia Cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Colima/México, v.20, n.40, p. 89-115, 2014.
- LIGNELLI, Cesar. *Sons e Cenas: Apreensão e produção de sentido a partir da dimensão acústica*. Brasília, 2011. 350f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- LUCAS, Marcos Vieira. A voz na ópera e no teatro musical contemporâneos: Um estudo sobre a multiplicidade de tendências a partir da segunda metade do século XX. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2011, Uberlândia. *Anais do XXI Congresso da ANPPOM. Uberlândia*, 2011. p.162-167.
- MENDES, Doriana. *Versatilidade do Intérprete Contemporâneo: uma abordagem interpretativa de três obras brasileiras para voz e cena*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- MERVANT-ROUX, Marie-Madeleine. Os dois teatros. *Sala Preta*, São Paulo, v.12, n.1, p.125-140, 2012.
- MUNDIM, Tiago Elias. *Contextualização do teatro musical na contemporaneidade: conceitos, treinamento do ator e inteligências múltiplas*. Dissertação (Mestrado em Arte). Programa de Pós-Graduação em Arte, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- SALZMAN, Eric; DESI, Thomas. *The New Music Theater: seeing the voice, hearing the body*. Londres: Oxford University Press, 2008.
- SERALE, Daniel. Reciclar e colar: os papéis do compositor e do intérprete na criação colaborativa. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 25, p.107-111, 2012.
- TRAGTENBERG, Lívio. *Artigos Musicais*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- TRAGTENBERG, Lívio. *Música de Cena – Dramaturgia Sonora*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- TRAGTENBERG, Lucila. *Intérprete-Cantor: processo interpretativo e reciprocidade criativa com o compositor na música contemporânea através dos intérpretes da obra vocal de Luiz Carlos Csekö*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

WAGNER, Richard. *A Obra de Arte do Futuro*. Tradução de José M. Justo. Lisboa: Antígona, 2003.



A CULTURA PATRIARCAL DAS BANDAS DE MÚSICA DO NORTE DO CEARÁ

Marco Antônio Toledo do Nascimento¹

Resumo: Esta pesquisa efetuou o mapeamento das trinta e cinco bandas de música em atividade na macrorregião norte do estado do Ceará, traçando seus perfis no intuito de verificar a existência de uma cultura patriarcal nessas instituições artísticas e culturais. Para obter tais informações, utilizou-se o protocolo da pesquisa de estudo de caso com a coleta de informações através de uma entrevista estruturada de maestros e/ou professores das trinta e cinco bandas da macrorregião. Os resultados demonstraram que, em sua grande maioria, as bandas da região apresentam uma problemática no que diz respeito às relações de gênero, discriminando a participação de jovens do sexo feminino nessas instituições, ao ponto de não haver nenhuma maestrina nesses grupos, o que indica a existência de uma forte cultura patriarcal nas bandas de música dessa macrorregião. Por fim o autor sugere algumas ações para a promoção da igualdade e da luta contra o patriarcado nas bandas de música através do Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará no *campus* de Sobral.

Palavras-chave: Banda de Música; Patriarcado; Educação Musical; Estado do Ceará; Mulheres Instrumentistas.

¹ Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral, Música – Licenciatura.

THE PATRIARCHAL CULTURE IN THE MUSIC BANDS IN THE NORTHERN CEARÁ

Abstract: *This research made the mapping of the thirty-five music bands in activity in the macroregion north of the state of Ceará, tracing their profiles in order to verify the existence of a patriarchal culture in these artistic and cultural institutions. To obtain such information, this research used the protocol of case study research collecting information through a structured interview of conductors and/or teachers of the thirty-five bands of the macroregion. The results showed that, in their great majority, the bands of the region, present problems of gender relations, discriminating the participation of young women in these institutions, due to no female conductors in these groups, demonstrating the existence of a strong patriarchal culture in the music bands of this macro-region. Finally, the author suggests some actions for the promotion of equality and the fight against patriarchy in music bands through music department - undergraduate of Federal University of Ceará at Sobral.*

Keywords: *Community wind band; Patriarchy; Music Education; State of Ceará; Women Instrumentists.*

*A música é feminina, os compositores são
homens: um gracejo para uma melodia
conhecida, e ainda assim sempre irritante².
Évelyne Pieller*

1. Introdução

É muito difícil determinar, por falta de fontes, o momento em que surgiram as “Bandas de Música” no Brasil, porém temos relatos de que esses grupos já estavam presentes desde os primeiros anos da colonização portuguesa. Mas o que são as

² *La musique est femme, les compositeurs sont hommes : boutade pour un air connu, et néanmoins toujours agaçant.*

bandas de música? Hoje nos referimos desse modo aos grupos amadores de música civil e/ou comunitária organizados em associações filantrópicas. Por isso, muitas vezes são chamados de bandas filarmônica, mas também podemos nomeá-las de bandas civis, de euterpes, de charangas ou mesmo de “furiotas” (NASCIMENTO, 2007, p. 33 - 39). Esses grupos amadores são formados por instrumentos de sopro como clarinetas, flautas, saxofones, tubas, eufônios, trompas, trombones e trompetes, e instrumentos de percussão como bombo, tarol e pratos, sendo liderados, na maioria das vezes, por um maestro que exerce ainda a função de professor.

Devido à colonização portuguesa, a história inicial desses grupos foi muito influenciada por Portugal, originando-se com os conjuntos de músicos executantes de “Charamelas” (BESSA, 2009, p. 12), que consiste em um instrumento de sopro de palheta dupla sem chaves com um som bastante estridente (ANDRADE, 1999, P. 129). Porém, nos séculos XVI e XVII esses grupos em terras brasileiras tinham predominância de negros escravos e, por isso, eram chamados de “Chameleiros Negros” (GRANJA, 1984, p. 22).

Com o desenvolvimento da região das Gerais a partir do século XVIII, esses grupos musicais chegaram a um outro patamar. Negros e mulatos exerceram importantes papéis como músicos, professores e compositores graças ao desenvolvimento econômico da região e a implicação das irmandades religiosas. Essas irmandades financiavam os grupos musicais, agora denominados “corporações de músicos”, para a realização dos atos sacros das igrejas (LANGE, 1979).

Apesar da existência de um corpo musical interessante no Rio de Janeiro, sob o comando daquele que é considerado o maior músico brasileiro de sua época, o padre mulato José Maurício Nunes Garcia, havia carência de instrumentos e instrumentistas no início do século XIX. Isso viria a se transformar com a chegada das cortes lusas e de toda a infraestrutura europeia para servir à nobreza transladada em 1808. Assim, aumentaram significativamente todos os serviços, bem como a qualidade profissional em todos os setores, incluindo na música. O príncipe regente D. João fez questão de trazer consigo os instrumentistas portugueses da “Brigada Real de Marinha” pelos quais “tinha uma predileção especial” (BESSA, 2009, p. 19). Fez trazer ainda, nos anos subsequentes, cantores de ópera italianos, o ilustre compositor português Marcos Portugal, em 1811 e o jovem prodígio austríaco Sigismund von Neukomm em 1822, bem como ordenou a construção do Real Teatro São João.

Já a abertura dos portos no Brasil por D. João transformou o Rio de Janeiro em palco de uma grande evolução musical na colônia, que passou a ser transitado não

somente por músicos e compositores, mas invadido por partituras de obras recém-lançadas na Europa e por modernos instrumentos musicais (BESSA, 2009, p. 19).

O termo “Banda” advém do grupo de músicos integrados ao exército com a função de encorajar os soldados na batalha, denominado “Banda Militar”. No entanto, a relação entre as bandas civis e militares não se observa apenas pelo nome. No Brasil é possível ver essa relação na formação das organizações paramilitares dos latifundiários em 1831, chamada Guarda Nacional, pois elas também tinham as suas bandas nos moldes das bandas militares. Porém, foi a Guerra da Tríplice Aliança, conflito intercontinental ocorrido de 1864 a 1870 e conhecido como Guerra do Paraguai, que mais evidenciou a influência das bandas militares que participaram desse conflito para a formação das bandas filarmônicas brasileiras. Para Carvalho, houve uma relação de troca entre os músicos civis que levaram a sua música para o teatro de operações e que após o conflito retornaram com os costumes militares para as suas bandas civis, transformando o modo operante dessas corporações e, inclusive, influenciando o seu repertório (CARVALHO, 2018, p. 29).

Assim, chegam as bandas civis no século XX: funcionando como um dos principais veículos difusores da cultura musical para a sociedade, atuando em seus eventos mais significativos, desde as procissões, enterros e quermesses nas festas paroquiais até as inaugurações de obras públicas, bailes, desfiles de carnaval, concerto no coreto das praças ou em teatros. Ademais, apesar de continuar desempenhando essa função cultural, as bandas civis atuam como “Conservatórios do Povo” (TACUCHIAN, 2009, p. 16), permitindo que qualquer pessoa que tenha interesse aprenda um instrumento musical de forma inteiramente gratuita. Devido à escassez de escolas de música gratuitas em muitas cidades brasileiras, a banda “torna-se a única opção para a iniciação musical de pessoas de todas as idades e classes sociais” (CAJAZEIRA, 2007, p. 28), pois, além das aulas de música, ela também oferece por empréstimo os instrumentos musicais para seus integrantes. A título de exemplo e utilizando um olhar mais regional, citamos que no estado do Ceará existem somente duas escolas de música públicas e gratuitas em funcionamento, porém aproximadamente cento e cinquenta bandas de música estão em atividade³.

Mas como foi o ingresso das mulheres nestas corporações musicais?

Uma coisa que podemos afirmar é que não foi fácil o ingresso das mulheres nas bandas de música, seja no Brasil ou no mundo, corroborando com o que acontece hoje em um sentido amplo, pois ainda necessitamos de um enfrentamento ao pensamento

³ Dados recentes extraídos do grupo de trabalho para a reinstauração do Sistema Estadual de Bandas (SEBAM), da qual o autor faz parte, porém não é possível aferir um quantitativo exato.

do sistema patriarcal (ou Patriarcado) na contemporaneidade. O Patriarcado foi inicialmente utilizado para designar uma estrutura familiar liderada por homens, no entanto, o século XXI marca o patriarcado como fruto de debates em diversas esferas produzindo “conceitos que vem despertando grande produção na literatura intelectual feminista recente e que também tem ocupado um lugar central no pensamento social brasileiro” (AGUIAR, 2000, p. 303).

Na área da música não é diferente e reflexões fundamentais para os estudos de gênero são trazidas por Susan McClary, Márcia Citron, Suzanne Cusick e Ellen Koskoff (GOMES, 2016, p 603). No âmbito nacional, podemos destacar, entre outras, as discussões sobre os aspectos teóricos das perspectivas feministas pós-coloniais da professora Laila Rosa. Porém, devemos prevenir ao leitor que esta pesquisa não possuiu a pretensão de discutir, de forma exaustiva, as temáticas dos estudos de gênero e sim acerca das representações femininas nas bandas de música do nosso estado. Para isso, iremos nos contentar à discussão do patriarcado pelo viés sociológico não adentrando em discussões recentes e complexas oriundas da musicologia e da etnomusicologia, tendo em vista que este autor não advém destas subáreas da música e sim da educação musical. Neste texto iremos nos referir ao patriarcado como o poder dos homens sobre as mulheres nos diversos espaços sociais.

As representações patriarcais situam-se na antiguidade ocidental, suas origens historiográficas contemplam lendas e mitos de origem divina, criados por diferentes povos para justificar questões inexplicáveis, dentre elas, aquelas que dizem respeito ao modo de organização social das relações cotidianas, atribuindo-lhes sentido e lógica, para que o pacto social não seja desfeito pelos membros subjugados. (RIBEIRO; PONCIANO, 2018, p. 12)

Assim, constata-se o papel central das religiões nesta discussão, pois suas escrituras estipulam um papel preponderante reservado aos homens, a mulher fica designada à situação coadjuvante na família, no trabalho, na política e na economia. No entanto, este pacto social chancelado pelas igrejas, não se dá de forma pacífica e indolor, sendo esta luta entre o homem e a mulher um fenômeno universal, contemporâneo e imemorial (OJINTA, 2011) e por isso presente também no meio musical, “... que, por lidar com a poesia, não quer dizer que esteja isenta de dor e rupturas. Ao contrário: a poesia e a música nascem das rupturas e da dor que transformam” (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 27).

Mesmo na França do século XXI, país expoente dos movimentos feministas, ainda é possível escutar frases que desestimulam a profissão musical para as jovens. A reconhecida maestrina francesa Zaia Ziouani relata em seu livro que, aos quinze anos,

em plena crise da adolescência, situação agravada pelo desemprego de seu pai, ela anunciou o desejo de se tornar regente para o seu maestro após um ensaio, e ouviu a seguinte frase: “aqui não é um lugar para mulheres, o ambiente é muito machista. Você não tem nenhuma chance nesta profissão. Esqueça essa ideia, pense em outra coisa” (ZIOUANI, 2010, p. 40)⁴. Apesar de essa atitude tê-la desestimulada totalmente a perseguir seu sonho, anos depois na universidade, ela conseguiu superar o trauma e iniciar a carreira de regente.

