



# SIMPÓSIO DE MÚSICA DA FAP

OS DISCURSOS SOBRE MÚSICA E OS  
DISCURSOS MUSICAIS

11 A 15 DE AGOSTO DE 2025

[simposiodemusicadafap.com](http://simposiodemusicadafap.com)



## ANAIS

ISSN - 1982-7512



FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



UNESPAR  
Universidade Estadual do Paraná

# ANAIS DO X SIMPÓSIO DE MÚSICA DA FAP

Felipe Silva e Alexy Viegas (Org.)

Universidade Estadual do Paraná  
Campus de Curitiba II  
Faculdade de Artes de Paraná  
Auditório Antônio Melillo

## **Comissão Organizadora**

Caio Manoel Nocko  
Felipe Augusto Vieira da Silva

## **Comissão Científica**

Felipe Augusto Vieira da Silva  
Alexy Viegas  
Solange Maranhão Gomes  
Ricardo Mendonça Petracca  
Rossana Meirelles Cavallini  
Andreia Veber  
André Ricardo de Souza

## **Comissão Artística**

André Ricardo de Souza  
Caio Manoel Nocko

## SUMÁRIO

Apresentação .....	2
Programação.....	3
Trabalhos apresentados .....	4
Tópicos, tropo, marcação e o imaginário sonoro do gênero cinematográfico: elementos para uma análise da significação musical no cinema.....	5
As influências do processo de musicalização infantil nas experiências musicais no contexto da família: um estudo multicasos.....	19
Comunidades de práticas: relatos sobre a orquestra de violões da FAP.....	23
Estágio Supervisionado: relato de práticas e desafios.....	28
O ensino do piano em grupo na Universidade: dimensão histórica e perspectivas pedagógicas .....	32
Relato de experiência no estágio supervisionado em Música na UNESPAR – Campus de Curitiba II.....	36
Inclusão Cultural pela música: potencializando comunidades de educação musical culturalmente sensíveis.....	39
Parâmetros comparativos preliminares de influência estilística: Debussy e Jobim ....	43
Velha roupa colorida: o sentido moldado pelos intérpretes na canção de Belchior ....	48

## **Apresentação**

Fundada em 1916, a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) tem como marco inicial o curso que hoje chamamos de Licenciatura em Música. Assim, a música constitui a espinha dorsal da formação centenária da FAP, atual Campus de Curitiba II – UNESPAR. Nesse contexto, o X Simpósio de Música da FAP visa consolidar o espaço que a música ocupa no âmbito da Unespar, dedicando-se, nesta edição, à temática: “Os discursos sobre música e os discursos musicais”. A proposta é contemplar reflexões que vão desde a estética e a semiótica musical até as vertentes populares da música paranaense.

Também, nesta edição, foi retomado o Festival de Música da FAP, agora em sua quarta realização. Também trouxemos novamente a apresentação de trabalhos acadêmicos, com a publicação dos Anais do Evento. Além disso, acrescentamos uma novidade às atividades “clássicas” do Simpósio (oficinas, concertos, palestras, mesas-redondas): a I Mostra de Egressos do curso de Licenciatura em Música da FAP, que tem como objetivo conectar os egressos já inseridos no mercado de trabalho com os atuais discentes, formando uma ampla rede intergeracional entre licenciandos e licenciados.

Caio Manoel Nocko

Felipe Augusto Vieira da Silva

## Programação

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
HORA	11/08	12/08	13/08	14/08	15/08
13:30h	<b>Cerimônia de abertura</b>				
14H	<b>Conferência de abertura</b> Ditados secretos: música, discursos e significação	<b>Mesa-redonda</b> Os discursos sobre música e os discursos musicais	<b>Palestra</b> A significação na música de cinema a partir da teoria das tópicas musicais	<b>Sessão de comunicações 1</b> Teoria, Análise e Estética Musical Musicologia e Etnomusicologia	<b>Sessão de comunicações 2</b> Educação musical
15H	Prof. Dr. Acácio T. Piedade	Prof. Dr. Acácio T. Piedade, Prof. Dr. Juliano de Oliveira	Prof. Dr. Juliano de Oliveira	<b>Mesa-redonda</b> Música popular paranaense: entre o regional e o urbano	
15:30h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	MADU, Prof. Me. José Navarro e Prof. Me. Fernando Lobo	
16H	<b>Mostra de egressos</b>	<b>Mostra de egressos</b>	<b>Mostra de egressos</b>		
16:30	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 2</b>	<b>Sessão 3</b>	Intervalo	Intervalo
17H	<b>Workshop</b> O futuro do antigo	<b>Workshop</b> Vivências e convivências musicais inclusivas		<b>Oficina</b> Um pouco do Boi de Mamão	<b>Oficina</b> Interações de um corpo-membrana e o lugar da escuta
18H	MADU	Prof. Me. Luiz A.A. de Freitas		Prof. Me. José Navarro	
18:30h	Café e papo	Café e papo	Café e papo	Café e papo	Café e papo
19H	<b>Concerto de abertura</b> Filarmônica Fap	<b>Concerto</b> Studium Musicae	<b>IV Festival de Música da Fap</b>		<b>Concerto</b> Grupo de MPB da UFPR
20H					
20:30					
21H					
22H					

## Trabalhos apresentados

Os trabalhos apresentados a seguir são resultados das apresentações orais realizadas durante o simpósio. Ao todo, foram selecionados 8 trabalhos, que compuseram tanto as sessões de apresentação quanto a presente publicação.

A seleção dos trabalhos foi conduzida pelo comitê científico e organizada em três áreas temáticas: Educação Musical (5 trabalhos); Musicologia e Etnomusicologia (1 trabalho); e Teoria, Análise e Estética Musical (2 trabalhos). Os estudos contemplam desde relatos de experiência em estágios supervisionados até reflexões estéticas e analíticas sobre a música.

Além dos trabalhos apresentados, o volume abre com o artigo completo do pesquisador Juliano de Oliveira, escrito especialmente para esta publicação. O artigo contempla as principais linhas de sua palestra proferida no X Simpósio de Música da FAP.

Esperamos que o leitor possa encontrar, nos trabalhos aqui reunidos, propostas que reflitam as pesquisas em desenvolvimento no âmbito da Unespar, Campus de Curitiba II – FAP, contribuindo para o fortalecimento da produção acadêmico-musical da instituição.

Felipe Augusto Vieira da Silva

Alexy Viegas

## **Tópicas, tropo, marcação e o imaginário sonoro do gênero cinematográfico: elementos para uma análise da significação musical no cinema**

Dr. Juliano de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo investiga os processos de significação na música de cinema a partir da teoria das tópicas musicais, tomando como fundamento os trabalhos de Leonard Ratner, Kofi Agawu, Robert Hatten, Raymond Monelle e Danuta Mirka. A abordagem tópica é complementada pelos conceitos de tropo musical e pela teoria da marcação, aplicados na música por Hatten (1994), e pelo conceito de imaginário sonoro do gênero cinematográfico, proposto por Oliveira (2018). O estudo demonstra que a trilha musical cinematográfica se organiza por meio de convenções históricas e culturais que associam materiais musicais específicos a afetos, contextos narrativos, identidades coletivas e universos simbólicos. Inicialmente, são discutidos os fundamentos históricos e conceituais da teoria das tópicas, desde sua emergência no contexto da música do século XVIII até sua consolidação como paradigma analítico da musicologia contemporânea. Em seguida, examinam-se os conceitos de tropo musical e teoria da marcação, propostos por Robert Hatten a fim de evidenciar como a interação entre tópicas e as relações entre norma e desvio produzem significados emergentes de elevada complexidade expressiva. Posteriormente, analisa-se a aplicação desse arcabouço conceitual ao campo da música de cinema, com destaque para a formação do imaginário sonoro de gêneros como faroeste, ficção científica, terror e filmes de guerra.

**Palavras-chave:** Teoria das Tópicas; Música de Cinema; Significação Musical; Semiótica Musical; Tropo Musical.

**Abstract:** This article investigates meaning-making processes in film music through the framework of musical topic theory, drawing on the works of Leonard Ratner, Kofi Agawu, Robert Hatten, Raymond Monelle, and Danuta Mirka. The topical approach is further complemented by the concepts of musical trope and markedness theory, as applied to music by Hatten (1994), as well as by the concept of cinematic sound imagery proposed by Oliveira (2018). The study demonstrates that film music is organized through historical and cultural conventions that associate specific musical materials with affects, narrative contexts, collective identities, and symbolic universes. The article first discusses the historical and conceptual foundations of topic theory, tracing its development from its emergence in eighteenth-century music to its consolidation as a major analytical paradigm in contemporary musicology. It then examines the concepts of musical trope and markedness theory, as developed by Robert Hatten, in order to demonstrate how the interaction between topics and the relationships between norm and deviation generate emergent meanings of considerable expressive complexity. Subsequently, the study analyzes the application of this conceptual framework to film music, with particular emphasis on the formation of the sound imagery of genres such as the western, science fiction, horror, and war films.

**Keywords:** Topic Theory; Film Music; Musical Meaning; Musical Semiotics; Musical Trope.

### **Introdução**

A significação musical constitui um campo de estudos que, nos últimos anos, tem atraído interesse crescente de pesquisadores da musicologia, da estética e da semiótica da música. Ao longo da história do pensamento musical ocidental, a tensão entre perspectivas formalistas e representacionistas moldou profundamente a compreensão da música enquanto

---

<sup>1</sup> Doutor em Música pela ECA/USP é professor, pesquisador e autor do livro *A Significação na Música de Cinema*. Contato: J.oliveira.mus@gmail.com

linguagem e fenômeno cultural. Se, por um lado, a tradição formalista, consagrada sobretudo com Eduard Hanslick, sustentou que o conteúdo da música consistiria exclusivamente em “formas sonoras em movimento” (HANSLICK, 2011), por outro, correntes hermenêuticas, sociológicas e semióticas demonstraram que o material musical é permeado por convenções históricas, associações culturais e processos simbólicos que transcendem sua organização puramente estrutural.

Como observou Tagg (2012), a consolidação da noção de “música absoluta” no século XIX representou, em larga medida, a afirmação de um ideal de autonomia estética associado ao contexto ideológico da modernidade burguesa. Portanto, o absolutismo musical deve ser compreendido não apenas como uma teoria estética, mas também como parte de um projeto histórico que elevou a música instrumental à condição de arte supostamente desvinculada de referências extramusicais e de determinações sociais. Contudo, mesmo durante o auge do formalismo, a prática composicional continuou a mobilizar gestos, estilos e tipos capazes de evocar imagens, afetos e imaginários culturais compartilhados. Nesse sentido, podemos afirmar que não há texto musical desvinculado de seu contexto, e que a experiência da escuta musical contempla em si, necessariamente, diversos níveis de significado.