Na França e na Inglaterra as bandas filarmônicas se desenvolveram sobretudo na revolução industrial do século XIX a partir de bandas formadas pelos trabalhadores das minas de carvão. Devido ao fato de se tratar de um universo exclusivamente masculino, a entrada de mulheres era dificilmente aceita. Essa situação começaria a mudar somente no início do século XX com a desativação sucessiva das minas que fez com que as bandas se tornassem bandas civis comunitárias. Na França houve um grande desenvolvimento das bandas filarmônicas a partir dos anos setenta do século XX, em que elas se transformaram em escolas de música e até mesmo conservatórios (TOLEDO NASCIMENTO, 2011, p. 116), ampliando assim a entrada das mulheres.

Já no Brasil, apesar do movimento feminista ter se iniciado no final do século XIX, diferentemente da França e da Inglaterra, tivemos um atraso às reivindicações femininas causados, primeiramente pelo golpe do Estado Novo promovido por Getúlio Vargas em 1937 e pelo Golpe Militar de 1964, pois ambos os golpes promoveram a repressão de movimentos populares (RIBEIRO; PONCIANO, 2018, p. 11). Ademais, podemos citar como possível motivo para a predominância masculina nas bandas de música à influência militar. A título de exemplo, a Marinha do Brasil só começou a aceitar instrumentistas mulheres em suas bandas de música no ano 2000. Mas não somente a influência militar foi responsável por esse atraso. Segundo Neto, um estereótipo machista, que persistiu até o início do século XX, ditava que os instrumentos de sopro e percussão não seriam aceitos para a prática feminina, apenas a prática do canto, do piano e da harpa (NETO, 2007, p. 2) estava destinada às mulheres. Outro fator que podemos mencionar foi o preconceito social de que as mulheres não deveriam frequentar um ambiente predominantemente masculino. Os aspectos supracitados atrasaram a entrada das mulheres nas bandas civis, um processo que começou a se fazer mais efetivo a partir da segunda metade do século XX.

Hoje as mulheres fazem parte efetivamente das bandas filarmônicas do mundo inteiro.

⁴ Ce n'est pas un endroit pour les femmes, le milieu est trop macho. Vous n'avez aucune chance dans ce métier. Oubliez cette idée, pensez à autre chose.

Mas como se dá essa participação?

O professor Marcos Moreira realizou um estudo multicaso com bandas de música civis no nordeste do Brasil e no norte de Portugal em que foi administrado um questionário a ser respondido por presidentes e maestros, totalizando dados de noventa e uma bandas brasileiras e vinte e uma bandas portuguesas. Segundo o autor, as bandas estudadas resultaram em uma amostra de 8% a 10% das bandas das regiões supramencionadas. Em nenhuma dessas bandas, seja no Brasil ou em Portugal, observou-se maioria feminina em seus quadros. No caso das bandas nordestinas, notou-se que somente 20% dos integrantes são do sexo feminino. Outro fato constatado foi a predominância das mulheres na execução dos instrumentos da família das madeiras, ficando os instrumentos da família dos metais, bem como as percussões, sob responsabilidade quase exclusiva dos homens. No caso da tuba, ainda mais espantoso, constatou-se a inexistência de mulheres que tocassem esse instrumento nas bandas pesquisadas dos dois países. O autor relata, ainda, uma ocorrência sistemática da saída das mulheres dos quadros das bandas após contraírem matrimônio (MOREIRA, 2017).

Esse tema instiga o autor deste artigo a partir de sua chegada ao estado do Ceará em fevereiro de 2011, após ser aprovado em concurso público para ser docente do recém-inaugurado Curso de Música – Licenciatura, no setor de estudos *Prática Instrumental – Sopros* na Universidade Federal do Ceará – *Campus* de Sobral. Assim, já se passaram mais de dez anos em que encontro todos os anos em minha sala de aula estudantes oriundos das bandas de música da macrorregião norte do estado. Dentre os trinta e cinco alunos oriundos dessas bandas, somente quatro eram mulheres. Como previsto no estudo supracitado, nenhuma delas tocava instrumentos da família dos metais, sendo duas flautistas e duas saxofonistas. No primeiro dia de aula, quando perguntadas sobre a origem da escolha do instrumento, a resposta quase sempre era a mesma: a escolha teria sido uma indicação pelo maestro da banda.

A partir do exposto, elencamos algumas perguntas norteadoras: como ocorre a participação das mulheres nas bandas de música da macrorregião norte do estado do Ceará? Será que existe a ocorrência de algum estereótipo machista? Em caso afirmativo, como isso acontece na visão dos maestros das bandas?

Permeado por tais questionamentos, foi realizado um projeto de pesquisa que teve por objetivo efetuar o mapeamento das Bandas de Música em atividade na macrorregião norte do estado do Ceará, traçando seus perfis, condições de atuação, quantidade de músicos e a representação feminina nesse contexto.

2. Método

Entre as muitas maneiras de se fazer pesquisas no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, elencou-se o método estudo de caso (YIN, 2005) como um meio possível para realização da pesquisa, primeiramente por sua contribuição consolidada para a área da educação musical, colaborando, entre outras coisas, para o avanço de uma atividade educativa (MOORE, 2014) e pela experiência do pesquisador na aplicação deste método em pesquisas anteriores.

Porém, seria a banda de música um grupo social?

O autor deste texto, utilizando os preceitos da Teoria das Representações Sociais, classifica a banda de música como um grupo social composto por suas devidas interações, seu cotidiano, suas práticas e ações inerentes a ela (TOLEDO NASCIMENTO, 2011, p, 49). Por isso, entendemos como válido o emprego do estudo de caso (multicaso) como um método de pesquisa empírica para atingir o objetivo proposto, a saber: reconstruir os casos em uma perspectiva sociológica.

No intuito de mapear de forma precisa o número de bandas de música em atividade na macrorregião norte do estado do Ceará, seguiu-se primeiramente um levantamento bibliográfico e leitura de material coletado. Apesar de esta pesquisa ter consultado os dados da Secretaria de Cultura do Estado, eles estavam bastante obsoletos, tendo em vista que o órgão estadual incumbido de tratar das bandas de música do estado está desativado há vários anos. Assim, por questões óbvias, os dados encontrados são imprecisos, não mostram a realidade das bandas de música e não distinguem o quantitativo das bandas em atividade no estado. Outras fontes bibliográficas, principalmente os estudos científicos, também não se mostraram consistentes para obter informações precisas e relevantes. Por isso, visando obter dados precisos, foi estabelecido um protocolo de pesquisa composto de três etapas:

1) Localizar, Nomear e Quantificar⁵: realizou-se uma busca na internet em sítios das prefeituras e secretarias de educação e cultura dos trinta e cinco municípios que fazem parte da macrorregião norte do estado. A partir desses dados realizou-se contato telefônico visando averiguar a existência ou não de bandas de música nos municípios. Em casos em que havia bandas, solicitamos o contato do maestro e/ou responsável da banda municipal para fazer a divulgação de um curso de capacitação a ser oferecido pelo Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará na cidade de

⁵ Essa parte da pesquisa contou com a colaboração dos bolsistas do programa iniciação científica do CNPq Laiany Rodrigues de Sousa e Raul de Vasconcelos Botelho.

Sobral. Os dados desta etapa serviram para a confecção de uma lista nominal que quantifica a população a ser pesquisada. Essa etapa também serviu para obter os contatos dos membros das bandas que seriam necessários para a realização da etapa seguinte.

2) Contato direto com membros das bandas de música:

- Curso de Capacitação de Mestres de Banda: visando promover a formação e o desenvolvimento profissional dos mestres, músicos líderes e membros de bandas de música da macrorregião norte do estado do Ceará foi realizado o projeto de extensão intitulado “Curso de Capacitação de Mestres de Banda” instituído pelo Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – *Campus* de Sobral. Para a participação, foi necessário um exame de seleção no qual os candidatos deveriam comparecer ao auditório do *Campus* de Sobral e demonstrar conhecimentos básicos de teoria musical e técnica instrumental de um instrumento de banda. Graças à grande procura pelo curso foi possível realizar uma importante coleta de informações inerentes às bandas da macrorregião. Durante o processo de seleção, que durou um mês, mais de cem entrevistas semiestruturadas foram realizadas com músicos de bandas de dezesseis localidades diferentes. Entre os entrevistados, doze eram mestres de bandas de música da macrorregião. Assim, antes da execução do trecho musical e da realização de perguntas sobre teoria musical, uma entrevista semiestruturada era realizada com as seguintes questões: a) procedência e quanto tempo de deslocamento da residência para a cidade de Sobral; b) se participa ou participou de alguma banda e, em caso afirmativo, qual é a sua função nela (instrumentista, maestro, professor, etc); quando identificado que o entrevistado era um maestro prosseguia-se, ainda, com as seguintes questões: c) se essa banda estava ativa e de quantos músicos ela dispõe; d) se existe aprendizagem musical sistematizada e como ela se dá; e) como é a situação socioeconômica da banda; f) como era a distribuição de instrumentos na banda; g) o número de mulheres na banda e quais instrumentos elas tocavam; h) no caso de haver um quantitativo reduzido de mulheres no grupo, era questionado o motivo para a pouca participação feminina, e, se fosse o caso, i) o porquê das mulheres tocarem prioritariamente instrumentos da família das madeiras.

- Bandas que não tiveram representantes no Curso de Capacitação: no que diz respeito às cidades que não enviaram representantes de suas bandas para participarem do curso de extensão, a partir das informações recolhidas na etapa (1) fez-se novamente contato com os membros das bandas de música por telefone, solicitando a realização de uma entrevista semiestruturada. Em alguns casos, optou-se pela

realização de um questionário enviado por correio eletrônico. O contato efetuado foi preferencialmente com o regente ou presidente da banda.

3) Visita aos municípios: mesmo de posse de todas as informações supracitadas, estava previsto no projeto uma viagem a campo na qual visitou-se todos os municípios da região. Este procedimento teve por objetivo confirmar as informações colhidas nas etapas (1) e (2), conhecer a atuação da banda, avaliar sua qualidade musical, conhecer o local de ensaios e o grupo. As visitas também serviram para recolher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶ daqueles que ainda não o tinham preenchido e divulgar o Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará em Sobral, bem como seu programa de ações extensionistas⁷.

3. Resultados

No intuito de preservar as identidades dos participantes, não mencionaremos neste artigo os nomes dos respondentes, os nomes das bandas de música estudadas, nem a sua cidade de origem.

Tabela 1 – visão geral das bandas na macrorregião

Bandas de música em funcionamento	Número de instrumentistas	Bandas centenárias	Bandas com menos de 10 anos de fundação	Bandas sem sede própria	Bandas com mais de 40 instrumentistas	Bandas com menos de 20 instrumentistas	Bandas que funcionam como escolas de música
31	396	02	11	23	2	8	29

Fonte: elaboração do autor

Foi possível atingir todos os 35 (trinta e cinco) municípios da macrorregião norte do estado do Ceará. Todos os municípios da macrorregião possuíam registros de banda de música, porém, somente em 31 (trinta e um) deles as bandas estavam em

⁶ Cumprindo as exigências do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, todos os entrevistados preencheram o TCLE.

⁷ Agradecemos o apoio da direção do *Campus* da Universidade Federal do Ceará em Sobral no que tange à cessão de viatura oficial, bem como o respectivo motorista para a realização da pesquisa de campo.

funcionamento. Verificou-se que as 17 (dezesete) bandas da macrorregião possuem entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) anos de existência e 11 (onze) bandas ainda não possuem 10 (dez) anos de fundação. A região possui algumas bandas antigas, das quais duas centenárias e três bandas entre 40 (quarenta) e 99 (noventa e nove) anos de fundação. Em duas bandas não foi possível identificar a data de fundação, mas acredita-se que elas possuem mais de 50 (cinquenta) anos de existência. A grande maioria das bandas (23) ainda não possui uma sede própria e dependem de que a prefeitura ceda algum local para a realização de seus ensaios. A falta de uma sede, bem como o auxílio da prefeitura para o pagamento do salário do maestro e outras despesas, tais como reparo e compra de instrumentos e acessórios, foi o principal motivo para a desativação das quatro bandas elencadas neste estudo. Apesar de essas bandas estarem desativadas, conseguimos o contato dos seus ex-maestros para a realização da entrevista, totalizando assim 35 (trinta e cinco) respondentes.

Dos 35 (trinta e cinco) respondentes, 33 (trinta e três) exercem ou exerceram a função de maestro da banda, enquanto dois eram músicos e professores de suas instituições. Todos os respondentes são do sexo masculino.

Os dados mostram que as bandas participam ativamente das manifestações culturais de seus municípios. Nesse sentido, catorze delas realizam mais de 100 (cem) apresentações por ano, enquanto doze bandas realizam entre 50 (cinquenta) e 100 (cem) apresentações. Entre as apresentações mencionadas pelos entrevistados, as mais frequentes são as que ocorrem em datas comemorativas dos municípios e as festas religiosas.

A maior parte das bandas (20 bandas) é formada por um total de 22 (vinte e dois) a 29 (vinte e nove) membros, sete das trinta e cinco bandas possuem entre 30 (trinta) e 39 (trinta e nove) membros e somente duas bandas possuem mais de 40 (quarenta) membros. Oito bandas são formadas por menos de 18 (dezoito) membros.

A respeito da formação instrumental, notamos que as bandas da macrorregião norte do Ceará possuem os instrumentos musicais normalmente empregados nas bandas de música, com exceção de oboé e fagote. O motivo relatado pelos entrevistados é o mesmo encontrado por outras bandas brasileiras, ou seja, o valor desses instrumentos é muito elevado e são de difícil manutenção e manuseio devido à necessidade de utilização das palhetas⁸. Porém, outro fato observado que causou estranheza nesta pesquisa foi a pouca utilização da flauta transversal e da trompa de

⁸ Diferentemente dos instrumentos de palhetas simples como a clarineta e o saxofone, para os quais compram-se as palhetas pronta para o uso, o oboé e o fagote utilizam o sistema de palhetas duplas e normalmente são os próprios instrumentistas que se encarregam de sua confecção.

harmonia, instrumentos bastante utilizados nas bandas, tanto no Brasil quanto no mundo. Quando questionados sobre isso, os maestros relataram que o principal motivo é a falta de professores nas próprias bandas para ensinar esses instrumentos.

Foi constatado que a grande maioria das bandas exerce a função de escola de música (29 bandas) e que vinte e nove dos trinta e cinco entrevistados tinham alguma formação em educação musical e/ou em pedagogia. Todos os entrevistados tinham alguma experiência profissional como maestro e como professor de música e a maioria dos entrevistados (27 regentes) relatou ter mais de vinte anos de experiência.

Tabela 2 – participação das mulheres nas bandas da macrorregião

Número de mulheres nas bandas	Flautistas, clarinetistas ou saxofonistas	Trompistas de harmonia/de marcha, trompetistas, trombonista, eufonistas	Percussionistas	Tubista	Regentes de banda
70 (100%)	44 (63%)	17 (24%)	9 (13%)	0	0

Fonte: elaboração do autor

A fim de averiguar a participação das mulheres nas bandas da macrorregião realizamos uma análise absoluta sobre o número de músicos nos quadros das bandas. A primeira constatação é a de que não há mulheres exercendo o cargo de maestro. Sobre a quantidade de instrumentistas, os dados femininos se mostraram bastante inferiores aos masculinos. A população de músicos das bandas da região é de 396 (trezentos e noventa e seis) instrumentistas, dos quais somente 17%, ou seja, 70 (setenta) são do sexo feminino. Esses dados são ainda inferiores aos da pesquisa realizada com bandas do nordeste do Brasil e do norte de Portugal, em que a média foi de 20% de participação feminina (MOREIRA, 2017).

Somente duas bandas possuem efetivos paritários entre homens e mulheres tendo 18 (dezoito) ou mais instrumentistas do sexo feminino em seus quadros. Das outras trinta e três bandas analisadas, 9 (nove) possuem entre 6 (seis) e 12 (doze) mulheres, 13 (treze) possuem entre 1 (uma) e 5 (cinco) mulheres, **enquanto 11 (onze) bandas não possuem nenhuma participação feminina.**

Sobre a distribuição das mulheres nos instrumentos, percebe-se que, na grande maioria dos casos, as mulheres estão alocadas aos instrumentos da família das

madeiras. Das 70 (setenta) mulheres pertencentes aos quadros das bandas da região, 63% ou 44 (quarenta e quatro) executam flautas, clarinetas e saxofones, enquanto 37% ou 26 (vinte e seis) tocam instrumentos das outras famílias, entre elas 17 (dezesete) estão alocadas em instrumentos de metais, o que faz com que restem 24%, ou seja, 9 (nove) na percussão, representando 13% de participação feminina.

Em uma análise comparativa entre os instrumentos verificamos que dos 17 (dezesete) flautistas da região 47% ou 8 (oito) são mulheres, dos 34 (trinta e quatro) clarinetistas, 17 (dezesete) são mulheres (50%) e dos 35 (trinta e cinco) saxofonistas, 19 (dezenove) são mulheres (54%), o que demonstra uma divisão equilibrada entre os sexos. Temos ainda a incidência de 1 (uma) requinta e 2 (dois) clarones na pesquisa, mas todos os três instrumentos são executados por homens.

A divisão equilibrada não aparece nos instrumentos das outras famílias. Dos 35 trompetistas presentes nos quadros das bandas da macrorregião, apenas 5 (cinco) ou 14% são mulheres. Entre os trombones e eufônios a proporção é a mesma: cada um desses instrumentos é representado por 34 (trinta e quatro) instrumentistas, totalizando 68 (sessenta e oito) músicos, e a participação feminina nesses instrumentos corresponde somente a duas mulheres para cada um dos instrumentos, ou seja, 5%. As trompas de harmonia somam 11 (onze) na macrorregião, mas somente 1 (uma) é executada por mulher (9%). Nas trompas de marcha, das 29 (vinte e nove) em utilização pelas bandas da macrorregião, 7 (sete) estão com instrumentistas mulheres (24%).

No caso das tubas, o resultado é o mesmo encontrado nas pesquisas realizadas no nordeste do Brasil e no norte de Portugal (MOREIRA, 2017). As bandas da macrorregião do norte do Ceará contam com 33 tubas em atividade, porém não há executante do sexo feminino.

Entre as percussões, dos 34 bombos em atividades nas bandas da macrorregião somente 1 (um) ou 3% é de responsabilidade feminina. Entre os 31 (trinta e um) executantes do tarol, 2 (dois) ou 6% são mulheres, já os pratos são executados por 34 (trinta e quatro) instrumentistas, dos quais 2 (dois) (6%) são do sexo feminino. Outros instrumentos de percussão de pequeno porte como o triângulo, o afoxé e tamborim são executados por 32 (trinta e dois) instrumentistas, dos quais 4 (quatro) ou 12% são mulheres.

No final das entrevistas os regentes e professores das bandas foram questionados sobre o motivo para a baixa participação das mulheres nas bandas da macrorregião e o porquê da escolha predominante dos instrumentos da família das madeiras para elas. Todos os entrevistados relataram que a entrada de mulheres nos quadros das bandas não é proibida. Dois maestros relataram não perceber nenhuma

diferença entre os sexos desde a entrada como aprendizes até a atuação como instrumentista nos quadros de suas bandas. Justamente os dois maestros que responderam dessa forma são aqueles cujas bandas possuem uma divisão mais igualitária em seus quadros no que se refere ao gênero. Citamos como exemplo que duas das quatro estudantes mencionadas na introdução deste artigo como alunas da disciplina prática instrumental (sopros) do Curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Ceará em Sobral são oriundas dessas duas bandas, sendo uma filha de um dos respondentes.

Os demais 33 (trinta e três) respondentes relataram que, apesar de não haver nenhum tipo de discriminação contra a entrada de moças nos quadros das bandas, elas não ficam por muito tempo. Desses 33 maestros (trinta e três), 11 (onze) informaram que a desistência acontece principalmente quando as instrumentistas começam a namorar.

Todos os maestros alegaram não haver preferência por instrumentistas homens ou mulheres. Porém, 9 (nove) maestros ressaltaram que a saída precoce das mulheres das bandas pelos motivos supramencionados, muitas vezes compromete a performance musical da banda. Ainda em resposta a esse tema, 3 (três) maestros relataram que o período das regras menstruais das mulheres causa algum tipo de problema para eles: “Ah, as mulheres ainda têm aqueles dias, né?”⁹.

A respeito do fato de que a escolha dos instrumentos para as mulheres prioriza os instrumentos das famílias das madeiras, todos eles foram unânimes em alegar que é uma questão de diferença física, pois os instrumentos de metais e de percussão exigem um porte físico maior, normalmente não compatível com o de uma mulher.

4. Discussão

Observamos que nas bandas de música da macrorregião norte do estado do Ceará a disparidade de gênero é ainda mais crítica se comparada com outros exemplos do nordeste do Brasil. Existe um quantitativo feminino bem inferior ao dos homens nas bandas de música, o que demonstra a existência de um paradoxo nessas instituições famosas por serem o “conservatório do povo”, nas quais qualquer um, de qualquer nível social, pode aprender música e a tocar um instrumento musical. Verificamos nesta pesquisa que a participação é aberta para qualquer um, porém com certa reserva em relação às mulheres, que correspondem somente a 17% de seus membros. Se

⁹ Depoimento do um dos maestros.

observarmos a população do estado do Ceará, que é de 8.452.381 habitantes, verificamos que não há diferença populacional significativa entre homens e mulheres e que, além disso, na faixa etária de 20 a 29 anos o número de mulheres é superior ao de homens¹⁰. Assim, não vemos explicações demográficas plausíveis que justifiquem a diferença de gênero tão significativa presente nas bandas desta macrorregião.

Quando perguntados sobre o motivo de tal diferença quantitativa em relação ao gênero, os maestros não pareceram estar surpresos com a constatação e enxergam o fato como normal, com a exceção dos dois regentes que estão à frente de bandas que possuem uma divisão igualitária entre os gêneros. Porém, onze regentes justificaram a disparidade apontando o namoro como principal motivo de evasão entre as mulheres. Entre esses onze respondentes, nove indicaram que esse fator compromete, de certa forma, a atuação artística da banda. Nas bandas de música, normalmente o período de formação de um(a) jovem aprendiz se estende entre um e dois anos. É um período em que ele(a) aprende primeiramente a teoria musical para, em seguida, passar a ter seus primeiros contatos com o instrumento indicado pelo maestro. Somente após esse período este(a) jovem é admitido na banda de música. Muitas vezes, por escassez de instrumentistas ao grupo, cada jovem exerce uma função importante na formação instrumental, o que torna realmente prejudicial à banda qualquer tipo de evasão. Mas por que essa evasão não acontece com os homens, tendo em vista que normalmente eles também começam a namorar?

Outro fato que nos intrigou foi a queixa apresentada por nove dos maestros sobre os problemas referentes ao período menstrual das mulheres. Como músico, professor e regente de bandas de música por mais de trinta anos, somente uma vez liberei uma aluna por tal motivo. Nas bandas e orquestras profissionais em que atuei, tanto no Brasil quanto no exterior, nunca presenciei uma colega solicitar liberação de concerto ou ensaio devido a tal situação.

Sobre a constatação de que as mulheres são prioritariamente destinadas aos instrumentos de madeiras por serem instrumentos de menor porte, todos os trinta e cinco respondentes demonstraram naturalidade com o fato, julgando que é um fator problematizador para as mulheres tocarem instrumentos de metais ou percussão, ou seja, quanto maior, menos apropriado. Essa questão também não possui justificativa científica, pois podemos observar tanto nas bandas como em orquestras amadoras e profissionais mulheres exercendo a função de instrumentos de grande porte como contrabaixo, trombone e até mesmo a tuba. Em estudo desenvolvido por Siw Nielsen

¹⁰ Censo populacional realizado pelo IBGE em 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2020.

com 130 (centro e trinta) estudantes avançados de seis instituições norueguesas de ensino de música, dos mais variados instrumentos e canto em ambos os sexos, não houve diferenças significativas no uso das estratégias de aprendizagem (NIELSEN, 2004). Assim, podemos especular que a diferença entre os instrumentos não incide em variável de dificuldade ou facilidade na sua prática de estudo.

Mas por que existe uma discriminação velada para com as mulheres? Ela fica bastante evidente com a inexistência de uma líder à frente das bandas. Das trinta e cinco bandas da macrorregião, nenhuma tem uma mulher como regente, fato que também se repetiu nos estudos em outras localidades do Brasil do Portugal.

Vemos neste exemplo no norte do Ceará que o mundo contemporâneo ainda traz vestígios de épocas antigas ou de “nações primitivas” como ressalta a pesquisadora Serena Facci em sua pesquisa que investigou o motivo aparente das mulheres no Congo não poderem tocar um instrumento. Seu estudo teve como resposta que isso não seria possível porque “o instrumentista está no centro das atenções e que aquilo seria contraditório com aquelas reservas que as mulheres devem ter” (FACCI, 2005, p. 860)¹¹. Porém, a autora argumenta que na mesma cultura as mulheres dançam e muitas vezes ficam no centro das atenções, o que indica uma contradição. Por estes exemplos verificamos que a representação social excludente ainda está muito presente nas sociedades. A própria concepção da estruturação da música ocidental tem predominância masculina velada que foi forjada pelos musicólogos dos séculos XIX e XX. Segundo a autora Carolina Robertson, as estratégias musicais utilizadas por compositores e musicólogos no domínio da música absoluta (pressuposto de que a existência da música não está ligada a referências sociais) confere a este domínio artístico um *ethos* metafísico impermeável às influências culturais, pois essa afirmação não se sustenta. A própria forma sonata, ícone da forma na música ocidental, nos deixa claro que há predominância masculina. A autora cita a manipulação das tonalidades efetuada por Brahms em sua Terceira Sinfonia, demonstrando musicalmente que o enfraquecimento de heróis gloriosos acontece com a associação de elementos musicais que retratam a **fraqueza, a passividade e a instabilidade femininas** (ROBERTSON, 2005, p. 900).