Foi nesse horizonte teórico que a teoria das tópicas, ao se lançar inicialmente ao estudo do repertório do século XVIII, emergiu como uma das contribuições mais significativas da musicologia contemporânea para o estudo da significação. Desenvolvida inicialmente por Leonard Ratner em *Classic Music: expression, form, and style* (1980), a teoria parte da constatação de que a música dos compositores clássicos assimilou um vasto inventário de estilos e tipos provenientes da dança, da caça, de cerimônias, da música militar, da liturgia e do teatro, que passou a constituir um inventário expressivo compartilhado entre compositores e ouvintes (RATNER, 1980, p. 9). Esse inventário, que Ratner denominou tópicas, funciona como um conjunto de signos culturalmente codificados, aptos a evocar afetos, ocasiões sociais, identidades coletivas e contextos históricos.

A partir da década de 1990, a teoria das tópicas foi significativamente ampliada por autores como Kofi Agawu, Robert Hatten, Raymond Monelle e, mais recentemente, Danuta Mirka, dentre outros. Agawu (1991), a partir da linguística de Ferdinand de Saussure, demonstrou que as tópicas podem ser compreendidas como signos que articulam significantes musicais e significados culturalmente compartilhados. Hatten (1994; 2004),

por sua vez, aprofundou a dimensão hermenêutica da teoria ao introduzir os conceitos de tropo musical e a teoria da marcação, mostrando como a combinação de tópicos distintas pode produzir significados emergentes e altamente complexos. Monelle (2000) reinterpretou o fenômeno à luz da semiótica peirceana, ressaltando a coexistência de dimensões icônicas, indiciais e simbólicas no processo de significação tópica. Mirka (2014), ao organizar o *The Oxford Handbook of Topic Theory*, consolidou a teoria como um dos campos mais fecundos da musicologia atual, ao mesmo tempo em que evidenciou sua extraordinária capacidade de dialogar com repertórios e mídias diversos.

Nos últimos anos, a teoria das tópicos se expandiu ainda mais, aproximando-se de áreas como os estudos intermediais, a narratologia audiovisual e a cognição musical. Trabalhos recentes têm demonstrado que a significação tópica se revela particularmente eficaz na análise de ambientes multimodais, nos quais música, imagem, texto e performance interagem em processos semióticos complexos.

No contexto audiovisual, tais processos adquirem particular relevância, uma vez que a associação reiterada entre determinados materiais musicais e situações narrativas específicas favorece a consolidação de códigos capazes de orientar o espectador. A música, nesse sentido, não atua como simples complemento afetivo da narrativa, mas como agente estruturante do discurso cinematográfico, contribuindo também para a caracterização de personagens, a contextualização de tempo e lugar, a antecipação de eventos e a elaboração de sentidos metafóricos e ideológicos. Assim, como sintetiza Claudia Gorbman, a trilha musical cinematográfica opera como um sistema simbólico que ancora e organiza a experiência narrativa (GORBMAN, 1987).

Com base nesse quadro teórico, propomos o conceito de *imaginário sonoro do gênero cinematográfico*, definido como o conjunto de “gestos, musemas, tópicos e sons concretos usados musicalmente que são recorrentes em um gênero cinematográfico e contribuem para a formação de uma identidade musical e, conseqüentemente, para o sentido geral da narrativa” (OLIVEIRA, 2018, p. 88). O conceito tenta evidenciar que cada gênero cinematográfico tendeu a constituir, ao longo do século XX, um repertório relativamente estável de signos musicais, sedimentado historicamente e continuamente atualizado por meio de processos de intertextualidade, estilização e tropificação.

## **1. Teoria das tópicos musicais**

A teoria das tópicas musicais consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos mais influentes paradigmas para a investigação da significação musical. Embora sua formulação sistemática tenha ocorrido apenas no final do século XX, seus fundamentos históricos remontam ao pensamento estético do século XVIII, quando compositores concebiam a música não só como forma, mas como arte capaz de representar afetos, caracteres e contextos sociais. Conforme demonstra Danuta Mirka, a distinção entre pequenas composições de caráter relativamente estável - como danças, canções nacionais e marchas - e grandes formas dotadas de maior liberdade expressiva constituiu um dos antecedentes mais importantes da moderna teoria das tópicas (MIRKA, 2014).

A sistematização contemporânea desse campo teve início com Leonard Ratner, cuja obra *Classic Music: Expression, Form and Style* (1980) redefiniu o estudo da expressividade musical ao identificar um repertório de estilos e tipos que funcionavam como signos culturalmente compartilhados. Ratner afirma que, a partir do contato com a religião, a poesia, o teatro, a dança, a caça, as cerimônias e a vida militar, a música do século XVIII desenvolveu um verdadeiro “tesouro de figuras características” (*a treasure of characteristic figures*), posteriormente incorporado ao vocabulário dos compositores clássicos (RATNER, 1980, p. 9). Essas figuras, que ele denominou tópicas, constituem unidades expressivas capazes de evocar afetos, situações dramáticas, classes sociais, identidades nacionais e universos simbólicos diversos.

Ratner classifica as tópicas musicais em três categorias. A primeira corresponde aos *tipos*, isto é, formas relativamente estáveis, em geral derivadas de danças ou gêneros específicos, como minueto, gavota, siciliano, polonaise, contradança e marcha. Esses tipos conservam traços formais e estilísticos suficientemente definidos para evocar contextos sociais precisos, remetendo, por exemplo, à etiqueta aristocrática, ao ambiente pastoral ou ao universo popular. A segunda categoria abrange os *estilos*, que se manifestam como procedimentos expressivos inseridos no interior de grandes formas. Nela se incluem tópicas como pastoral, caça, fanfarra, abertura francesa, música turca, ombra e estilo brilhante. A terceira categoria compreende o *pictorialismo* e o *word painting*, isto é, procedimentos imitativos ou descritivos que buscam representar sons da natureza, gestos ou imagens extramusicais.

A tópica pastoral constitui um dos exemplos mais conhecidos e recorrentes da tradição ocidental. Geralmente associada à simplicidade bucólica, à inocência e à contemplação da natureza, caracteriza-se por melodias simples, harmonias consonantes,

predomínio das madeiras e cordas orquestrais, poucos contrastes abruptos e dinâmicas suaves. Como referência, podemos citar o início da *Sinfonia n°6*, Op. 68, “Pastoral”, de Beethoven. Em contraste, a tópica *tempesta* (herdeira do *Sturm und Drang*) recorre a tremolos, cromatismos, figurações rápidas, dinâmica forte, contrastes rítmicos, dinâmicos e texturas densas para representar instabilidade, estados de perturbação, conflito e intensidade emocional. A oposição entre ambas exemplifica como estruturas musicais podem adquirir forte carga semântica por meio da convenção cultural.

Allegro ma non troppo.  $\text{♩} = 68$ .

Violino I. *p* *cresc.*

Violino II. *p* *cresc.*

Viola. *cresc.*

Violoncello e Basso. *Viol.* *p* *cresc.*

Figura 1: Exemplo da tópica pastoral nos primeiros compassos da *Sinfonia n°6*, Op. 68, “Pastoral”, de Beethoven.

Allegro.

99 *pp* *pp* *ff* *p*

102 *f* *f* *p*

Figura 2: Exemplo da tópica tempesta no Primeiro Movimento da *Sonata n°17*, Op. 31 n°2, "Tempestade", de Beethoven.

A partir de Kofi Agawu, a teoria das tópicas foi definitivamente integrada ao campo da semiótica musical. Em *Playing with Signs* (1991), Agawu propõe compreender a tópica como signo semiológico estruturado pela relação entre significante e significado. O significante corresponde aos elementos estruturais da música, como ritmo, melodia, harmonia, textura, articulação, timbre, enquanto o significado abrange as associações históricas, sociais e afetivas evocadas por essas configurações sonoras.

Agawu (1991, p. 42-44) recorre a uma análise da introdução da *Sonata para Piano n.º 8*, Op. 13, “Patética”, de Beethoven, para exemplificar o efeito expressivo do contraste entre tópicas. Conforme demonstra o autor, a introdução da obra combina referências à abertura francesa (compassos de 1 a 3, por exemplo), ao estilo concerto, por meio da sugestão de uma pequena *cadenza* no compasso 4, à ária operística (início dos compassos 5, 6 e 7) e à tópica tempesta (último tempo dos compassos 5 e 6), produzindo uma retórica de intensa dramaticidade. O efeito expressivo decorre precisamente do choque entre estilos contrastantes, cuja interação transcende qualquer significado isolado.

**Sonata No. 8 “Pathétique”**  
1st Movement

L. van Beethoven  
Op. 13

The image displays the musical score for the introduction of Beethoven's Sonata No. 8, Op. 13, 'Pathétique', 1st Movement. The score is in G minor, 3/4 time, and marked 'Grave'. It shows the first three systems of the introduction, with dynamic markings such as *fp*, *f*, *p*, *cresc.*, and *ff*. The notation includes treble and bass clefs, various note values, rests, and articulation marks.

Figura 3: Introdução da *Sonata n.º 8*, Op. 13, “Patética”, de Beethoven.

Raymond Monelle amplia essa abordagem ao reinterpretar a teoria das tópicas à luz da semiótica de Charles Sanders Peirce. Em *The Sense of Music* (2000), Monelle demonstra que as tópicas podem operar simultaneamente como ícones, índices e símbolos. Sua célebre explicação do chamado do cuco, retomando um exemplo dado por Karbusicky, é particularmente elucidativa: o intervalo imitativo do canto do pássaro atua inicialmente como ícone, por semelhança acústica; quando associado à chegada da primavera, funciona como índice; e, ao consolidar-se culturalmente como representação da natureza, converte-se em símbolo musical (MONELLE, 2000, p. 15). Essa formulação evidencia que o significado tópico não reside em uma única relação semiótica, mas em uma complexa articulação entre similaridade, contiguidade e convenção.

Por sua vez, Robert Hatten (1994) propôs uma inflexão decisiva ao enfatizar o caráter interpretativo e dinâmico da significação musical. Em vez de reduzir as tópicas a simples rótulos taxonômicos, o autor argumenta que seu verdadeiro potencial reside na interação contextual e no surgimento de significados emergentes. Em suas palavras, as tópicas constituem “estilos e tipos fortemente codificados que carregam características associadas a afeto, classe e ocasião social” (HATTEN, 1994, p. x). Sua crítica à excessiva “dicionarização” da teoria reforça a necessidade de compreender as tópicas como elementos vivos do discurso musical, cuja função depende da posição estrutural, do contexto narrativo e das expectativas culturais do ouvinte.

## **2. Tropos musicais e teoria da marcação**

### **2.1 Tropos musicais**

Uma das contribuições mais originais de Robert Hatten para a teoria da significação musical foi a introdução do conceito de “tropo musical”, formulado de maneira sistemática em *Musical Meaning in Beethoven: Markedness, Correlation, and Interpretation* (1994). Inspirando-se na retórica clássica, Hatten emprega o termo “tropo” para designar o processo pelo qual duas ou mais tópicas, ao serem justapostas ou sobrepostas em um mesmo contexto, produzem um significado novo e qualitativamente distinto, não redutível à simples soma de seus componentes. Assim, segundo Hatten, o tropo consistiria em uma combinação de significados distintos capaz de gerar metáforas musicais de grande complexidade expressiva.