Um exemplo flagrante em que se percebe a cultura patriarcal em música, ainda no século XX, é a ópera. Já em 1979, Catherine Clément, por meio de uma análise da ópera, nos alertava sobre a interpretação da música, no sentido mais amplo do termo, em que a mulher é colocada em plano inferior. Assim, a cultura patriarcal está

¹¹ L'instrumentiste est au centre de l'attention et que ceci est contradictoire avec la réserve auxquelles les femmes sont tenues.

impregnada não somente nos enredos ou na composição musical, mas em toda a produção do espetáculo, com cantores, músicos, compositores, libretistas, diretores, e maestros, quase exclusivamente homens (CLÉMENT, 1979).

Todos esses argumentos produzem acomodações sobre a cultura patriarcal, fazendo com que os responsáveis pelas bandas a encarem com naturalidade, como se continuasse a fazer parte da cultura musical do mundo ocidental, da qual as bandas se originaram.

5. Conclusão

O termo *Mulher*, hoje, em pleno século XXI, para muitos cientistas sociais, ainda é novidade temática em produção de escritos, sejam de caráter científico, literário, ou ficcional, e continua sendo inviabilizada quantitativamente, mesmo em muitos ramos de estudos científicos nas ciências humanas, por isso a importância de abordar a temática também em música (MOREIRA, 2017, p. 19).

Reproduzindo a autora da epígrafe deste artigo, Évelyne Pieiller, nota-se que apesar de a banda ser um termo feminino, seus maestros e seus membros são homens. Mesmo já tendo se passado várias décadas do movimento feminista, a música ainda não conseguiu excluir a supremacia masculina de sua ordem.

Conforme destacado pelo Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS) do Ipea¹², “A promoção de igualdade de gênero por meio de políticas públicas se dá de diversas formas cujos resultados muitas vezes são difíceis de mensurar” (ABREU; FONTOURA, 2011, p. 59). Muitas dessas políticas públicas são destinadas somente às mulheres e não promovem para os homens um amadurecimento em relação às questões de igualdade de gênero, como ficou notório no discurso dos maestros das bandas de música aqui estudadas. Por outro lado, uma formação voltada para professores e maestros de banda de música seria uma sugestão interessante para dirimir a influência da cultura patriarcal no seio das bandas de música civis.

O presente estudo possui alguns limites que devem ser mencionados. Reconhecemos que os contatos com os entrevistados e as rápidas visitas às cidades das bandas, que por questões logísticas e de financiamento não passavam de uma tarde ou de uma manhã, não trazem um aprofundamento etnográfico que poderia responder questões consideradas fundamentais como por exemplo o conhecimento sobre o repertório tocado por essas bandas, a identificação de casos de machismo em

¹² Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

ensaios ou apresentações e o entendimento das vozes femininas, como por exemplo alguma mulher que efetivamente saiu da banda porque começou a namorar. Salientamos também o fato de o autor deste texto ser uma pessoa biológica e socialmente do sexo masculino que lança um olhar sobre o universo feminino e discursa sobre mulheres que ele próprio acusa de serem oprimidas, fato este que pode ser considerado como uma contradição e que poderia reforçar os estereótipos machistas.

Apesar dos limites supramencionados a realização desta pesquisa e o aprofundamento teórico demandado sobre o tema me fizeram amadurecer e refletir sobre o papel das mulheres nas bandas. Essas reflexões me inspiraram a modificar de algumas atitudes práticas como professor, mestre de banda e pesquisador. Pesquisas sobre as bandas da região norte do estado do Ceará de cunho etnográfico são fomentadas entre meus orientandos de iniciação científica e de trabalho de conclusão de curso no Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará no *campus* de Sobral visando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno. Entre estas ressalto a pesquisa em andamento sobre o tema da inserção das mulheres na banda de música das cidades de Sobral e Miraíma realizada pela estudante Maria Edina Privino Veras, sendo ela mesma uma mulher musicista das bandas, e que pretende compreender qual a percepção das integrantes femininas da Banda de Música São Pedro e da Banda de Música Maestro José Pedro, relacionando as relações de gênero ao ingresso e permanência nestes grupos.

Já no “Curso de Capacitação de Mestres de Banda” e em minha prática docente procuro incluir ferramentas e possibilidades para fortalecer a igualdade de gênero na região e combater o patriarcado, discutindo em ensaios e nas aulas casos de estereótipos machistas nas bandas e fomentando a literatura sobre o assunto. Na próxima edição do curso serão ofertadas vagas destinadas para mulheres instrumentistas e o curso incluirá obras de compositoras, como as peças para banda de música da professora cearense Francisca Antonia Marcilane Gonçalves Cruz, vencedora de diversas edições do Prêmio Alberto Nepomuceno de Composição Musical.

Uma questão que me instigou neste processo e que merece ser discutida futuramente é a reflexão sobre as propostas educacionais sobre as bandas, que ainda reforçavam cânones masculinos do repertório de bandas. A bibliografia que trata sobre a seleção de repertório para bandas de música ressalta a importância do regente em considerar a diversidade cultural e mesmo de influência indígena (JAGOW, 2007), o gosto dos jovens (BATTISTI, 2003) entre outros diversos fatores, mas a questão de gênero não é mencionada (BATTISTI, 2003; DVORAK; FLOYD, 2000; SMITH, 2000), assim observa-se, obviamente, a predominância de obras escritas por compositores homens.

De uma maneira mais ampla, as noções de música encaradas de maneira absoluta e baseadas nos discursos dos musicólogos sobretudo germânicos e anglo-saxônicos, alienados de toda a função social que permeia o fazer musical (ABBATE, 2004), não podem gerar uma discussão única em nossos cursos de formação musical, sobretudo aqueles de formação de professores. Entender o desenvolvimento da música no mundo sob uma ótica ampla e identificar seus problemas latentes, entre os quais está a cultura patriarcal, faz-se condição *sine qua non* para a promoção da igualdade em todos seus aspectos.

Referências

ABBATE, Carolyn. Musicologie, Politiques culturelles et identité sexuelle. In: NATTIEZ, Jean-Jacques. *Musiques: une encyclopedie pour le XXIe siècle*. Paris: Actes Sud, 2004, v. 2, Les savoirs musicaux, p. 822-830.

ABREU, Maria Aparecida Azevedo; FONTOURA, Natália de Oliveira. SIPS Serviços para mulheres e cuidado de crianças: igualdade de gênero e políticas públicas. In: SCHIAVINATTO, Fabio. *Sistema de Indicadores de Percepção social (SIPS)*. Brasília: Ipea, 2011, cap. 3, p. 59-77.

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, Sociedade e Patrimonialismo. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 15, n. 2, 2000, p. 303-330. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922000000200006>. Acesso em: 11 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922000000200006>

ANDRADE, Mário. *Dicionário Musical Brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

BATTISTI, Frank. *The winds of change*. Fort Lauderdale: Meredith Music. 2003.

BESSA, Rui. As filarmônicas em Portugal: contributos para um enquadramento histórico. In: MOTA, Graça. *Crescer nas Bandas Filarmônicas: um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Edições Afrontamentos, 2009.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. *Educação continuada a distância para músicos da filarmônica Minerva: gestão e curso batuta*. 2004. 316 f. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2004.

CARVALHO, Vinícius Mariano de. *A música militar na Guerra da Tríplice Aliança: notas documentais e manuscritos revelados*. Belo Horizonte: Editora Puc de Minas, 2018.

CLÉMENT, Catherine. *L'Opéra ou la Défait des femmes*. Paris: Grasset, 1979.

DVORAK, Thomas; FLOYD, Richard. *Best music for beginning band*. Nova Iorque: Meredith Music, 2000.

FACCI, Serena. Hommes/femme dans les danses africaines. In : NATTIEZ, Jean-Jacques. *Musiques: une encyclopedie pour le XXIe siècle*. V. 3 Musiques et Cultures. Paris: Actes Sud, 2005, p. 853-880.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 4ª. Ed. 1994

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. Os percursos da etnomusicologia feminista nas últimas quatro décadas: uma visão de dentro por Ellen KOSKOFF. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 24(2): 292, maio-agosto/2016, p. 673-676.

Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ref/a/FLbFpLMjVj3b6fz4qW4q6vM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

JAGOW, Shelley. *Developing the complete band program*. Galesville: Meredith Music, 2007.

LANGE, Francisco Curt. *História da Música nas Irmandades de Vila Rica*. v. 8, ed. 2, Publicações do Arquivo Público Mineiro, 1979.

MOORE, Errol. Case Study Research in music education: an examination of meaning. In: HARTWING, Kay Ann. *Research Methodologies in music education*. Newcastle: Cambridge Scholars, 2014, p. 115-144.

MOREIRA, Marcos. *Mulheres nas bandas de música: uma visão do nordeste do Brasil e do norte de Portugal*. Rio de Janeiro: Publit, 2017.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. Método elementar para o ensino de instrumentos de Banda de Música "Da Capo": um estudo sobre sua aplicação. 2007. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

NETO, Diósnio Machado. Do pernicioso à virtude: a música como agente da emancipação feminina. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 18-25, 2007.

https://www.researchgate.net/publication/235424656_Do_pernicioso_a_virtude_a_musica_como_agente_da_emancipacao_feminina Acesso em 11 ago. 2020.

NIELSEN, Siw Graabræk. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: study of students in higher music education. *Psychology of Music*, v. 32, p. 418-431, 2004.

Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735604046099>> Acesso em 11 ago. 2020.

OJINTA, Ikechukwu Aloysius. *Le féminisme et le patriarcat, le rôle médiateur de la religion*. Munique: Grin Verlag, 2011.

PIELLER, Évelyne. *Musique Maestra: le surprenant mais néanmoins véridique récit de l'histoire des femmes dans la musique du XVIe au XIXe siècle*. Paris: Editions Plume, 1992.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda; PONCIANO, Jéssica Kurak. O discurso patriarcal através da música popular brasileira. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília*, v.4, n.1, p. 9-24, Jan./Jun., 2018. Disponível em: < <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/download/8121/5212> Acesso em: 27 jul. 2022. <https://doi.org/10.33027/2447-780X.2018.v4.n1.02.p9>

ROBERTSON, Carolina. Genres et representation des genres. In : NATTIEZ, Jean-Jacques. *Musiques: une encyclopedie pour le XXIe siècle*. v.3 Musiques et Cultures. Paris: Actes Sud, 2005, p. 880-907.

ROSA, Laila; NOGUEIRA, Isabel. O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. *Revista Vórtex*, [S. l.], v. 3, n. 2, 2015.

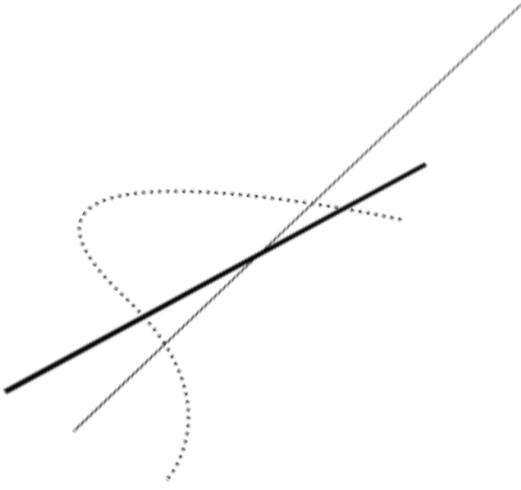
Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/887> Acesso em 27 jul. 2022.

TACUCHIAN, Ricardo. *Tradição e resistência. Catálogo de Bandas de Música do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

TOLEDO NASCIMENTO, Marco Antonio. *L'apprentissage musical en amateur au sein des harmonies de la Confédération Musicale de France (CMF), en vue d'une application au contexte brésilien*. 2011. Tese (Doutorado em Música [Cotutela]) Toulouse, Université Toulouse II le Mirail e Universidade Federal da Bahia.

YIN, Robert, K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 3ª. Ed., 2005.

ZIOUANI, Zahia. *La chef d'orchestre*. Paris: Éditions Anne Carrière, 2010.