Esse conceito representa um avanço decisivo em relação às abordagens que se limitavam à identificação de tópicas isoladas. Enquanto a tópica pode ser entendida como

unidade lexical relativamente estável, o tropo corresponde ao plano sintático e hermenêutico no qual essas unidades interagem e produzem sentidos emergentes. Tal processo aproxima a música de mecanismos típicos da linguagem poética, em que a combinação de signos distintos gera novas camadas de significação.

Para ilustrar esse mecanismo de forma didática, podemos esquematizar a formação de tropos, a partir da fusão de tópicos distintas, da seguinte maneira:

- Pastoral + marcha = pastoral heroica;
- Heroico + dissonância = heroísmo ambíguo;
- Hanfarrá + lamento = triunfo melancólico;

Os tropos mencionados acima são apenas possibilidades dentro de um vasto campo interpretativo que pode variar de acordo com o contexto em que estão inseridos. Um exemplo paradigmático de tropos ocorre na *Sinfonia n.º 3*, Op. 55, “Heroica”. Nessa obra, Beethoven combina tópicos militares e heroicas com elementos elegíacos e fúnebres, particularmente na Marcha Fúnebre do segundo movimento. O resultado é a abertura a um campo de interpretação que articula simultaneamente glória, sacrifício e luto, conferindo profundidade histórica e filosófica ao discurso musical.

Na perspectiva de Hatten, os tropos musicais constituem uma das manifestações mais sofisticadas da expressividade, pois evidenciam a capacidade da música de articular sentidos metafóricos complexos. Ao combinar códigos já sedimentados culturalmente, o compositor cria zonas de ambiguidade e tensão interpretativa que ampliam consideravelmente o potencial semântico do discurso musical.

## 2.2 Teoria da marcação

A teoria da marcação (*markedness theory*) constitui outra contribuição fundamental de Hatten (1994) aos estudos de significação musical. Sua origem remonta aos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga, posteriormente desenvolvida por Michael Shapiro no âmbito da poética. A teoria da marcação sugere que numerosas oposições linguísticas são assimétricas: um dos termos funciona como categoria geral ou neutra, enquanto o outro apresenta traços distintivos adicionais e, por isso, é considerado “marcado”.

Um exemplo particularmente didático utilizado por Robert Hatten (1994, p. 34) para ilustrar a teoria da marcação é a oposição entre os termos “vaca” e “boi”. Em termos semânticos, a palavra “vaca” tende a funcionar como termo não marcado, pois pode ser empregada, em determinados contextos coloquiais, para designar genericamente o animal

da espécie bovina, independentemente do sexo. Já “boi” constitui o termo marcado, uma vez que acrescenta uma especificação semântica adicional, indicando explicitamente o macho destinado, em geral, ao trabalho ou ao abate. Assim, enquanto o termo não marcado possui maior abrangência e neutralidade, o termo marcado apresenta um traço distintivo suplementar que restringe e especializa seu significado.

Hatten transpõe esse princípio para o domínio musical ao demonstrar que diversas oposições estruturais, como modo maior versus menor, consonância versus dissonância, regularidade métrica versus síncope, diatonismo versus cromatismo, comportam relações análogas. Em muitos contextos da tradição tonal, o modo maior tende a funcionar como categoria não marcada por sua maior frequência e por sua associação histórica com estabilidade e neutralidade afetiva, ao passo que o modo menor constitui uma categoria marcada, frequentemente associada a introspecção, *pathos* ou dramaticidade.

Do mesmo modo, uma textura diatônica e ritmicamente regular pode ser percebida como estado normativo, enquanto a irrupção de cromatismos intensos, dissonâncias ou deslocamentos métricos introduz um elemento marcado que reorienta a interpretação do discurso musical. Em Beethoven, por exemplo, Hatten demonstra que a introdução de materiais marcados no interior de contextos relativamente estáveis atua como estratégia expressiva capaz de intensificar conflitos, sugerir ruptura ou conferir maior profundidade hermenêutica à obra. A teoria da marcação evidencia, assim, que o significado musical emerge não apenas das propriedades intrínsecas dos materiais sonoros, mas sobretudo das relações diferenciais entre aquilo que uma cultura percebe como norma e aquilo que se apresenta como desvio, intensificação ou alteridade.

### **3. Tópicas, tropos, marcação e a formação do imaginário sonoro do gênero cinematográfico**

A aplicação da teoria das tópicas ao contexto cinematográfico constitui uma promissora expansão da musicologia contemporânea. Embora Leonard Ratner tenha desenvolvido seu modelo a partir do repertório clássico, os princípios que fundamentam a significação tópica revelam-se particularmente adequados para a análise da música de cinema, uma vez que o audiovisual opera, por natureza, por meio de associações recorrentes entre materiais sonoros, imagens visuais, situações dramáticas e convenções narrativas.

Assim, longe de constituir um mero catálogo de estereótipos, a teoria das tópicas oferece um modelo robusto para investigar a música como linguagem simbólica, historicamente situada, capaz de articular estruturas sonoras, imagens visuais e imaginários culturais em um mesmo processo semiótico. Encontramos exemplos abundantes de tópicas tradicionais em filmes como *O Senhor dos Anéis* (2001), em que a pastoral do *leitmotiv* dos *Hobbits* divide espaço com estilos heroicos, lamentos e tópicas de alteridade. A trilha musical de *Star Wars* (1977) articula marchas, fanfarras, tópicas de sombra e lirismo romântico em sofisticados processos de tropificação. Na animação *Rio* (2011), o uso do samba, ao mesmo tempo que atua como índice geográfico, sugere também afetos e energia rítmica, apropriada inclusive na montagem visual.

Em *A Significação na Música de Cinema*, de 2018, Oliveira demonstra que a prática composicional voltada ao cinema incorporou, desde o período silencioso, um pensamento essencialmente tópico, muito antes de sua formalização teórica pela musicologia. O uso de antologias e catálogos de acompanhamento, contendo peças classificadas de acordo com situações dramáticas, como cenas de perseguição, mistério, romance, tempestade, batalha, exotismo, favoreceu a consolidação de associações relativamente estáveis entre estruturas musicais e significados extramusicais. Em outras palavras, o cinema herdou e ao mesmo tempo reorganizou um vasto repertório de convenções expressivas, convertendo-o em um léxico próprio de signos audiovisuais.

Com base nessa constatação, Oliveira propõe o conceito de “imaginário sonoro do gênero cinematográfico”, definido como “o conjunto de gestos, *musemas*<sup>1</sup>, tópicas e sons concretos usados musicalmente que são recorrentes em um gênero cinematográfico e contribuem para a formação de uma identidade musical e, conseqüentemente, para o sentido geral da narrativa” (OLIVEIRA, 2018, p. 88). O conceito evidencia que diferentes gêneros cinematográficos desenvolveram repertórios relativamente estáveis de signos musicais, sedimentados historicamente e progressivamente internalizado pelo espectador.

O faroeste constitui um dos exemplos mais claros de formação de um imaginário sonoro estável. Conforme demonstra Oliveira (2018), a música do faroeste clássico consolidou um repertório que inclui *musemas* de cavalgadas, fanfarras, chamadas de trompete, canções folclóricas norte-americanas, música mexicana, representações musicais

---

<sup>1</sup> Philip Tagg define o *musema* como “uma unidade mínima de significado musical” (Tagg, 2012, p. 234), funcionalmente comparável ao morfema linguístico. Tal perspectiva complementa a teoria das tópicas ao permitir uma análise mais fina de unidades expressivas recorrentes.

dos povos indígenas<sup>2</sup>, tópicas pastorais e coral por meio de hinos religiosos. Tais elementos contribuíram para a construção musical do mito do velho oeste e da narrativa de origem da nação norte-americana.

No *spaghetti western* (ou faroeste italiano), esse imaginário sonoro é radicalmente reformulado, e parte do aparato sinfônico tradicional é substituído por assobios, guitarras elétricas, vocalizações, chicotes, percussões e corais épicos, criando um repertório híbrido e altamente estilizado. A trilha musical de *Três Homens em Conflito*, filme de 1966, com direção de Sergio Leone e música de Ennio Morricone, representa um dos melhores exemplos deste processo, que constitui simultaneamente homenagem, paródia e reinvenção do código musical do faroeste norte-americano.

A ficção científica, por sua vez, desenvolveu um imaginário sonoro particularmente original, voltado à representação do futuro, do alienígena, da tecnologia e do desconhecido. Oliveira (2018) demonstra que esse gênero consolidou tópicos específicos como a tópica alienígena, a tópica espaço sideral, a tópica consciência alterada e a distopia/discronia. Entre seus materiais recorrentes destacam-se atonalidade, clusters, texturas eletrônicas, ruídos, drones, minimalismo e música eletroacústica.

Da mesma forma, outros gêneros construíram seus próprios imaginários sonoros a partir do uso recorrente de materiais musicais específicos que tenderam a formar tópicos. Filmes de guerra recorrem tradicionalmente a marchas, chamadas de trompete, estilos elegíacos, etc. No terror, as tópicos são constituídas a partir de elementos como glissandos, forte dissonância, clusters, cromatismo, instrumentos eletrônicos e texturas. Em *O iluminado* (1980), por exemplo, obras de Penderecki e Bartók contribuem para a construção de um universo marcado pela instabilidade psicológica e pelo colapso da racionalidade.

A noção de tropo musical também se revela particularmente fecunda no contexto cinematográfico e audiovisual de modo geral. Em *Star Wars* (1977), a música de John Williams combina marchas e fanfarras militares, lirismo romântico e procedimentos herdados do sinfonismo tardio de Holst, Korngold, além de Wagner. O resultado é um tropo de heroísmo épico permeado por nostalgia e forte componente fantástico, em contraste com tópicos sombrias associadas a vilania, o que associa a saga futurista a um imaginário mitológico e cavaleiresco. Em *Blade Runner* (1982), a trilha de Vangelis funde sintetizadores eletrônicos, harmonias impressionistas e texturas. Essa combinação produz

---

<sup>2</sup> No cinema clássico predominou o uso de estereótipos no lugar do uso de música indígena autêntica.

um tropo de melancolia tecnológica, no qual o futuro é apresentado como decadência, solidão existencial e indistinção entre humano e máquina.

Da mesma forma, a teoria da marcação revela-se especialmente útil para compreender as oposições estruturais e a construção sonora da alteridade no contexto da música de cinema. Oliveira (2018) observa que, desde as primeiras décadas do cinema sonoro, procedimentos provenientes da vanguarda musical passaram a representar sonhos, estados alterados de consciência, paranoia, monstruosidade e contato com formas de vida extraterrestres.