APRENDIZAJE MUSICAL A TRAVÉS DE LA DOCENCIA COMPARTIDA CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Félix Quiñones-Ramírez¹

David Duran²

Laia Viladot³

Resumen: En este artículo se describe una práctica pedagógica de aprendizaje musical en un contexto chileno en donde el docente comparte la docencia con un grupo de estudiantes de secundaria, quienes enseñan a sus compañeros la estructura básica de una canción. Aunque los resultados de la evaluación fueron similares entre los estudiantes que trabajaron con co-enseñantes y aquellos que lo hicieron de la manera habitual, la implementación de esta práctica ofrece al estudiantado una valiosa oportunidad para interactuar con sus compañeros en el aula, construir conocimientos musicales y participar activamente en la enseñanza. La investigación se llevó a cabo mediante una metodología mixta. La dimensión cuantitativa del proceso se apoyó fundamentalmente en la aplicación de un teste de desempeño a todo el alumnado participante, mientras que la parte cualitativa se realizó por medio de Focus Group en los que participaron 33 estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; aprendizaje entre iguales; educación musical; docencia compartida con estudiantes.

¹ Universitat Autònoma Barcelona. felix.qramirez@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-0352-809X>

² Universitat Autònoma Barcelona. david.duran@uab.cat. <https://orcid.org/0000-0002-0640-3834>

³ Universitat Autònoma Barcelona. laia.viladot@uab.cat. <https://orcid.org/0000-0002-4962-141X>

MUSICAL LEARNING THROUGH CO-TEACHING WITH STUDENT IN HIGH SCHOOL

Abstract: *This article describes a pedagogical practice for musical learning in a Chilean context where a teacher shares teaching responsibilities with a group of high school students who teach their peers the basic structure of a song. Although evaluation results were similar between the students who worked with co-teachers and those who received traditional instruction, implementing this practice offers students a valuable opportunity to interact with their peers in the classroom, build musical knowledge, and actively participate in teaching. The research was conducted using a mixed methodology. The quantitative aspect of the process was mainly supported by a performance test administered to all participating students, while the qualitative part was carried out through a focus group in which 33 students participated.*

Keywords: *cooperative learning; peer teaching; music education; co-teaching with students.*

1. Introducción

La educación musical es una asignatura que se contempla, por lo general, en los currículos de enseñanzas obligatorias en la mayor parte de los países occidentales (Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno, 2017). Su principal objetivo es despertar y desarrollar todas las facultades psicológicas, sociológicas, psicomotoras e intelectuales del ser humano y fomentar su creatividad, el pensamiento crítico y la expresión emocional (Huillipan y Ángel-Alvarado, 2020; Pascual, 2002). Este propósito se logra a través de la interacción interpersonal en el trabajo en conjunto sobre el arte musical que se da entre el adulto y el aprendiz, en donde ambos se enriquecen mutuamente a través de la interpretación y la creación de experiencias musicales únicas (Hernández, Hernández y Milán, 2010). Lo mismo sucede con la colaboración que surge entre los iguales en el aula de música, ya que la interacción interpersonal entre estudiantes en el contexto musical ofrece múltiples beneficios. Por un lado, permite a los estudiantes practicar y mejorar sus habilidades musicales, al mismo tiempo que reciben evaluación y

retroalimentación prescriptiva de pares. Además, permite un alto porcentaje de participación con grupos pequeños que se encuentran con más necesidades musicales, fomento de pensamiento divergente y múltiples soluciones a una pregunta o tarea; y construcción de un entendimiento que conduzca al dominio a través de la elaboración y el discurso (Cangro, 2015).

En Chile, el número de estudiantes en una sala de clases está regido por el Decreto Supremo de Educación N°8144 de 1980. Este reglamento establece que en primaria y secundaria la cantidad máxima de alumnos permitidos son 45. Cuando se tiene la tarea de enseñar a un curso con estas características, con habilidades y estilos de aprendizaje diferentes, es indispensable contar con herramientas y estrategias que permitan que los alumnos aprendan. En este contexto, se ha propuesto una práctica para la clase de música, en la que los estudiantes de un curso de secundaria han actuado como co-enseñantes de su profesor a la hora de enseñar contenidos de la asignatura.

A continuación, se presentan los antecedentes conceptuales como base de esta propuesta didáctica: aprendizaje entre iguales, aprender enseñando, docencia compartida con estudiantes, aprendizaje cooperativo y música. Posteriormente, se describe el trabajo realizado y se presentan los resultados, dando a conocer algunas conclusiones y proyecciones para experiencias futuras.

2. Música y aprendizaje cooperativo

La música es una actividad que se desarrolla en diferentes espacios sociales, estando presente la cooperación entre intérpretes, compositores e intérpretes, audiencias e intérpretes (Gaunt y Westerlund, 2014). Esta situación que se da en la música y que vemos recurrentemente en las colaboraciones entre compositores contemporáneos que realizan sus producciones musicales junto a otros artistas, también ocurre de manera frecuente en la creación artística de las artes escénicas, la danza y el teatro moderno (Taylor, 2016). Si se observa una dinámica de cooperación tan espontánea en la vida cotidiana ¿por qué no aplicarla en el aprendizaje musical dentro del aula? Green (2008) examinó cuestiones personales e interpersonales relacionadas con el trabajo en grupo y el aprendizaje informal en el aula de música, de un proyecto de investigación que utilizó prácticas de aprendizaje musical de músicos populares. La autora revela que esta práctica favorece tanto los aprendizajes de contenido musical como la inclusión educativa.

En la escuela, la educación musical se trabaja de manera grupal, al igual que en las orquestas, en los conjuntos instrumentales y corales (Cangro, 2015). El liderazgo que surge en los estudiantes de estos grupos y en las clases de música sucede de manera natural. Es muy usual ver a alumnos ayudando a compañeros y a sus maestros de música en una gran variedad de formas, si esta ayuda se implementa correctamente, se pueden lograr beneficios aún más significativos (Sheldon, 2001). El carácter cooperativo de la música hace imprescindible incorporar o enfatizar metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo que enriquezcan el aprendizaje individual (Duran, 2017b).

Una de las primeras revisiones de literatura sobre aprendizaje cooperativo y música fue la realizada por Luce (2001). En su revisión identificó escasos estudios sobre el aprendizaje cooperativo dentro de la educación musical, esta situación reflejó para el autor que posiblemente los profesores que participaban en estos procesos no habían escrito sobre sus experiencias. Han pasado veinte años desde la revisión realizada por Luce (2001), y en estas dos décadas ha habido nuevas revisiones de literatura de diferentes investigaciones y estudios que demuestran el potencial del aprendizaje cooperativo en la educación musical (Lim, 2019; Fernández-Barros, Duran y Viladot, 2022).

Una de las investigaciones que aporta al panorama regional que relaciona la música y el aprendizaje cooperativo es el trabajo realizado recientemente por Álamos-Gómez y Montes (2022), su estudio describe y analiza una unidad didáctica de composición rítmica grupal en la asignatura de música a través de un estudio de caso en un colegio chileno, poniendo énfasis en elementos relacionados con la creatividad y el aprendizaje cooperativo. Los autores concluyen que la interacción fluida entre pares y la discusión referida a los recursos constitutivos fue positiva para el trabajo de creación junto a la reflexión y discusión sistemática entre el alumnado y el maestro respecto a las dificultades presentadas durante el trabajo.

3. Aprendizaje entre iguales

En la construcción social del aprendizaje es muy importante el papel del mediador, entendido como aquel que se sitúa entre la actividad mental del aprendiz y la nueva información. Se dispone de estudios que indican que, en determinadas condiciones, en contextos escolares con aulas convencionales en donde el profesor es el que interviene frente a muchos alumnos, la mediación de un igual puede resultar muy valiosa (Duran, 2014). Este tipo de mediación presenta algunas ventajas frente a la mediación del docente, debido a la igualdad que se establece entre estudiantes como tener más

facilidad para hacer uso de vocabulario y ejemplos apropiados a la edad; ser un reciente aprendiz del material; estar familiarizado con las potenciales frustraciones y los problemas del nuevo aprendiz; y tender a ser más directo en la resolución de dudas que los adultos (Good y Brophy, 1997). Los diferentes marcos de referencia que existen entre los maestros y los alumnos, en ocasiones no permiten que la manera de comunicarse sea accesible para los estudiantes, afectando su motivación y rendimiento (Schultze y Nilsson, 2018). Un igual puede variar la forma de la explicación debido a que comparte con su compañero un alto nivel de intersubjetividad (Villa et al., 2010) y experiencias similares que les permiten entenderse mejor, por lo que los estudiantes encuentran más fácil el aprendizaje cuando hablan entre ellos (Wells, 2001). Esta posibilidad ha dado lugar a lo que se ha denominado genéricamente aprendizaje entre iguales; el hecho de que un alumno más competente en cierta habilidad pueda actuar como mediador de otro alumno.

El término aprendizaje entre iguales ha sido utilizado como una calificación paraguas que acoge diferentes prácticas. Damon y Phelps (1989) diferencian el aprendizaje entre iguales en tres escenarios, en base a la igualdad de roles y a la mutualidad en la interacción: a) la tutoría entre iguales, que se caracteriza por la relación entre dos estudiantes que abordan una tarea con diferentes niveles de habilidades sobre un tema, con un rol de tutor y tutorado, con baja igualdad y baja mutualidad, ya que se trata de una acción dominada por el tutor; b) el aprendizaje cooperativo, las habilidades de los alumnos son heterogéneas, con márgenes de proximidad y una igualdad alta debido a la relación de simetría; la mutualidad es mediana y depende de la distribución de responsabilidades y la recompensa extrínseca o intrínseca; y c) el aprendizaje colaborativo, en donde los estudiantes tienen habilidades similares y los roles, pese a ser diferentes, son simétricos de manera que se presenta una elevada igualdad y también una alta mutualidad, ya que los participantes aportan en la interacción desde un plano igualitario. El aprendizaje cooperativo se encuentra en el centro de ambos escenarios. Por este motivo, dentro de la educación escolar, el aprendizaje cooperativo suele incluir prácticas de tutoría entre iguales, por compartir los principios de Johnson y Johnson (2009) y porque la interacción entre los miembros del equipo está estructurada por el docente (Duran, 2018). En el aprendizaje cooperativo, los estudiantes necesitan trabajar juntos para alcanzar metas compartidas, lo que permite al alumno mejorar su propio aprendizaje y el de los demás, por lo que el logro es individual y grupal (Johnson y Johnson, 2009).

4. Aprender enseñando

Al hacer referencia al carácter social del aprendizaje en el primer apartado, se ha dado énfasis en el aprendizaje del estudiante que recibe la ayuda pedagógica y no se ha contemplado el aprendizaje del que la ofrece. No obstante, Wells (2001) plantea que la zona de desarrollo próximo se aplica en potencia a ambos participantes. Es decir, no sólo puede aprender la persona que recibe la ayuda, sino que también la que la ofrece. En este sentido, Roscoe (2014) sostiene que los alumnos tutores tienen su propia zona de desarrollo próximo, definida por aquel contenido que son capaces de enseñar y razonar, aunque aún no lo dominen. Los participantes se involucran en conjunto en un proceso de exploración que les permite poco a poco convertirse en más expertos, dando énfasis a la parte colectiva de la zona de desarrollo próximo (Engeström y Sannino, 2010). Si se sostiene que el alumno tutor se beneficia al proporcionar ayuda a su compañero tutorado, es importante conocer en qué momento se produce el aprendizaje: ¿mientras se prepara la actividad y el material?, ¿Cuándo se presenta la información?, ¿Cuándo se realizan las explicaciones? o ¿Cuándo se responden preguntas? La propuesta presentada por Duran (2017a) organiza un esquema explicativo de aprender enseñando en cuatro niveles: aprender para enseñar, aprender exponiendo, aprender explicando, y aprender cuestionando. En el siguiente apartado se presenta una síntesis de cada uno de estos niveles.

5. Aprender para enseñar

Una teoría que explica cómo se puede aprender enseñando es la del aprendizaje generativo, aquel proceso que contempla la construcción de nuevos conocimientos (Fiorella y Mayer, 2016). Desde este punto de vista, enseñar a otros puede desencadenar una serie de procesos cognitivos al tener que seleccionar información relevante, organizarla en estructuras coherentes e integrarla con el conocimiento previo (Fiorella y Mayer, 2014).

Un experimento realizado por Bargh y Schul (1980) en un contexto universitario, compara a estudiantes que aprenden para ellos (para responder un examen) con estudiantes que aprenden pensando que lo enseñarán a otro, sin llegar a hacerlo. A esto último, los autores le llaman *expectancy*. Se muestran resultados favorables para los estudiantes que trabajan en *expectancy*, quienes ven alterado su proceso cognitivo de aprendizaje al realizar un mayor esfuerzo al seleccionar los elementos relevantes con sentido. La réplica de este experimento, realizada por Benware y Deci (1984) en un

contexto escolar, también obtuvo resultados que indicaron que prepararse para enseñar exige mayores esfuerzos para organizar mejor la información, aumentando la motivación, debido a que los estudiantes buscaban evitar situaciones que les produjeran estrés o incomodidad al no saber responder. Estudios posteriores, realizados por Fiorella y Mayer (2013), profundizan en el concepto de *expectancy* y también concluyen que estudiantes que se han preparado para responder preguntas, en comparación a estudiantes que se preparan para rendir un examen, logran mayores aprendizajes.

La investigación realizada por Nestojko, Bui, Kornell y Ligon (2014) abordó la siguiente pregunta: ¿tener la expectativa de enseñar, sin realmente enseñar, mejora el aprendizaje, en comparación con tener la expectativa de ser evaluado? Sus resultados mostraron que los estudiantes que prepararon el material con la expectativa de enseñarlo lograron mayores aprendizajes que aquellos que lo hicieron con la expectativa de hacer un examen, al igual que estudios previos. Un estudio que no reconoce mejoras considerables es el realizado por Renkl (1995) quien identifica una disminución de la motivación intrínseca y aumento en cierta medida de la ansiedad durante las actividades realizadas. El autor sugiere dos razones posibles para explicar los efectos negativos detectados en su estudio: los estudiantes tuvieron que aprender contenidos matemáticos percibidos como difíciles y se vieron obligados a adoptar el papel de tutores, algo desconocido para ellos.

6. Aprender exponiendo

Posterior al estudio de Bargh y Schul (1980), la investigación de Annis (1983) da un paso más allá de la situación *expectancy*, brindando la posibilidad a los participantes de que puedan aprender exponiendo los contenidos a una audiencia. Los resultados indicaron que los estudiantes que se prepararon para enseñar y luego lo enseñaron (expusieron) obtuvieron calificaciones más altas que los estudiantes que solo se prepararon sin exponer. Annis (1983) coincide con investigadores de estudios anteriores, en que apropiarse del nuevo contenido asociándolo con conocimientos previos para poder enseñarlo requiere de un mayor esfuerzo y una mayor atención, como resultado de la preparación para enseñar y de exponer el material a sus compañeros tutorados. El efecto audiencia también es un aspecto importante para tomar en cuenta, ya que dirigir las explicaciones a alguien, en comparación a auto explicarse, puede estimular explicaciones más elaboradas y una mejor supervisión de la comprensión (Ploetzner et al., 1999). Incluso si el receptor no está presente, tener conciencia de que

existe, puede generar la creencia de que las propias acciones pueden afectar a otro (Hoogerheide et al., 2016).

7. Aprender explicando

Una gran cantidad de investigaciones han establecido que explicar es una poderosa estrategia de aprendizaje (Hoogerheide, Deijkers, Loyens, Heijltjes y Van Gog, 2016). Algunas se centran en explicar a los demás, a través de tutorías o situaciones interactivas (Richey y Nokes-Malach, 2015), mientras que otras han puesto su enfoque en los efectos de explicarse a uno mismo los contenidos (Dunloly, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham, 2013; Fiorella y Mayer, 2015; Lombrozo, 2012; Richey y Nokes-Malach, 2015). Roscoe y Chi (2007) plantean que los beneficios cognitivos que pueden surgir en el proceso de autoexplicación se debe a que es necesario estimular procesos metacognitivos como el seguimiento de la calidad de la propia comprensión. Los análisis de la autoexplicación han demostrado que los alumnos exitosos verifican su comprensión, generan inferencias que vinculan los principios y operaciones subyacentes para cada paso, explican las relaciones entre los pasos y anticipan los pasos futuros. Por el contrario, los estudiantes menos exitosos raramente monitorean su comprensión, se enfocan en la repetición y en parafrasear, y no integran ni aplican principios de dominio (Renkl, 1997). El autor advierte que como la autoexplicación no siempre es de alta calidad para sí mismo, se pueden necesitar indicaciones de autoexplicación o incluso una formación explícita antes de generar autoexplicaciones de forma eficaz.

Existen investigaciones que, para dar a conocer los efectos de explicar, han desarrollado mediante técnicas de inteligencia artificial, *softwares* llamados *Teachable agent* (Biswas, Schwartz, Bransford y Vanderbilt, 2001; Biswas, Leelawong, Schwartz y Vye, 2005; Blair, Schwartz, Biswas, y Leelawong, 2007). En el estudio realizado por Blair, Schwartz, Biswas, y Leelawong (2007) los autores desarrollaron una *Teachable agent* llamada Betty al que los estudiantes debían enseñar explícitamente. Los autores destacan que, si bien los *Teachable agent* no reemplazan a los estudiantes reales, le hacen brindar oportunidades únicas para optimizar el aprendizaje a través de las interacciones de enseñanza. Los resultados de este estudio mostraron diferentes aspectos positivos: los alumnos aprendieron a través de las explicaciones que debían dar a Betty y adoptaron fácilmente la ficción de enseñar a un agente, valoraron positivamente la experiencia, destacando que fue motivadora. La incorporación de los *Teachable agent* son una idea novedosa para crear nuevas formas de interacción que

aprovechan el principio de aprender enseñando (Blair, Schwartz, Biswas, y Leelawong, 2007).

Diferentes estudios han analizado la calidad de las explicaciones para lograr identificar los factores que permiten que se logren mejores aprendizajes, estos estudios muestran que explicar es más efectivo cuando las explicaciones son relevantes, coherentes, completas y precisas (Hoogerheide, Deijkers, Loyens, Heijltjes y Van Gog, 2016; Roscoe y Chi, 2007; Webb, 1989). Los estudiantes se benefician más cuando generan explicaciones a través de la reflexión, generando inferencias, reparando brechas de conocimiento, elaborando y monitoreando la comprensión (Hoogerheide, Deijkers, Loyens, Heijltjes y Van Gog, 2016). Si bien los estudios plantean que la tendencia a decir y transmitir el conocimiento en lugar de construirlo puede originar una evaluación limitada o inadecuada de los propios conocimientos y de la comprensión del material a enseñar, Roscoe (2014) destaca que transmitir el conocimiento no es necesariamente perjudicial para el aprendizaje, ya que traducir el material a sus propias palabras o resumirlo, también puede ayudar a reforzar la información (sirviendo como repaso), teniendo en cuenta que algunas explicaciones pueden combinar aspectos de transmitir el conocimiento y transformarlo. Pero para asegurarse el paso a la explicación, Roscoe y Chi (2007) destacan la importancia de formar inicialmente a los tutores en cómo construir el conocimiento para que puedan activar procesos metacognitivos que les permitan evaluar la comprensión de la información en lugar de simplemente transmitirla y repetirla, de modo que se puedan beneficiar más al enseñar a sus compañeros. Si bien los tutores pueden aprender enseñando al momento de tener que explicar un contenido o una información a sus compañeros, el potencial del aprendizaje estará determinado por cómo se realice la explicación, lo que permitirá aprovechar o desaprovechar las oportunidades de aprender que su real enseñante les ofrece.

8. Aprender cuestionando

Cuando además de explicar se produce una interacción bidireccional entre los participantes, se hace presente el cuestionamiento (Duran, 2018) que incluye tanto preguntar cómo responder a las preguntas (Roscoe y Chi, 2007). Webb (1989) sostiene que las clarificaciones, confrontaciones y diferentes puntos de vista provenientes de los estudiantes que reciben la explicación, dan la oportunidad al estudiante que explica de construir conocimiento más profundo debido a que al responder las preguntas y volver a explicar tiene que buscar nueva información, entrando en un proceso interactivo con

el aprendiz, que antes estaba centrado solo en exponer ante un oyente pasivo. Los tutores se benefician de la explicación a partir de la integración de conceptos y principios, generando ideas nuevas a través de las inferencias y razonamientos, cuestionando el conocimiento formulando y respondiendo preguntas. Cuando el alumno tutorado formula buenas preguntas, exige un elevado nivel de reflexión del tutor, integrando conocimientos previos y nuevos, reorganizando modelos mentales (Roscoe y Chi, 2007).

Estas evidencias que se han presentado muestran formas de enseñar que promueven la bidireccionalidad y ofrecen oportunidades de aprender enseñando. Duran (2014) sostiene que hay diferentes maneras de llevar a la práctica este principio y presenta ejemplos de prácticas en la educación formal en donde los profesores alientan a sus estudiantes a aprender enseñando a sus compañeros, compartiendo con sus alumnos la capacidad de enseñar. Algunos de ellos son: aprender elaborando materiales didácticos para que otros aprendan, aprender poniéndose en el lugar del profesor ante un grupo, aprender enseñando a través de técnicas cooperativas simples, aprender enseñando a través de métodos de aprendizaje cooperativo, aprender a través de la tutoría entre iguales, comprender corrigiendo y ofreciendo feedback, y profesores que comparten la docencia con sus alumnos.

9. Docencia compartida con estudiantes

La docencia compartida es considerada una herramienta que permite a los maestros responder a la mayor diversidad en las aulas heterogéneas, brindando a los estudiantes más atención individual, se enfoca también en el aprendizaje del maestro y el desarrollo de sus habilidades (Duran, 2019; Rytivaara, Pulkkinen y de Bruin, 2019; Oller, Navas y Carrera, 2018; Valdés, 2017; Roth y Tobin, 2004). La colaboración puede ser con otros maestros colegas, maestros de apoyo y algún educador, siendo posible también incluir, en una visión ampliada, a la familia y/o voluntarios (Oller, Navas y Carrera, 2018).

Baeten y Simons (2014) presentan diferentes tipos de docencia compartida:

1. *Modelo de observación:* Un maestro observa al otro en el trabajo, de esta manera, el observador, que generalmente tiene una posición pasiva, recopila información sobre el proceso de interacción con los estudiantes e interviene solo cuando se le hacen preguntas. Regularmente ambos profesores acuerdan de antemano el tipo de información que van a recopilar en conjunto, la que deberán analizar y compartir posteriormente.

2. *Modelo de coaching:* el observador adquiere más responsabilidad, además de observar, se espera que el entrenador brinde sugerencias, asistencia y apoyo, proponiendo soluciones alternativas a posibles problemas que se puedan experimentar.

3. *Modelo de asistente de enseñanza:* Un profesor tiene la responsabilidad de impartir la clase, mientras que el otro proporciona apoyo a los alumnos que lo requieren.

4. *Modelo de igualdad de condiciones:* Este modelo se refiere a la enseñanza en equipo en la que ambos maestros tienen el mismo estatus. Dentro de este modelo se hace una distinción en tres grupos:

- Enseñanza secuencial: Los profesores dividen los contenidos o actividades de aprendizaje. Enseñan la misma lección, al mismo grupo de alumnos, pero cada docente asume la responsabilidad de diferentes fases de la lección.
- Enseñanza paralela: el alumnado se divide en dos grupos y cada grupo trabaja con un docente el mismo contenido en la misma sala de clases.
- Enseñanza en estaciones: la sala se divide en grupos y tareas, el alumnado se desplaza en las estaciones, también llamados rincones, talleres, ambientes y/o espacios.

5. *Modelo de trabajo en equipo:* ambos docentes comparten todas las tareas del proceso de enseñanza: planificación, ejecución y evaluación. Realizan el mismo tipo de intervenciones dialogando constantemente.

Este concepto de docencia compartida es ampliado por Thousand et al. (2006), quienes dan la posibilidad de que los profesores compartan la docencia con sus propios estudiantes, ofreciendo oportunidades a los alumnos para actuar como co-enseñantes y favoreciendo el aumento de sus competencias académicas y sociales (Villa et al., 2015).

Villa et al. (2010) presentan cuatro formas de docencia compartida con alumnos que nacen a partir de prácticas reportadas en dos centros de secundaria californianos:

1. *Docencia compartida de apoyo.* Un co-enseñante -el profesor- dirige la instrucción de la clase y el otro u otros co-enseñantes -estudiantes- ofrecen ayudas a los alumnos que lo necesitan, observando cómo trabajan en grupo, resolviendo dudas o apoyando a alumnos con dificultades. El rol de dirección general podría alterarse en

momentos puntuales: ocupándose el estudiante de la gestión general del grupo – clase, de forma que el profesor pueda atender alumnos o grupos particulares (por ejemplo, especialmente avanzados).

2. *Docencia compartida en paralelo.* Los co-enseñantes trabajan en grupos distintos de alumnos en diferentes momentos de la clase. Los alumnos pueden ser frecuentemente reagrupados para beneficiarse de la co-docencia. Esta forma ofrece situaciones muy variadas. Dividir la clase para monitorizar la comprensión; crear centros de interés; que los co-enseñantes ofrezcan explicaciones rotando por los grupos; utilizar diferentes espacios de aprendizaje (fuera y dentro de la institución); ajustarse a los estilos o preferencias de aprendizaje (ofreciendo una explicación visual en un grupo, cinestésica en otro...); brindar instrucción suplementaria (entregando más ayuda o generando retos para una mayor profundización).

3. *Docencia compartida complementaria:* El co-enseñante amplía, complementa o añade valor a la instrucción ofrecida por el otro. Incluye desde parafrasear una parte de la explicación para, variando la forma, facilitar la comprensión, a modelar la explicación o apoyarla con recursos gráficos o de síntesis.

4. *Docencia compartida en equipo:* Esta forma- que requiere la máxima coordinación y recoge las anteriores – plantea que los co-enseñantes compartan la responsabilidad de todas las actividades instruccionales (planificar, actuar en el aula y evaluar), asumiendo la responsabilidad de aprendizaje de todos los alumnos de la clase.