Ao longo do século XX, a tonalidade sinfônica e a orquestra tradicional consolidaram-se como padrão não marcado da trilha musical hollywoodiana. Em contraste, a atonalidade, o ruidismo, os instrumentos eletrônicos e a música eletroacústica assumiram frequentemente a condição de elementos marcados, associados ao estranho, ao monstruoso e ao desconhecido. Nesse contexto, o experimentalismo musical atuava como elemento marcado e como mecanismo de “desfamiliarização”, enfatizando a alteridade e o desvio em relação às convenções dominantes. Em *O Dia em que a Terra Parou* (1951), com música de Bernard Herrmann, o uso de theremins, órgãos elétricos e timbres eletrônicos tornou-se signo inequívoco do alienígena e do desconhecido. Neste contexto, a sonoridade inusual dos instrumentos eletrônicos configurou um elemento marcado associado ao alienígena e ao desconhecido, ao passo que a música da orquestra tradicional preservou traços não marcados de humanidade e familiaridade.

### **Considerações finais**

A teoria das tópicas musicais consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como um dos mais fecundos instrumentos analíticos para a compreensão da significação musical. Ao evidenciar que determinados estilos, gestos, texturas e procedimentos composicionais são historicamente associados a afetos, práticas sociais, identidades culturais e imaginários coletivos, esse paradigma permitiu superar a tradicional oposição entre formalismo e referencialismo, demonstrando que a música opera simultaneamente como estrutura autônoma e como linguagem simbolicamente situada. Nesse sentido, a contribuição inaugurada por Leonard Ratner e posteriormente aprofundada por Kofi Agawu, Robert Hatten, Raymond Monelle e Danuta Mirka representa uma das mais importantes inflexões epistemológicas da musicologia contemporânea.

No contexto cinematográfico, a teoria das tópicas revela-se particularmente adequada, uma vez que a trilha musical se organiza a partir de convenções expressivas reiteradas ao longo da história do audiovisual. Assim, a recorrência de determinados materiais sonoros associados a situações narrativas específicas contribuiu para a formação do que Oliveira (2018) denominou “imaginário sonoro do gênero cinematográfico”, isto é, um repertório relativamente estável de gestos, musemas, tópicas e sons concretos que participa da constituição da identidade musical e semântica de cada gênero. O faroeste, a ficção científica, o terror, a fantasia e os filmes de guerra evidenciam, cada qual à sua maneira, a capacidade do cinema, especialmente o norte-americano, de consolidar sistemas relativamente estáveis de significação musical.

A incorporação dos conceitos de tropo musical e teoria da marcação, desenvolvidos por Hatten a partir da linguística e da poética, amplia consideravelmente o potencial interpretativo desse arcabouço teórico. Enquanto os tropos permitem compreender os significados emergentes produzidos pela interação entre diferentes tópicas, a marcação evidencia que o sentido musical decorre também das relações entre norma e desvio, familiaridade e estranhamento, estabilidade e ruptura. Tais conceitos revelam-se particularmente úteis para a análise da música de cinema, sobretudo na representação da alteridade, da ambiguidade psicológica e de universos simbólicos complexos.

Nas últimas décadas, os estudos em significação musical continuaram a expandir-se e a dialogar com campos como a narratologia, a cognição musical e os estudos intermidiais. Pesquisas de Byron Almén (2008), Philip Tagg (2003; 2012) e Frank Lehman (2018) demonstram que a identificação de convenções estilísticas e de seus processos de resignificação continua sendo fundamental para compreender a organização do significado em repertórios tão diversos quanto a música de concerto, a música popular e a trilha musical cinematográfica.

Conclui-se, portanto, que a teoria das tópicas, articulada aos conceitos de tropo musical, marcação e imaginário sonoro do gênero cinematográfico, oferece um quadro conceitual particularmente robusto para a investigação da música no audiovisual contemporâneo. Longe de constituir mero acompanhamento da imagem, a trilha sonora configura-se como um sofisticado sistema semiótico, capaz de condensar memória cultural, afetividade, ideologia e imaginação histórica na construção do significado cinematográfico.

## **Referências**

AGAWU, Kofi. *Playing with signs: a semiotic interpretation of classic music*. Princeton: Princeton University Press, 1991.

ALMÉN, Byron. *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.

GORBMAN, Claudia. *Unheard melodies: narrative film music*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

HANSLICK, Eduard. *Do belo musical*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2011.

HATTEN, Robert S. *Interpreting musical gestures, topics, and tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Bloomington: Indiana University Press, 2004.

HATTEN, Robert S. *Musical meaning in Beethoven: markedness, correlation, and interpretation*. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

LEHMAN, Frank. *Hollywood harmony: musical wonder and the sound of cinema*. New York: Oxford University Press, 2018.

MIRKA, Danuta (ed.). *The Oxford handbook of topic theory*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

MONELLE, Raymond. *The sense of music: semiotic essays*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

OLIVEIRA, Juliano de. *A significação na música de cinema*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

RATNER, Leonard G. *Classic music: expression, form and style*. New York: Schirmer Books, 1980.

TAGG, Philip. *Music's meanings: a modern musicology for non-musos*. New York: Mass Media Music Scholars' Press, 2012.

TAGG, Philip; CLARIDA, Bob. *Ten little title tunes: towards a musicology of the mass media*. New York: Mass Media Music Scholars' Press, 2003.

## **As influências do processo de musicalização infantil nas experiências musicais no contexto da família: um estudo multicaseos.**

Giulia Kaspchak Andrade<sup>1</sup>

### **Resumo expandido**

O ser humano é profundamente influenciado por relações, tanto em casa quanto na escola, onde o aprendizado transita entre esses contextos sociais. Paulo Freire argumenta de maneira perspicaz que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.79). Considerando as interações entre a aprendizagem em espaços de ensino de escolas de música (não-formais) e no ambiente familiar (informal) no processo educacional, é essencial examinar o impacto que o ambiente de aprendizado de um aluno exerce sobre seu meio familiar.

As influências do ambiente no aprendizado musical têm sido amplamente exploradas (Gordon, 2013; Suzuki, 1994). Este estudo foca nas influências que o processo de aprendizagem musical de crianças pode ter no ambiente familiar, considerando as experiências musicais que permeiam a família através da criança. Portanto, o objetivo é analisar o aprendizado como uma relação de troca com o ambiente familiar, conferindo protagonismo ao aluno e explorando como novos conceitos e experiências derivados do seu ensino musical são integrados ao contexto familiar (Broock, 2008).

Partindo dessas premissas, o trabalho em desenvolvimento busca explorar conceitos e ideias que promovam um diálogo enriquecedor sobre o aprendizado musical no contexto escolar e familiar. Inspirado na filosofia educacional de Paulo Freire, o estudo busca compreender a autonomia do aluno como produtor de conhecimento e agente de influência em seu ambiente, destacando a interligação direta entre a família, o ensino e o interesse do aluno. Essa abordagem se apoia em dois educadores musicais: Shinichi Suzuki (1898 - 1998), que equipara o ensino da música à aquisição da linguagem materna, enfatizando a participação crucial da família e Edwin Gordon (1927 - 2015), que enfatiza a importância de envolver não apenas o aluno, mas também a família na aprendizagem musical. Visando compreender e investigar, é valioso caracterizar o estudo de múltiplos casos como sendo as

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP

possíveis influências do processo de musicalização de crianças entre 7 e 10 anos na dinâmica entre família e música.

Partindo do exposto, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar, por meio de um estudo multicase, possíveis influências do processo de musicalização de crianças entre 7 e 10 anos na relação entre a família e a música e interligar com os teóricos da educação musical. O estudo de multicase visa auxiliar a responder à questão central através dos relatos e entrevistas com as famílias, reconhecendo o aluno como protagonista no enriquecimento familiar.

Os objetivos específicos incluem: (a) caracterizar os processos de musicalização nos quais as crianças participantes estão envolvidas; (b) explorar as experiências musicais vivenciadas no âmbito familiar, formal ou informalmente; e (c) relacionar aspectos do desenvolvimento musical da criança com as experiências musicais nutridas no ambiente familiar.

Além disso, este estudo se baseia em contribuições preciosas das áreas de etnografia, etnomusicologia e sociologia da música (Souza, 2014a, 2014b; Bozzetto, 2012), que exploram as dinâmicas sociais do meio e a interação entre família e aluno no contexto da educação musical. É fundamental que o estudo não apenas observe o impacto dessa influência, mas também busque desenvolver novos insights a partir das descobertas para enriquecer o ambiente educacional e familiar.

Para trazer sentido ao conceito de musicalização num primeiro plano, destaca-se: “um processo em que, com a sensibilização sonora, a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais, a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira significativa” (Madalozzo, 2019, p. 25) esta afirmação é o que tem norteado esta pesquisa quanto ao significado de musicalização infantil. É curioso uma vez que a sensibilização sonora não é adquirida somente nas aulas, mas ela sim é aprimorada nesse ambiente, pois elas já têm uma bagagem musical antes mesmo das aulas. (Romanelli, 2014, p. 64)

Em segundo lugar, a interação aluno-meio familiar foi e ainda é objeto de estudo de muitas pesquisas e fundamentadas em ramos específicos como a educação musical (Gordon, Suzuki), a sociologia da música (Souza). No campo da educação musical, a relação família-aluno trabalhada por Shinichi Suzuki é constantemente abordada. Quando, ao comparar a educação musical ao idioma materno (Suzuki, 2002 p. 12), o autor relata como o núcleo social da família é importante para a música, afinal, para Suzuki, a música está intimamente ligada à vida social do aluno (Suzuki, 2002 p. 28).

Assim também, outro educador que conduz pesquisas que incentivam a relação de aprendizado entre os campos não-formal e informal é Edwin Gordon, que estuda a relação da família com processo da aprendizagem musical. Abordando sobre a criança e sua aptidão musical (Gordon, 2000, p. 22), este autor argumenta sobre a aproximação da vivência musical do lar com o crescimento do aluno.

Outra autora aponta, por meio de sua pesquisa, o olhar que os educadores musicais devem ter para a relação do aluno com a sociedade, incluindo seu seio familiar e permitir que as vivências desses espaços também atravessem as aulas e para além delas. Dessa maneira, a musicalização também conversa com a sociedade como é colocado pela professora ao citar: “Para Kraemer (2000) a educação musical ‘ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão’ (p. 65). O desafio tem sido, então, fazer o diálogo entre as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical produzidos socialmente.” (Sousa, 2014, p. 92)

Num terceiro plano, o estudo multicasos, meio de pesquisa escolhido, é uma abordagem metodológica que se caracteriza pela investigação profunda de um ponto específico, relacionado a vários elementos ou a algumas realidades distintas, com o objetivo de detalhar um conhecimento específico. Esse método permite um exame minucioso e comparativo de diferentes casos que compartilham uma temática central, proporcionando uma compreensão mais abrangente e detalhada do fenômeno em questão.

As etapas de um estudo multicasos incluem a elaboração de material teórico, o convite aos participantes, a realização de entrevistas, a análise de dados e a síntese dos resultados. Inicialmente, é necessário desenvolver um embasamento teórico sólido, que servirá como alicerce para a condução do estudo. Em seguida, os participantes são convidados a contribuir com suas experiências e perspectivas, através de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas. A análise dos dados coletados envolve a identificação de padrões, temas e insights relevantes, que são posteriormente sintetizados em uma conclusão abrangente.

A escolha do estudo multicasos se justifica pela sua capacidade de fornecer um olhar aprofundado sobre as relações interpessoais, que são fundamentais para o tema em questão. Essa abordagem permite um contato direto e prático com o objeto de estudo, facilitando a compreensão das dinâmicas e complexidades envolvidas nas interações humanas. Além disso, o estudo multicasos oferece uma flexibilidade metodológica que é

particularmente útil para investigar fenômenos sociais complexos, onde múltiplos fatores e perspectivas devem ser considerados para uma análise completa e precisa.

Para os próximos passos desta pesquisa serão aplicados os conceitos teóricos e a metodologia de pesquisa escolhida nos grupos escolhidos e, em sequência, análise dos dados e respostas para a pergunta central, não como fim, mas instigando pesquisas futuras acerca da relação do aluno de musicalização com a sua família.

### Referências

BOZZETTO, Adriana. **Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens de uma orquestra**. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BROOCK, Angelita Maria Vander. **A música em casa: de que forma os pais participantes do Projeto de Musicalização Infantil da UFBA utilizam a música com seus filhos?** In: Congresso da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em música – ANPPOM, 18., 2008, Salvador. Anais [...]. Salvador: ANPPOM, 2008, p. 301-304.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GORDON, Edwin E. **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Paulo Maria Rodrigues (Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. **Revista da abem**, [S. l.], v. 4, n. 4, 2014. P. 25-35

SUZUKI, Shinichi. **Educação e amor**. Marisa Yamamoto (Trad.) São Paulo: Melhoramentos, 2002.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais**. Revista da Abem, [S. l.], v. 12, n. 10, 2014.

SOUZA, Jusamara. **Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical**. Educar em Revista [online]. 2014, n. 53.

ROMAN, G. G. B. **Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil**. Teoria e Prática da Educação, v. 17, n. 3

PODESTÁ, Nathan Tejada de; BERG, Silvia Maria Pires Cabrera. Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos. **Congresso da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em música**, XXVIII, 2018, Manaus. Anais [...]. Manaus, 2018.

## **Comunidades de práticas: relatos sobre a orquestra de violões da FAP.**

Nícolas de Almeida Santos Pinotti<sup>1</sup>  
Shanti Soham Ricetti<sup>2</sup>  
Felipe Augusto Vieira da Silva<sup>3</sup>

### **Introdução**

Este texto relata a experiência de criação e desenvolvimento da Orquestra de Violões da FAP como uma Comunidade de Práticas Musicais (CoPM) a partir do estágio em comunidade articulado ao projeto de extensão MusiCroma<sup>4</sup>, no curso de Licenciatura em Música da Unespar-FAP.

O projeto foi motivado pela necessidade de integração de saberes muitas vezes fragmentados durante o curso, como leitura musical, regência, arranjo e prática de conjunto, propondo um ambiente colaborativo que permitisse exercitar tais habilidades de forma coletiva e contextualizada. A articulação com o projeto MusiCroma possibilitou que o estágio em comunidade se estruturasse como um espaço aberto à comunidade interna e externa da faculdade, oferecendo aos participantes a experiência de integração e compartilhamento de saberes musicais em um ambiente acolhedor e participativo.

### **Metodologia**

A metodologia adotada consistiu em encontros semanais presenciais, nos quais foi trabalhado um repertório diversificado que contemplava tanto aspectos didáticos quanto artísticos. O grupo foi formado por estudantes de diferentes cursos e membros da comunidade externa, que foram organizados em naipes, de forma a incentivar a colaboração e a troca de saberes entre participantes mais experientes e aqueles em nível inicial. Essa organização favoreceu o desenvolvimento coletivo e o fortalecimento dos laços entre os integrantes, reforçando o sentimento de pertencimento ao grupo.

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP

<sup>2</sup> Discente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP

<sup>3</sup> Discente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP

<sup>4</sup> O MusiCroma é um projeto de extensão da Unespar - Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR-FAP) que, desde 2017, engloba ações voltadas ao desenvolvimento da teoria e prática musical a partir do estímulo às iniciativas educacionais criativas e inovadoras dos estudantes de graduação. A partir de 2022 o projeto se abriu para atividades voltadas ao estágio em comunidade dos cursos de Licenciatura em Música da Unespar-Fap. Também, o projeto possui parcerias com a diretoria de projetos musicais da Rede Municipal de Educação de Curitiba que visa a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino (SME). (Gomes et al., 2021).

Como referencial teórico, foi adotado o conceito de Comunidades de Práticas Musicais (CoPM) com base em autores como Wenger (1998), Higgins (2012) e Kenny (2016), que defendem a aprendizagem colaborativa em torno de um interesse comum, constituindo espaços de pertencimento e construção de identidade. Assim, a Orquestra de Violões foi planejada para se configurar como uma CoPM, na qual participantes com diferentes níveis de conhecimento poderiam interagir, aprender e compartilhar práticas relacionadas ao violão e à leitura musical.

Conforme o grupo se consolidava, foi evidente o senso de pertencimento, responsabilidade e a motivação dos participantes para o desenvolvimento do grupo. Vários participantes passaram a interagir de forma mais ativa e assumindo responsabilidades, incluindo ajudar a organizar cadeiras e estantes para os ensaios, afinar o grupo, gravar áudios de guias para os colegas de naipe e sugerir digitação para as peças.

Abordaram-se também questões sobre a cultura do violão nos ensaios, onde, em um dos encontros, debatemos sobre diversos aspectos relacionados ao instrumento como tipos de cordas, cuidados com as unhas, forma de tocar, postura e outros pontos nos quais grande parte do grupo tinha dúvidas. Além disso, incentivamos os integrantes do grupo a mostrar um pouco do que já tocavam no instrumento. No início dos ensaios, como parte da dinâmica, os músicos mais experientes realizavam uma pequena apresentação para os iniciantes, com o objetivo de despertar sua apreciação musical e demonstrar as potencialidades do instrumento.

Após o período de oito encontros em que a orquestra se configurou como estúdio, o projeto continua se desenvolvendo, atendendo novos participantes e trazendo novas dinâmicas de desenvolvimento. Uma delas é a transformação do grupo em um laboratório de criação de arranjos. Com a escassez de acesso a materiais para esta formação, o professor e coordenador do projeto sugeriu aos próprios integrantes criarem arranjos para o grupo. Essa decisão tem oportunizado a criação dos primeiros arranjos de alguns participantes, motivados por aprender e contribuir com o grupo, além de participar da formação do repertório.

No que se refere ao repertório, com a contribuição dos arranjos, os rumos que o grupo tem tomado têm se transformado significativamente, se direcionando a caminhos não antes esperados. Iniciamos com repertório erudito europeu e agora estamos tocando músicas

tradicionais da América Latina e Ásia, repertório ainda pouco explorado por esta formação instrumental. Além de apresentar novas identidades culturais ao grupo com as quais os participantes têm algum tipo de ligação.

### **Resultados**

Os relatos coletados evidenciaram a relevância do projeto para os participantes, especialmente para aqueles que buscavam um espaço de prática coletiva como via de aprofundamento das habilidades violonísticas e de leitura musical. Muitos relataram que a experiência foi fundamental para superar dificuldades e para motivar a continuidade dos estudos. A heterogeneidade do grupo foi considerada um ponto positivo, pois permitiu a troca de experiências e a construção de um ambiente de aprendizagem solidário e inclusivo, característica central das CoPM.

Um dos desafios encontrados durante a implementação do projeto incluiu a necessidade de definição de estratégias de ensino que contemplassem a heterogeneidade do grupo e a adaptação de metodologias de ensaio que favorecessem a experiência estética coletiva. Inicialmente, foi inicialmente adotada a metodologia de ensaios fragmentados por naipes, mas percebeu-se que a leitura simultânea por todos os participantes gerava maior compreensão do repertório e maior engajamento, permitindo aos integrantes menos experientes a vivência da experiência estética do todo antes do estudo individualizado das partes. Essa estratégia foi decisiva para o aproveitamento do tempo e para o fortalecimento da aprendizagem coletiva.

Ao final dos encontros do grupo enquanto campo de estágio, foi realizada uma apresentação aberta ao público, que funcionou como culminância do processo, consolidando a experiência artística e fortalecendo o vínculo entre os participantes. Essa apresentação foi percebida não como um evento isolado, mas como continuidade do processo formativo e artístico, elemento que reforça a importância da experiência estética coletiva para a permanência e o fortalecimento da comunidade formada.

Entre os resultados alcançados, destaca-se o desenvolvimento de competências docentes, como a capacidade de liderança, a gestão de grupo, a proposição de estratégias pedagógicas adequadas e a integração entre saberes adquiridos durante a graduação. A experiência proporcionou aos proponentes um espaço de prática docente autônoma,

permitindo a aplicação de conhecimentos em situações reais, ampliando a compreensão do papel do educador musical como agente propositivo.

Outro ponto relevante foi a permanência da Orquestra de Violões como grupo ativo mesmo após o encerramento do estágio, confirmando a consolidação de uma CoPM estável, capaz de se autogerir e de servir como campo de formação continuada para seus integrantes. A experiência reforça a potencialidade das CoPM para articular ensino, pesquisa e extensão, oferecendo um modelo replicável e adaptável a outros contextos de formação em música.

### **Considerações finais**

A proposição de campos de estágio em comunidade, fundamentados em Comunidades de Práticas Musicais, representa uma alternativa viável e enriquecedora para a formação docente em música, integrando saberes, promovendo a experiência artística e fortalecendo o sentido de pertencimento entre os participantes. A experiência da Orquestra de Violões da FAP evidencia que a articulação entre prática musical coletiva e construção de comunidades de aprendizagem é um caminho potente para a formação de educadores musicais comprometidos com a democratização do acesso à música e com a inclusão cultural.

### **Referências**

GOMES, R. K.; HOEFELMANN, K. G.; MADALOZZO, T. Fazendo música na teoria e na prática no modo remoto: protagonismo estudantil na Extensão em uma IES paranaense. In: **SEURS - Seminário de Extensão Universitária da Região Sul**, 29, 2021, Santa Maria. Anais [...]. Santa Maria: UFSM, IFFAR, 2021. p. 676-680. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XFtgFRYv62e27sF3eSh8BkhnXnMSmas/view>. Acesso em: 21 jun. 2025.

HIGGINS, Lee. **Community Music: in Theory and In Practice**. Oxford: Oxford, 2012.

HOADLEY, Christopher. What is a Community of Practice and How Can We Support it? In: LAND, Suzan; JONASSEN, David. **Theoretical Foundations of Learning Environments**. Routledge, 2012. Capítulo 12, 14 p.