La experiencia que se presenta en este trabajo asume la mayoría de las características de la docencia compartida en equipo, pero, si bien son los co-enseñantes quienes se preocupan de la planificación de la clase y de la actuación en el aula, en esta práctica exploratoria es el profesor el que se encarga de la evaluación. Los co-enseñantes colaboran en evaluaciones prácticas en la clase que no llevan calificación, pero la evaluación final es desarrollada por el profesor, evaluando a co-enseñantes y alumnos tutorados de la misma manera.

Objetivos e interrogantes

La finalidad de esta la implementación de esta práctica pedagógica fue valorar la efectividad y el impacto de una propuesta de enseñanza de contenidos musicales a través de la docencia compartida con estudiantes. La propuesta que se planteó buscó responder a los siguientes interrogantes:

1. ¿Se obtienen mejores resultados al enseñar contenidos musicales a través de la docencia compartida con estudiantes en comparación a la manera habitual?

2. ¿Los estudiantes co-enseñantes logran mejores resultados que los estudiantes tutorados?

3. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes co-enseñantes y tutorados que han participado en la propuesta didáctica?

Método

Los datos se recogieron siguiendo una metodología mixta, procedimiento que combina en el mismo estudio tanto el método cuantitativo como cualitativo para comprender el problema de investigación (Creswell, 2015) y que es considerada como una evolución en la investigación actual (Creswell y Garret, 2008). La dimensión cuantitativa del proceso se apoyó fundamentalmente en la aplicación de uno test de desempeño, mientras que la parte cualitativa por medio de Focus Group en los que participaron los 9 co-enseñantes y 24 de los estudiantes que recibieron la ayuda pedagógica (en grupos de 6 estudiantes).

Contexto

La propuesta didáctica se realizó en un colegio de la ciudad de Curicó, situada a 200 kilómetros al sur de Santiago de Chile, en un contexto de escuela mixta de 44 alumnos por clase, con estudiantes de 14 y 15 años de primer año de secundaria en la asignatura de Música. En esta propuesta, se abordó la enseñanza de “la estructura básica de una canción” de dos maneras. Se trabajó con dos cursos (1° A y 1° D) a través de la docencia compartida con estudiantes, con 9 co-enseñantes por curso, quienes se hicieron responsables de enseñar -cada uno- a un grupo de 4 compañeros. Mientras que en los otros dos cursos (1° B y 1° E), se trabajó de la manera habitual en donde el profesor estuvo a cargo del proceso de enseñanza.

Muestra

La muestra incluyó a 178 estudiantes distribuidos en cuatro cursos de primer año de secundaria en Chile, en donde 89 alumnos pertenecían al grupo de la experiencia con co-enseñantes e igual número de alumnos al grupo sin co-enseñantes. El profesor fue el mismo para todos los cursos.

Instrumento

Para evaluar la dimensión cuantitativa se aplicó una prueba diseñada entre los profesores de música del centro y validada por el jefe de estudios del Colegio. La prueba consistía el análisis dos canciones populares, señalando los diferentes componentes de su estructura (introducción, estrofa, pre-estribillo, estribillo, puente musical y cierre). Para que cada estudiante alcanzara la nota máxima (7.0) necesitaba obtener 20 puntos y para aprobar con nota mínima (4.0) necesitaba obtener 12 puntos.

El cuerpo de datos de índole cuantitativa obtenido fue analizado con estadística descriptiva y con la aplicación de la prueba t de Student. La información producida a nivel cualitativo se sometió a un análisis de contenido temático centrado en un eje vinculado a la valoración de la propuesta didáctica por parte de los estudiantes y su nivel de satisfacción. La aplicación de la misma prueba permitió analizar y comparar los resultados de la evaluación al utilizarse prácticas de enseñanza diferentes entre el grupo de comparación (1° B y 1° E) y el grupo de tratamiento (1° A y 1° D). En la tabla 1 se representa la clasificación que se le dará a cada estudiante dependiendo de la nota que obtenga y del rango en el que se encuentre, desde un insuficiente hasta un excelente.

RANGO DE NOTAS	CLASIFICACIÓN
10 - 39	Insuficiente
40 - 49	Regular
50 - 59	Bueno
60 - 70	Muy bueno

Fuente: Sistema de categorías del reglamento de calificaciones de alumnos de educación secundaria en Chile (Decreto 1480)

La dimensión cualitativa fue evaluada mediante un *Focus Group* con los co-enseñantes y otro con los alumnos tutorados, realizado al final del proceso, con la finalidad de conocer la percepción de los estudiantes sobre la experiencia, identificando las razones de su satisfacción o insatisfacción. El consentimiento informado de los participantes se hizo de forma oral.

Desarrollo de la experiencia

Durante la primera clase de la unidad, se expuso el concepto de aprendizaje cooperativo, sus principales características y las ventajas que representa en el contexto escolar para el aprendizaje de los estudiantes. Se mostraron ejemplos de casos en los

que ha sido utilizada esta metodología y se explicó la manera en la que se aplicaría a la clase de música durante el semestre. En este contexto, se dio la oportunidad a 9 estudiantes de 1° A y 1° D de participar de forma voluntaria como co-enseñantes al trabajar en la clase de música la temática sobre la estructura básica de una canción. El criterio de selección fue la motivación que demostraron los estudiantes de querer enseñar a sus compañeros y aprender más durante el proceso.

Dicha práctica pedagógica se dividió en 3 etapas que se describen a continuación.

Preparación de la enseñanza

La preparación de la enseñanza se llevó a cabo en dos sesiones de 30 minutos. Los co-enseñantes trabajaron en la biblioteca del colegio de forma paralela a la clase de música. En la primera sesión, buscaron durante 20 minutos las partes de la estructura básica de una canción (introducción, estrofa, pre-estribillo, estribillo, puente musical y cierre) en páginas de internet recomendadas por el profesor (www.unprofesor.com, www.guitarrec.com, www.monitorlatino.com y www.escribircanciones.com.ar), en los 10 minutos restantes compararon entre co-enseñantes los resultados de la búsqueda y junto al profesor eligieron los conceptos para trabajar en la clase. Asumieron la responsabilidad de buscar de manera individual las características de cada uno de los conceptos seleccionados y pensar en diferentes maneras de poder enseñarlos a sus compañeros tutorados. En la segunda sesión, los co-enseñantes se reunieron para comparar la información que obtuvieron como resultado de su búsqueda individual y unificaron criterios sobre las definiciones, compartieron las diferentes estrategias que utilizaría cada uno para enseñar los conceptos y prepararon el material para la clase.

Sesiones de docencia compartida con estudiantes

Durante la primera sesión de puesta en práctica de la propuesta didáctica, a cada co-enseñante se le designaron 4 estudiantes, siguiendo el orden alfabético de la lista del curso. Los equipos fueron distribuidos en distintos espacios dentro y fuera de la sala de clases. El rol del profesor fue monitorear el trabajo de los equipos y apoyar a los co-enseñantes frente a algunos inconvenientes. Los co-enseñantes explicaron a los integrantes de su equipo la estructura básica de una canción junto a los conceptos y sus respectivas definiciones, presentando ejemplos auditivos para cada uno de ellos, resolviendo dudas surgidas en el desarrollo de la actividad. Al finalizar la clase, se les pidió a diferentes estudiantes tutorados que explicaran alguno de los conceptos aprendidos durante la sesión y se les recomendó volver a escuchar ejemplos de los presentados por sus compañeros co-enseñantes.

Durante la segunda sesión se realizaron prácticas auditivas de análisis de diferentes canciones del repertorio popular. Mientras el profesor se encargó de presentar los ejemplos a todo el curso, los co-enseñantes se encargaron de responder dudas y revisar los análisis realizados por sus compañeros tutorados, los que luego eran revisados junto al profesor con todo el curso.

Evaluación de los contenidos y de la experiencia a través de la docencia compartida con estudiantes

En la sesión de evaluación de los contenidos, el profesor aplicó un test a todos los estudiantes (co-enseñantes y tutorados) en el que analizaron la estructura de dos canciones. Se les proporcionó la letra de una canción, en donde debían destacar las distintas partes de la estructura mientras escuchaban las canciones. Una vez aplicada la prueba se revisó en conjunto.

En la sesión de evaluación del trabajo a través de la co-docencia se entregaron los resultados de la prueba y se realizó un *Focus Group* para evaluar la forma de trabajo desarrollada durante las sesiones anteriores. Los estudiantes dieron a conocer su opinión sobre la experiencia y su nivel de satisfacción.

Resultados

La finalidad de la primera pregunta ¿se obtienen mejores resultados al enseñar contenidos musicales a través de la docencia compartida con estudiantes en comparación a la manera habitual? buscaba conocer si se obtenían mejores resultados al enseñar contenidos musicales a través de la docencia compartida con estudiantes en comparación a la manera habitual. Para dar respuesta a este interrogante se analizaron las notas obtenidas en la evaluación con la aplicación de la prueba t de Student, tanto del grupo de tratamiento como del grupo de comparación. En la tabla 2 se muestran los resultados de la evaluación, distribuidos y clasificados según el rango de la nota alcanzada.

Grupo / Media	CATEGORÍAS				Total
	Insuficiente	Regular	Buena	Muy buena	
Tratamiento (M=65.07)	0	2	6	79	87
Comparación (M=64.71)	2	3	13	69	87

Fuente: Sistema de categorías del reglamento de calificaciones de alumnos de educación secundaria en Chile (Decreto 1480)

Los datos no muestran diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de la prueba aplicada, donde los resultados del grupo de tratamiento (Media M=65.07) fueron equivalentes a los resultados del grupo de comparación (Media M=64.71). Es decir, con la utilización de la práctica que se ha llevado a término, se producen aprendizajes similares. Sin embargo, en el aspecto que se logra identificar una diferencia es al comparar los resultados según las categorías (insuficiente, regular, bien, excelente), en este caso podemos observar que existe una mayor diferencia, ya que en el grupo de tratamiento un 90.8% de los estudiantes obtuvieron un rango de nota en la categoría de excelente, mientras que en el grupo de comparación un 79.3%.

La segunda pregunta que se planteó ¿los estudiantes co-enseñantes logran mejores resultados que los estudiantes tutorados? pretendía conocer si los resultados en la evaluación de los estudiantes co-enseñantes superaban los resultados de los estudiantes tutorados. La tabla 3 muestra el promedio de notas obtenido por los alumnos del grupo de tratamiento, tanto de los co-enseñantes como tutorados.

Tabla 3. Promedio de las notas obtenidas por los estudiantes co-enseñantes y tutorados.

CURSO	PROMEDIO DE NOTAS CO-ENSEÑANTES	PROMEDIO DE NOTAS TUTORADOS
1° A	67.75	63.50
1° D	67.66	65.41

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de la prueba aplicada, siendo las puntuaciones del grupo de co-enseñantes (Media M=67.71) mayores a las puntuaciones del grupo de tutorados (Media M=64.43).

Con respecto a la tercera pregunta planteada ¿cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes co-enseñantes y tutorados que han participado en la propuesta didáctica? los comentarios y respuestas de los estudiantes en el *Focus Group* permitieron dar respuesta a este interrogante. Las respuestas más recurrentes de los tutorados fueron las siguientes:

- "A mí me gustó como me enseñó mi compañera". (Estudiante 20)
- "Yo prefiero así en grupos pequeños porque no da vergüenza preguntar si uno no entiende". (Estudiante 24)
- "Yo le entendí toda la parte teórica a mi compañero, pero después escuchando los ejemplos no era fácil distinguir las partes". (Estudiante 60)

- “Me gustó porque mi compañero explicó clarito, sin darse tantas vueltas”. (Estudiante 88)

Estas citas literales de la voz de los estudiantes muestran opiniones favorables en cuanto a la satisfacción de la metodología propuesta. Si bien la mayoría muestra un alto grado de satisfacción, una minoría muestra ciertas inseguridades o una desconfianza respecto a la ayuda ofrecida por el compañero tutor.

- “Yo prefiero que me enseñe un profesor, no más, porque así siento más seguridad de que está bien”. (Estudiante 30)

- “Para contenidos así fáciles sí puede ser que explique un compañero, pero no sé si para cosas más difíciles”. (Estudiante 56)

En el *Focus Group* orientado a los estudiantes co-enseñantes, la mayoría de los estudiantes involucrados manifestaron satisfacción frente a la propuesta didáctica, valorando positivamente dicha experiencia, a pesar del reto que les supuso.