KENNY, Ailbhe. **Communities of Musical Practice**. New York: Routledge, 2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). **Projeto Pedagógico de Curso**. Curitiba: Unespar - Campus Curitiba II - FAP, 2017

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: learning, meaning and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 336p.

## **Estágio Supervisionado: relato de práticas e desafios**

Wesley Mike de Oliveira Teixeira<sup>1</sup>

### **Introdução**

Nesta proposta de comunicação são apresentados alguns dos resultados de uma experiência de Estágio Supervisionado, vivenciada no Ensino Fundamental II de uma escola pública de Educação Básica de Curitiba no contexto da 6ª e 7ª séries. O estágio teve como objetivo conhecer e aplicar estratégias para o ensino de música na disciplina de arte que possibilitem o aprendizado e o engajamento dos estudantes nas práticas musicais de forma lúdica e criativa. A proposta foi baseada em aulas de caráter prático e coletivo. Foram um total de oito encontros, sendo duas observações e seis regências de classe. As regências foram todas de uma hora aula de 50 minutos cada. As observações tiveram tempo variado, e serviram para que os estagiários pudessem conhecer a escola, bem como se familiarizar com o professor, conhecer sua metodologia e ver sua relação com os alunos, a dinâmica das aulas e formas de desenvolver os conteúdos previstos. Nas regências, o foco de todos os encontros foi o ensino de música. As propostas foram planejadas e aplicadas de forma coletiva, por um grupo de três estudantes estagiários, orientados e acompanhados semanalmente pela professora orientadora e supervisor, respectivamente.

### **Metodologia**

A metodologia de trabalho seguida para as propostas aplicadas em cada aula foi fundamentada em autores do campo de estudos da Educação musical. Em especial, para as observações, foram seguidas as orientações de Sousa (2006) buscando fundamentar e estabelecer critérios que permitissem perceber melhor os espaços e relações estabelecidas entre as pessoas. Para as práticas, um dos principais fundamentos foi o trabalho do grupo Barbatuques, com propostas de percussão corporal (Barbatuques, 2012). Para cada uma das observações e regências foram elaborados roteiros e planos de aula, que permitiram refletir sobre as possibilidades de caminhos para a realização das práticas. Nas primeiras aulas, focamos em práticas musicais em conjunto, com a música corporal, e no decorrer das aulas foram acrescentados instrumentos musicais. Em sala, foram criados ganzás com garrafas de

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP.

leite que os alunos trouxeram (Fontoura, 2019, p. 25), posteriormente utilizados para acompanhar uma canção. Neste texto, é apresentada a perspectiva de um dos estudantes, porém, as aulas foram sempre ministradas de forma integrada, pelos três estudantes do trio, que dividiam as tarefas entre si. A presença do professor supervisor foi constante em sala de aula, e a presença da orientadora foi constante na escola, o que facilitou muito a comunicação, bem como o bom andamento de todas as práticas na escola.

### **Resultados obtidos**

Os resultados obtidos com esse estágio podem ser divididos em duas dimensões: 1) o aprendizado individual do autor como professor em formação; 2) o aprendizado dos estudantes da escola, focando na expansão de suas experiências com a música.

Considerando a perspectiva do autor, em sua experiência de formação docente, o aprendizado considerado como mais significativo esteve no desafio das mudanças constantes de horário na escola, que acarretavam nas trocas de turmas, sem aviso prévio. A escola é um ambiente dinâmico e complexo, que depende de muitos fatores para manter seu funcionamento, dentre eles, a troca de horários de forma constante se torna um desafio, uma vez que, enquanto estagiário, era feito um planejamento e preparo para ministrar aulas para uma determinada turma, porém, em alguns dias, o horário de aulas era modificado sem aviso prévio, levando os estagiários a adaptar os planos de trabalho de forma imediata, pouco antes do início das aulas. Nesta experiência, dada a realidade da escola, não foi possível acompanhar uma única turma do começo ao final do estágio. Trocas de horário, atividades programadas fora da escola e outros fatores levaram à instabilidade do trabalho, que constantemente precisou ser remodelado para ocorrer com fluidez. Os planos de aula, portanto, foram constantemente adaptados, muitas vezes sem tempo hábil antes do início da aula para fazê-lo. Neste contexto, a presença constante da orientadora na escola foi de extrema importância, dando aos estagiários a segurança e direcionamentos necessários para o bom funcionamento do trabalho.

Quanto aos estudantes na escola e suas experiências com música, foi possível observar que houve compreensão sobre as práticas propostas, especialmente no que se refere à percussão corporal e seu uso para arranjos em canções diversas. Em algumas turmas, observou-se que estas conseguiram cantar as músicas que foram propostas ao mesmo tempo em que incorporavam experiências de percussão corporal. Além disso, os estudantes

construíram instrumentos e utilizaram nas práticas, demonstrando engajamento e interesse. Considerando o pouco tempo de experiência com as aulas de música, avalia-se que houve um desenvolvimento musical por parte dos estudantes.

### **Considerações finais**

O estágio em sala de aula constitui uma oportunidade de viver os desafios que se tornam evidentes no contexto escolar, um aprendizado que só nos damos conta estando na escola. O presente estágio foi realizado perpassando por diferentes turmas do Ensino Fundamental II em experiências curtas em relação ao tempo, porém, marcantes em relação ao propósito e resultados. As situações de troca de horário, de turmas diferentes não é algo que esperávamos, então como reagir a elas, como dar a aula pra uma turma nova, esse foi o maior aprendizado na experiência aqui descrita. Lidar com o imprevisto, com as mudanças repentinas e, ao mesmo tempo, respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes, seus interesses, desejos e possibilidades.

Destaca-se ao final deste trabalho, ainda, a presença da professora orientadora constantemente no campo de estágio. Sua presença transmitia maior segurança aos estagiários, pois sabíamos que podíamos contar com seu apoio. Depois das aulas sempre nos encontrávamos para discutir sobre como foi nossa aula, essas conversas resultaram em relatórios mais reflexivos, completos e fiéis ao que aconteceu, pois as experiências ainda estavam recentes e não se perdiam. Ter a professora no campo de estágio foi bem importante, pois além de nos passar segurança, ela estava ali para ajudar a resolver questões que saíam do esperado. A orientação e supervisão presentes contribuíram para a experiência vivida, a qual tornou mais leve, fluido e confortável a realização do estágio, mesmo diante das trocas constantes de horário e outras adversidades. Situação que seria mais difícil de resolver se ela não estivesse sempre ali, conhecendo a equipe da escola, os espaços disponíveis que poderiam ser usados para as práticas de aulas de música.

### **Referências**

BARBATUQUES. **Apostila do Curso de Formação Básica**. São Paulo: núcleo barbatuques, 2012.

FONTOURA, Mara; FONTOURA, Rosa Maria Michels. **500 ideias para ensinar música e com música**, volume 6: oficina. Ilustração de Giulia Fontoura e Mariana Michels Fontoura. Curitiba: Cântaro, 2019.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

## **O ensino do piano em grupo na Universidade: dimensão histórica e perspectivas pedagógicas**

Alexy Gaione Viegas de Araujo<sup>1</sup>

Estudos recentes em Educação Musical apontam um crescimento do ensino de Piano em Grupo no Brasil, especialmente nos cursos de Graduação em Música, onde a abordagem funcional é aplicada coletivamente (Reinoso; Santos; Torres; Goreti apud Torres, 2016). Dada a capacidade musicalizadora e harmônica do piano, essas práticas visam aproveitar o instrumento para a musicalização e para reforçar atividades coletivas e pedagógicas, como o acompanhamento de conjuntos instrumentais ou vocais. Os discentes de Piano Funcional geralmente não têm o piano como instrumento principal, mas como ferramenta para suas atividades acadêmicas (Torres, 2016). Assim, o ensino em grupo deve ir além da execução musical em si, incluindo objetivos pedagógicos como composição, acompanhamento, transposição, leitura de partituras e redução de arranjos. Isso exige um plano de ensino que considere essas demandas, já que métodos voltados à alta performance podem não ser os mais adequados nesse contexto.

No escopo deste texto, pretendemos: (a) apresentar um breve panorama histórico do ensino do piano em grupo; (b) debater objetivos e metodologias para o ensino do piano em grupo; e (c) apresentar ênfases e temas de estudo, considerando a contemporaneidade do ensino do piano em grupo.

### **As origens do ensino do piano em grupo**

Segundo a literatura (Rainbow, 1990; Fisher, 2010), o ensino de piano em grupo surgiu por volta de 1815, em Dublin, com o músico alemão Johann Logier, que via nessa abordagem um meio eficaz para introduzir conceitos teóricos e aplicá-los ao teclado. Nessa linha, pianistas-compositores do século XIX como Franz Liszt, Frédéric Chopin e Clara Schumann também ensinaram em grupos, em um formato próximo ao que hoje conhecemos como masterclass (Fisher, 2010, p. 3).

Conforme Fisher (2010), no início do século XX, os Estados Unidos se tornaram o líder mundial na produção de pianos e, com isso, muitas escolas públicas primárias norte-

---

<sup>1</sup> Docente do curso de Bacharelado em Música Popular, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP.

americanas instituem programas de ensino de piano em grupo, em parte devido ao alto custo da educação privada. Na segunda década do século XX, surgiram nos Estados Unidos os primeiros materiais pedagógicos para o ensino de piano em grupo, os quais se fundamentavam em princípios da notação musical, na construção de repertório e em estratégias pedagógicas (especialmente na organização e gestão da sala de aula).

Em 1952, mais de 250 instituições nos EUA já ofereciam aulas de piano em grupo, sendo 157 voltadas à pedagogia (Burrows, 1952). O laboratório de piano eletrônico, implementado pela primeira vez na *Ball State University* em 1956, tornou-se o ambiente ideal para esse ensino, por seu tamanho reduzido, custo menor e versatilidade para trabalho individual e coletivo. Na década de 1970, o ensino de piano em grupo se consolidou como campo reconhecido na pedagogia do piano, fortalecido nos anos 1980 com programas universitários sistemáticos, como os das universidades de *Oklahoma* e *Texas-Austin* (Fisher, 2010, p. 7).

Nas décadas mais recentes, o crescimento de eventos acadêmicos dedicados ao ensino de piano em grupo, como o *National Group Piano* e o *Piano Pedagogy Forum* (GP3), realizado pela primeira vez em 2000, fortaleceram a discussão científica norte-americana em torno da pedagogia do piano em grupo. Em janeiro de 1998, a edição inaugural do *Piano Pedagogy Forum* marcou a primeira revista acadêmica online sobre instrumentos de teclado. Além disso, a *Piano Pedagogy Forum* disponibiliza anais de conferências do *National Group Piano* e do *Piano Pedagogy Forum*.

No Brasil, a atenção contemporânea ao ensino de piano em grupo é ilustrada pelo volume crescente de pesquisas acadêmicas. Eventos e publicações promovidas pela *Associação Brasileira de Educação Musical* (ABEM), fundada em 1991, e pela *Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais* (ABCM), constituída em 2011<sup>2</sup>, estimulam o pensamento e a pesquisa científica sobre a educação musical no Brasil. Eventos dedicados ao piano, como o EINPP (*Encontro Internacional sobre Pedagogia do Piano*), atualmente em sua sétima edição (UFCA - Universidade Federal do Cariri, 2024), buscam aproximar as pesquisas na área da pedagogia do piano com a realidade material do professor.

---

<sup>2</sup> A ABCM foi constituída em 2011, em Brasília, por um grupo de pesquisadores reunidos em torno dos eventos do *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (SIMCAM), ocorridos a partir de 2005.

## **Objetivos e Metodologias para o Ensino do Piano em Grupo**

O objetivo do estudo do piano em grupo varia de contexto a outro, mas, independentemente de situações particularizadas, em geral os planos de ensino tendem a observar competências relativamente semelhantes. O estudo do piano pode servir para o desenvolvimento holístico do aluno, com implicações positivas em seus aspectos físico, intelectual, social e emocional (Fisher, 2010).

Em ambientes cooperativos e não competitivos, o ensino de piano em grupo pode favorecer o desenvolvimento de aspectos como personalidade e motivação. Estudos apontam que a motivação está diretamente ligada ao envolvimento do aluno com a experiência musical e ao seu processo de aprendizagem, influenciado por fatores internos e externos (Araújo apud Madalozzo, 2019, p. 118). Metodologias ativas, como aprendizagem colaborativa, por projetos, em pares, por estudo de caso e por problemas, podem tornar a sala de aula mais motivadora e estimulante.

## **Temas de Estudo**

Na Graduação em Música, metodologias ativas para o ensino de piano em grupo podem ser associadas a temas que favorecem a atuação profissional dos egressos. Entre eles: (a) leitura musical, que integra habilidades visuais, aurais e motoras ao relacionar símbolos gráficos a sons; (b) repertório, que permite ao aluno explorar o vasto acervo pianístico como instrumento expressivo e formativo; (c) improvisação, que desenvolve percepção sensorial, memória, controle motor e autorregulação; (d) acompanhamento harmônico, que amplia competências pedagógicas e criativas por meio da harmonização de melodias; (e) estrutura musical (teoria e harmonia), com o piano auxiliando na visualização de intervalos, acordes, transposições e execução em formato coral (SCTB); (f) tecnologia MIDI, que permite criar materiais pedagógicos, *backing tracks* e gravações, otimizando o acompanhamento da aprendizagem.

## **Considerações Finais**

O ensino de piano em grupo é uma abordagem pedagógica com trajetória diversa, que hoje conta com um amplo corpus teórico. Esse corpus vai além da alta performance, considerando também aspectos psico e sociocognitivos. O ambiente de aprendizagem favorece a interação com o mundo, a apreciação musical, a curiosidade artística e a

autorregulação. Integrado a recursos tecnológicos, esse contexto pode promover um ambiente motivador e propício a resultados transformadores no processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

BURROWS, Raymond. **Handbook for Teaching Piano Classes**. Michigan: University of Michigan, 1952.

FISHER, Christopher. **Teaching piano in groups**. New York: Oxford University Press, 2010.

MADALOZZO, Tiago. **A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização**. Tese (Doutorado em Música). DeArtes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RAINBOW, Bernarr. Johann Bernhard Logier and the Chiroplast Controversy. In: **The Musical Times**, Vol. 131, No. 1766, p. 193-196, 1990.

TORRES, Sérgio Inácio. Piano em Grupo nas universidades: aspectos motivacionais. In: **Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM**, Curitiba, 2016.

VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Desafios da prática instrumental e autorregulação: um estudo com percussionistas. In: **Revista Vórtex**, Curitiba, v.5, n.2, 2017, p. 1-19.

## **Relato de experiência no estágio supervisionado em Música na UNESPAR – Campus de Curitiba II**

Abigale Wu<sup>3</sup>

### **Introdução**

Este resumo apresenta um relato de experiência no Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Música da UNESPAR - FAP, que ocorreu durante o primeiro semestre do ano letivo de 2025, tendo como objetivo analisar e refletir sobre as experiências adquiridas a partir de acontecimentos inesperados durante o estágio, e de que forma esses acontecimentos podem contribuir para a formação de um educador musical.

O estágio foi realizado em grupo, formado por três estudantes do curso, com as turmas do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Leôncio Correia (Curitiba-PR) na disciplina de Artes. As turmas tinham cerca de 20 alunos e foram um total de oito encontros semanais, sendo os dois primeiros destinados à observação e os demais à regência de classe.

### **Metodologia**

Neste trabalho, serão relatadas as experiências vivenciadas no estágio supervisionado II, analisando e refletindo sobre os acontecimentos e os aprendizados adquiridos durante esse período.

### **Resultados**

As atividades realizadas durante o estágio tiveram como foco o ensino de diferentes ritmos musicais, como o Samba, Baião e o Ijexá, e sua aplicação em instrumentos de percussão e percussão corporal. No último encontro, a pedido de uma professora da disciplina de educação física, fizemos também uma prática de Maculelê pois o tema estava sendo trabalhado pela professora em suas aulas. Ao observarmos que os alunos chegavam dispersos às aulas, optamos por iniciar a aula com diferentes jogos de concentração, como o Jogo da Flecha e o Jogo do Olhar, ambos muito utilizados no teatro.

Durante o estágio, ocorreram várias situações inesperadas como troca de turma sem aviso prévio, a turma ir para um passeio escolar bem no horário da nossa aula, entre outros. No início, começamos com uma turma da 7<sup>a</sup> série, que acompanhamos durante os dois

---

<sup>3</sup> Discente do curso de Licenciatura em Música da Unespar, Campus de Curitiba II – FAP.

encontros de observação, mas com a qual realizamos apenas uma aula. Menos de um terço da turma estava presente, pois no dia ocorreu o evento “Batalha de Rima” no colégio no qual a maioria dos alunos estavam participando. Com isso, tivemos que adaptar nosso plano de aula inicial para a quantidade de alunos que estavam presentes.

A ideia para a aula seguinte era retomar o conteúdo com parte da turma que não esteve presente na aula anterior e dar continuidade às atividades previstas, porém fomos informados pouco antes do início da aula que houve uma mudança de horário no colégio e a turma que íamos dar aula seria outra, dessa vez da 6ª série. Assim tivemos que adaptar o nosso planejamento de aula, pois não seria possível dar continuidade a um conteúdo que ainda não tinha sido passado para os alunos. Decidimos, então, refazer o plano da primeira aula da forma que ela tinha sido planejada inicialmente.

Conseguimos dar duas aulas para os mesmos alunos, mas logo em seguida no próximo encontro, sem aviso prévio, encontramos a turma indo para um passeio escolar no mesmo horário da aula de modo que ficamos sem dar aula naquele dia. A professora orientadora que estava presente no colégio nos dias de estágio foi negociar com o professor supervisor para encontrar uma solução e a saída foi trazer a 6ª Série para ter aulas. Sem muitas informações sobre a nova turma atribuída, aproveitamos esse intervalo para fazer um novo planejamento de aula em formato de oficina focado em um único encontro, pois as atividades do plano inicial dependiam do conteúdo trabalhado anteriormente.

Com todos esses acontecimentos, não foi possível perceber resultados consistentes em relação ao desenvolvimento dos alunos, uma vez que não conseguimos trabalhar constantemente com os mesmos. Entretanto, conseguimos adquirir bastante experiência em relação a como reagir e lidar com imprevistos que acontecem na escola e dentro da sala de aula.

Essas experiências foram bastante importantes, pois muitas atividades só conseguimos desenvolver na prática. Tivemos a oportunidade de conhecer como é a realidade de uma sala de aula, e pudemos refletir sobre como lidar com as situações inesperadas.

### **Considerações finais**

Com base no relato, procurei expor a importância do estágio obrigatório no processo de formação de professores de música. Apesar de ter tido muitos imprevistos

durante o processo, cada acontecimento serviu para uma aprendizagem diferente, contribuindo para uma formação docente mais consistente e preparada para atuar na área. Os imprevistos acontecem e nem sempre precisam ser considerados de forma negativa, muitas vezes fazem parte do processo de aprendizagem.

Outra consideração importante é a presença da professora orientadora junto aos dias de estágio compartilhando sua experiência *in loco* em horários que não estávamos em sala de aula. Isso ajudou bastante, pois conseguimos relatar e discutir os acontecimentos logo ao final das atividades. Com ela estando presente, foi possível resolver os problemas no momento em que aconteceram, o que possibilitou a continuidade e a conclusão adequada do estágio.

### **Referências**

BARBATUQUES. **Apostila Curso de Formação Básica**. São Paulo: núcleo Barbatuques, 2012.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos viewpoints: um guia prático sobre viewpoints e composição**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 de out. de 2025.

## **Inclusão Cultural pela música: potencializando comunidades de educação musical culturalmente sensíveis**

Ana Júlia de Almeida Gomes<sup>1</sup>  
Andreia Veber<sup>2</sup>

### **Introdução**

O texto apresenta o recorte de um trabalho acadêmico em desenvolvimento, que nasce de inquietações que surgem em meio às discussões sobre o papel humanizador da Educação Musical frente a ideia de integração cultural e consolidação de patrimônios culturais no universo da música e cultura. Considerando o cenário mundial atual, uma das preocupações apontadas por alguns autores vai ao encontro do papel da Educação Musical na constituição de comunidades de práticas musicais culturalmente sensíveis e atentas aos processos migratórios contemporâneos (Veber, 2020; Kertz-Welzel, 2018; Nzewi, 2012). Em uma visão humanizadora da arte e da música, tratando-se de ambientes educativos, passamos a discutir sobre a relevância do reconhecimento de patrimônios culturais musicais e formação de identidades, especialmente quando tratamos do tema inclusão cultural em ambientes transculturais nos quais temos a presença de pessoas imigrantes internacionais e/ou refugiadas. Diante disso, qual o papel do educador musical frente a realidade do mundo contemporâneo que tem levado milhões de pessoas a deixar suas pátrias em busca de dignidade e sobrevivência em outros países?

O objetivo do trabalho é analisar as representações sociais de músicos e musicistas migrantes e refugiados internacionais, por meio da metodologia da Teoria das Representações Sociais, por sua vertente estrutural.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, até o momento foi feita uma extensa revisão de literatura, que abrange 55 artigos, livros e documentos de instituições renomadas como ACNUR e OBMIGRA. A fim de identificar como o tema proposto está abordado na literatura, tanto da Educação Musical quanto geral que trata dos processos migratórios e inclusivos, a revisão aqui apresentada foi sistematicamente organizada em seis eixos temáticos principais: conceitos de inclusão e integração e suas diferenças básicas; realidade migratória: desafios e perspectivas; dados estatísticos e história da imigração:

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP.