- “A mí me encantó, profesor, porque yo quiero estudiar pedagogía y me imaginé que era una profesora”. (Estudiante 2)

- “Profe, yo entendía todo en mi casa y me lo preparé, pero cuando me tocaba explicar me ponía muy nerviosa y si me preguntaban algo me ponía más nerviosa aún, pero todos mis compañeros aprendieron porque se sacaron buena nota”. (Estudiante 5)

- “A mí me gustó, pero tenía un compañero que le costaba entender, le tuve que explicar de mil maneras, igual le fue bien en la prueba”. (Estudiante 10)

- “A mí me gustó que nos hicimos amigos con el grupo de los co-enseñantes, porque como nos preguntábamos todo sobre lo que teníamos que enseñar, al final hablamos mucho”. (Estudiante 15)

10. Discusión y conclusiones

La realización de esta propuesta en el contexto descrito entrega al alumnado un espacio de interacción entre compañeros en el aula y una nueva forma de construir conocimientos musicales. Tal y como se ha visto en los resultados, la implementación de esta propuesta didáctica ha permitido generar situaciones de enseñanza mucho más activas y participativas, brindando a los co-enseñantes mejores oportunidades de aprendizaje. Por esta razón, podría convertirse en una actividad permanente para ser considerada seriamente en las clases de música. Si bien los datos no muestran

diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de tratamiento y el grupo de comparación. Es decir, con la utilización de la práctica que se ha llevado a término, se producen aprendizajes similares.

Esta iniciativa es un aporte para la comunidad científica como una práctica documentada sobre la docencia compartida con estudiantes relacionada con la enseñanza de la música. Esta práctica pedagógica se suma a propuestas pedagógicas semejantes que sirvan como referencia para futuros trabajos en esta línea.

Las percepciones de los estudiantes tutorados consideran la experiencia como una actividad que puede ser interesante para su aprendizaje, pero existen ciertas dudas sobre si es la manera más efectiva o si el tutor estará preparado para todo tipo de contenido. Esta mirada por parte de los alumnos nos presenta un reto; y es el hecho de insertar esta forma de trabajo en un contexto que se ha regido bajo patrones tradicionales de enseñanza durante muchos años. Conectado a la idea anterior, se hace necesaria una formación previa de los co-enseñantes para que se sitúen en el nuevo rol y puedan aprovechar al máximo la instancia de aprendizaje. Será importante identificar posibles dificultades y, así, anticiparse a situaciones y guiar o conducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Mediante esta propuesta didáctica la sala de clases se convierte en un espacio de interacción y diálogo que proporciona más oportunidades de participación a todos los estudiantes, dándoles la posibilidad de aprender enseñando a sus compañeros. Es importante que el profesorado de música adopte estas nuevas metodologías que le permitan complementar las utilizadas hasta ahora, enriqueciendo así su trabajo en el aula. De esta manera, podrán contribuir a que los estudiantes vivan nuevas experiencias de aprendizaje, a la vez que contribuyen a cambiar el paradigma tradicional en donde toda la ayuda es proporcionada por el profesor.

Referências

ÁLAMOS-MONTES, José; MONTES, Rodrigo. Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: Una experiencia didáctica en el aula de Música. In: *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), pp. 155–183, 2022.

ANNIS, Linda. The processes and effects of peer tutoring. In: *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*, 2(1), pp. 39–47, 1983.

BAETEN, Marlies; SIMONS, Mathea. Student teacher's team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. In: *Teaching and Teacher Education*, 41, pp. 92-110, 2014.

BARGH, Jhon; SCHUL, Yaacov. On the cognitive benefits of teaching. In: *Journal of Educational Psychology*, 72(5), pp. 593–604, 1980. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.72.5.593>

BENWARE, Carl; DECI, Edward. Quality of learning with an active versus passive motivational set. In: *American Educational Research Journal*, 21, pp. 755–765, 1984. <https://doi.org/10.3102/00028312021004755>

BISWAS, Gautan; SCHWARTZ, Daniel; BRANSFORD, John. THE TEACHABLE AGENTS GROUP AT VANDERBILT. Technology support for complex problem solving: From SAD environments to AI. In K. D. Forbus & P. J. Feltovich (Eds.). *Smart machines in education: The coming revolution in educational technology* (pp. 71–97). The MIT Press, 2001.

BISWAS, Gautan; LEELAWONG, Krittaya; SCHWARTZ, Daniel; VYE, Nancy. Learning by teaching: A new agent paradigm for educational software. In: *Applied Artificial Intelligence*, 19, pp. 363–392, 2005.

BLAIR, Kristen; SCHWARTZ, Daniel; BISWAS, Gautan; LEELAWONG, Krittaya. Pedagogical agents for learning by teaching: Teachable agents. In: *Educational Technology* 47(1), pp. 56-61, 2007.

CANGRO, Richard. Student Collaboration and Standards-Based Music Learning. In: *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(3), pp. 63–68, 2015. <https://doi.org/10.1177/8755123314568794>

CARRILLO, Carmen; VILADOT, Laia; PÉREZ-MORENO, Jéssica. Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. In: *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 14, pp. 61-74, 2017.

CRESWELL, John. *A concise introduction to mixed methods research*. Sage, 2015.

CRESWELL, John; GARRET, Amanda. The movement of mixed methods research and the role of educators. In: *South African Journal of Educations*, 28, pp. 321–333, 2008. <https://doi.org/10.15700/saje.v28n3a176>

DAMON, William; PHELPS, Erin. Critical distinctions among three approaches to peer education. In: *International Journal of Education Research*, 13(1), pp. 9–19, 1989. [http://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-X](http://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X)

Decreto 8144/1980, de 04 de noviembre, reglamenta decreto N° 3.476, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19462>

DUNLOSKEY, John; RAWSON, Katherine, MARSH, Elizabeth; NATHAN, Mitchell; WILLINGHAM, Daniel. Improving students learning with effective learning techniques: Promising directions for cognitive an education psychology. In: *Psychological Science in the Public Interest*, 14, pp. 4–58, 2013. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>

DURAN, David. Aprendizaje docente entre iguales: Maestros y escuelas que aprenden unos de otros. In: *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 50, pp. 47-58, 2019.

DURAN, David. Aprendizaje entre iguales: Evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. In: *J. C. Torrego y C. Monge (Coords.), Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 173-199). Editorial Síntesis, 2018.

DURAN, David. ¿Se puede aprender enseñando?: Evidencias científicas e implicaciones educativas. In: *Aula de Innovación Educativa*, 259, pp. 35-40, 2017a.

DURAN, David. Aprendizaje entre iguales en música: Cooperación y tutoría entre alumnos. In: *Eufonía: Didáctica de la Música*, 72, pp. 7-12, 2017b.

DURAN, David. *Aprender enseñando. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea, 2014.

ENGESTRÖM, Yrjö; SANNINO, Annalisa. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. In: *Educational Research Review*, 5(1), pp. 1-24, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

FERNÁNDEZ-BARROS, Andrea; DURAN, David; VILADOT, Laia. Peer tutoring in music education: A literature review. *International Journal of Music Education*. 41, pp. 129-140, 2022. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02557614221087761>

FIORELLA, Logan; MAYER, Richard. The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy and outcomes. In: *Contemporary Educational Psychology*, 38, p. 281-288, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.001>

FIORELLA, Logan; MAYER, Richard. Role of expectations and explanations in learning by teaching. In: *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), pp. 75-85, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.01.001>

LOGAN Fiorella, L.; RICHARD Mayer R. Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, 28(4), pp. 717-741, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9348-9>

GAUNT, Helena; WESTERLUND, Heidi. *Collaborative learning in higher music education*. Ashgate, 2014.

GRAHAM, Marie. *The effects of peer assisted on rhythmic and melodic sight-reading in a middle school chorus*. Boston University: ProQuest Dissertations Publishing, 2020.

GOOD, Thomas; BROPHY, Jere. *Looking in classrooms*. Adison Wesley Longman, 1997.

GREEN, Lucy. Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: Some responses to informal learning in the music classroom. In: *Music Education Research*, 10(2), pp. 177-192, 2008. <https://doi.org/10.1080/14613800802079049>

HERNÁNDEZ, Juan; HERNÁNDEZ, José; MILÁN, Miguel. Actividades creativas en educación musical: la composición musical grupal. In: *Ensayos*, 25, p.11-23, 2010.

HOOGERHEIDE, Vincent; DEJKERS, Lian; LOYENS, Sofie; HEIJLTJES, Anita; VAN GOG, Tamara. Gaining from explaining: Learning improves from explaining to fictitious others on video, not from writing to them. In: *Contemporary Educational Psychology*, vol. 44-45, pp. 95-106, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.005>

HUILLIPÁN, Jean; ÁNGEL-ALVARADO, Rolando. Arreglos musicales en el aula: Factores pedagógicos en la Educación Primaria. In: *Revista Electrónica LEEME*, 45, pp. 17-34, 2020. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16527>

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. In: *Educational Researcher*, 38(5), pp. 365-379, 2009. doi.org/10.3102/0013189X09339057

LOMBROZO, Tania. Explanation and abductive inference. In: K. J. Holyoak and R. G. Morrison (Eds.). *Oxford handbook of thinking and reasoning* (pp. 260-276). Oxford University Press, 2012.

LIM, Ho-Yeong. A study on collaborative learning trends of music Education in the U.S. through systematic literature Review. In: *The Journal of Future Music Education*, 4 (2), pp. 47-67, 2019.

LUCE, David. Collaborative learning in music education: A review of the literature. In: *Update: Applications of Research in Music Education*, 19 (2), pp. 20-25, 2001. <https://doi.org/10.1177/875512>

NESTOJKO, John; BUI, Dung; KORNEILL, Nate; BJORK, Elizabeth. Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages. In: *Memory & Cognition*, 42, pp.1038-1048, 2014. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0416-z>

OLLER, Maite; NAVAS, Carme ; CARRERA, Judit. Docencia compartida en el aula: Retos y posibilidades. In: *Aula*, 275, pp. 39-44, 2018.

PASCUAL, Pilar. *Didáctica de la música para primaria*. Prentice Hall, 2002.

PLOETZNER, Rolf; DILLENBOURG, Pierre; PREIER, Michael; TRAUM, David. Learning by explaining to oneself and to others. In: P. Dillenbourg (Ed.). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 103-121). Elsevier, 1999.

RENKL, Alexander. Learning from worked-out examples: A study on individual differences. In: *Cognitive Science*, 21, pp.1-29, 1997.

RENKL, Alexander. Learning for later teaching: An exploration of meditational links between teaching expectancy and learning results. In: *Learning and Instruction*, 5, pp. 21-36, 1995.

RICHEY, J. Elizabeth; NOKES-MALACH, Timothy. Comparing Four Instructional Techniques for Promoting Robust Knowledge. In: *Educational Psychology Review*, 27, pp. 181–218, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9268-0>

ROSCOE, Rod; CHI, Michelene. Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. In: *Review of Educational Research*, 77(4), pp. 534–574, 2007. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>

ROSCOE, Rod. Self-monitoring and knowledge-building in learning by teaching. In: *Instructional Science*, 42, pp. 327–351, 2014. <https://doi.org/10.1007%2Fs11251-013-9283-4>

ROTH, Wolff-Michael, y TOBIN, Kenneth. Coteaching: from praxis to theory. In: *Teachers and Teaching*, 10(2), pp.161-179, 2004.

RYTIVAARA, Anna; PULKKINEN, Jonna, DE BRUIN, Kate. Committing, engaging and negotiating: Teacher's stories about creating shared spaces for co-teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, 83, pp. 225-235, 2019.

SCHULTZE, Felix; NILSSON, Pernilla. Coteaching with senior students – a way to refine teachers' PCK for teaching chemical bonding in upper secondary school. In: *International Journal of Science Education*, 40(6), pp. 688–706, 2018. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1436792>

SHELDON, Deborah. Peer and Cross-Age Tutoring in Music. Peer and cross-age tutoring allows music students to help each other and benefits both the music teacher and the students themselves. In: *Music Educators Journal*, 87(6), pp. 33–38, 2001. <https://doi.org/10.2307/3399690>

TAYLOR, Alan. Collaboration' in Contemporary Music: A Theoretical View. In: *Contemporary Music Review*, 35(6), pp. 562–578, 2016. <https://doi.org/10.1080/07494467.2016.1288316>

THOUSAND, Jacqueline; VILLA, Richard; NEVIN, Ann. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. In: *Theory into Practice*, 45(3), pp. 239–248, 2006. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6

VALDÉS, Laura. La docencia compartida como herramienta de formación permanente de los maestros que integran ciencias e inglés. In: *Enseñanza de las ciencias*, pp. 4943-4948, 2017.

VILLA, Richard; THOUSAND, Jacqueline; NEVIN, Ann. *Collaborating with students in instruction and decision making*. Corwin, 2010.

VILLA, Richard; THOUSAND, Jacqueline; NEVIN, Ann. El rol de los estudiantes como co-enseñantes. In: *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 9(2), pp. 111–126, 2015.

WANG, Ying; LIN, Lijia; CHEN, Ouhao. The benefits of teaching on comprehension, motivation and perceived difficulty: Empirical evidence of teaching expectancy and the interactivity of teaching. In: *British Journal of Educational Psychology*, pp.1275-1290, 2021. <https://doi.org/10.1111/bjep.12416>

WEBB, Noreen. Peer interaction and learning in small groups. In: *International Journal of Educational Research*, 13, pp. 21–39, 1989. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90014-1](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90014-1)

WELLS, Gordon. *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós, 2001.