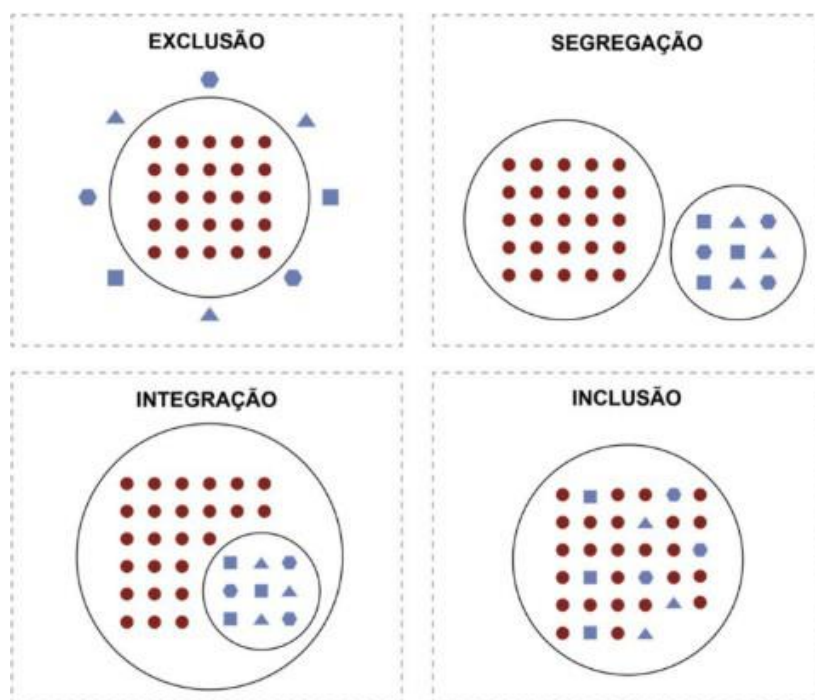
<sup>2</sup> Docente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP

fundamentação documental; legislação brasileira para migrantes: entre avanços e desafios; inclusão na educação pública: desafios e perspectivas para migrantes; inclusão pela arte e música: processos identitários em contextos migratórios.

A análise dos estudos revela que o Brasil, reconhecido internacionalmente por sua legislação progressista, ainda precisa superar desafios significativos para garantir proteção efetiva aos migrantes e refugiados. Muitos indivíduos permanecem por anos com o status de "solicitantes de refúgio", sem acesso pleno a direitos básicos e em condições de vulnerabilidade agravada, o que Martino e Butikofer (2023, p. 216) denominam "limbo jurídico".

Trazendo uma análise social a partir da estratificação da sociedade em classes e histórica do processo de integração Mariosa (2019) aborda os conceitos sob a perspectiva de Florestan Fernandes, que aponta que as funções econômicas na cadeia de produção são importantes para definir quem é ou não integrado, formando uma integração híbrida. Essa ideia vai de encontro com Heidrich (2020), que analisa o termo inclusão escolar a partir de uma perspectiva psicossocial baseada em Vigotski, trazendo a conceituação pela seguinte imagem:

**Figura 1:** Conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: Heidrich 2020 p. 77.

A imagem mostra que na integração, o grupo ainda está separado do conjunto, mesmo que dentro do ambiente, enquanto na inclusão os grupos ‘diferentes’ são diluído e todos se misturam, formando um coletivo único composto por pessoas diversas.

Diversos estudos, como o de Hartmann (2017), defendem a inclusão através do fortalecimento identitário, utilizando performances narrativas como ferramenta pedagógica. Assim, notamos que as expressões artísticas oferecem um espaço seguro para processar e ressignificar vivências difíceis, como enfatiza Martins-Borges (2013). Nesse processo de construção de identidades flexíveis e novas sociabilidades, projetos musicais como bandas e corais podem se transformar em "lugares da existência política" (Brandão, 2021, p. 70), fortalecendo o senso de pertencimento.

Até o momento, pode-se dizer, com base nos conceitos estudados que a revisão de literatura realizada revelou a complexidade da realidade migratória, os desafios na aplicação da legislação brasileira e o significativo potencial da arte e da música na promoção da inclusão cultural de migrantes e refugiados.

### Referências

ACNUR BRASIL. **Diagnóstico Participativo 2023**. UNHCR, 2023. Disponível em: <https://data.unhcr.org/en/documents/details/105893>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRANDÃO, Beatriz. **O teatro como mudança de narrativa para refugiados**. Cadernos de arte e antropologia, v. 10, n. 2, 2021, p. 66-80. Disponível em <https://journals.openedition.org/cadernosaa/4240?file=1>. Acesso em: 15 jan 2025.

HEIDRICH, Regina de Oliveira. Desafios para a inclusão no Brasil. In: Sanfelice, Gustavo R.; Bassani, Patrícia S. (Org.) **Diversidade cultural e inclusão social**. Rio Grande do Sul: Editora Feevale. 2020, p. 73-82.

HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 34, 2019, p. 19–35. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019019/9924>. Acesso em: 28 jan. 2025.

KERTZ-WELZEL, A. **Globalizing Music Educacion: A Framework**. 1 ed., Indiana: Indiana University Press, 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARIOSIA, DF. Florestan Fernandes e os aspectos socio-históricos de uma integração híbrida no Brasil. **Sociologias**. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-02005011>. Acesso em: 20 abril 2025.

MARTINO, A. A.; MOREIRA, J. B. A política migratória brasileira para venezuelanos: do “rótulo” da autorização de residência temporária ao do refúgio (2017-2019). **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 28, n. 60, p. 151–166, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006009>. Acesso em: 20 abril 2025.

MARTINS-BORGES, L. Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 21, n. 40, p. 151–162, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/5ybFYzvWhw9K6TXFHY9QVpD/>. Acesso em: 27 fev 2025.

NZEWI, M. E. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, 2012, p. 81-93. Disponível em: <http://bit.ly/2uN85Bl>. Acesso em: 20 j. 2025.

VEBER, Andréia. **Educação musical em contexto de internacionalização: Representações Sociais de professores sobre patrimônio cultural e culturas populares**. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

## Parâmetros comparativos preliminares de influência estilística: Debussy e Jobim

Igor de Melo Loureiro<sup>1</sup>  
Alexy Viegas<sup>2</sup>  
Felipe Augusto Vieira da Silva<sup>3</sup>

Tendo as elaborações estéticas de Claude Debussy (1862-1918) exercido influência em compositores na Música de Concerto (Frisch, 2012) e na Música Popular do Século XX (Mawer, 2014), a relação de influência estilística de Debussy na obra de Tom Jobim (1927-1994) é um tema frequente na literatura (Suzigan, 2012; Bom, 2016; Bastos e Lopes, 2020). Embora a relação entre a obra de Jobim e a música de Debussy seja frequentemente mencionada, nem sempre o debate acerca do tema se apoia em critérios analíticos claramente definidos, orientados por questões de natureza composicional. Este trabalho, portanto, objetiva: a) o apontamento de critérios estético-composicionais para análise comparativa entre os autores; b) a identificação de lastro desses critérios na obra dos referidos compositores.

Adotaremos, assim, quatro parâmetros preliminares para análise que estabelecem um determinado nível de proximidade estética entre trechos musicais selecionados: 1) estruturas pentatônicas; 2) paralelismos e acordes quartais; 3) modalismo harmônico; 4) arpejos de efeito harmônico.

**1) Estruturas Pentatônicas:** Debussy foi influenciado pela música do gamelão javanês e pelas escalas indonésias, especialmente pela escala *slendro* – análoga à pentatônica ocidental (Kostka, 2018, p. 163) - após sua visita à *Exposição Universal* de 1889, em Paris (Lesure, 2001). No prelúdio *La fille aux cheveux de lin* (Figura 1), Debussy apresenta o tema principal na pentatônica maior de G<sub>b</sub>, enquanto o acompanhamento harmônico realiza uma cadência plagal (IV – I). Traços pentatônicos também podem ser observados em *Matita Perê* (1972) de Jobim (Figura 2), onde a escala pentatônica é empregada tanto no âmbito melódico quanto no harmônico - a melodia percorre a pentatônica menor de Si<sub>b</sub>, enquanto a harmonia

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP

<sup>2</sup> Docente do curso de Música Popular, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP

<sup>3</sup> Docente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP

alterna os acordes Bbm7 e Bb4(add9), os quais são formados com notas da melodia pentatônica acrescida de 9ª maior [dó].

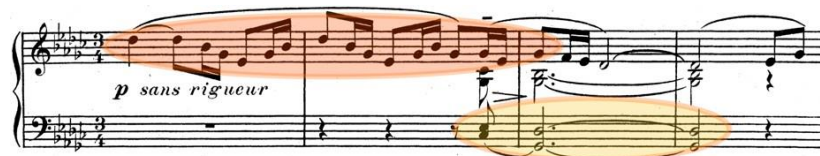


Figura 1: *Preludes Livro 1: La fille aux cheveux de lin* (1910), de Debussy

Figura 2: *Matita Perê* (1972), de Tom Jobim e Paulo Cesar Pinheiro

**2) Paralelismos e acordes quartais:** compositores do Nacionalismo Russo do Século XIX e seus seguidores, incluído Debussy e Ravel, passaram a adotar a estética de acordes em movimento direto e condução de vozes em paralelo (Viegas, 2024), técnica conhecida como *planning* [planear], termo que descreve “acordes que flutuam” (Kostka, 2018). Ademais, compositores como Debussy exploraram também acordes em quartas enquanto alternativa ao empilhamento de terças. Debussy abre a peça *La Cathédrale engloutie* (Figura 3) aplicando essas duas técnicas: o intervalo *ré - sol* da mão esquerda é oitavado pela mão direita, enquanto o movimento paralelo promove um ambiente de mistério e centralidade ofuscada, favorecendo os aspectos extramusicais da peça. Na abertura de *Samba do Avião* (Figura 4), Jobim emprega os mesmos recursos, alternando momentos quartais em paralelo (c. 1 e c. 3) com décimas (c. 2) e acordes de tétrades (c. 4).

Figura 3: *Preludes Livro 1: La Cathédrale engloutie* (1910), de Claude Debussy

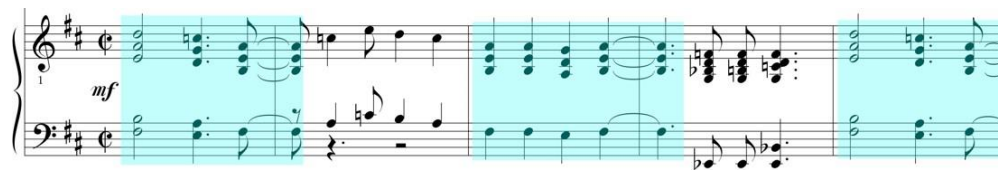


Figura 4: *Samba do Avião* (1962), de Tom Jobim

**3) Modalismo harmônico:** os modos eclesiásticos da Idade Média (Powers e Wiering, 2001) foram revisitados por compositores vanguardistas franceses como Debussy, tendo a sua utilização promovido ambientes sonoros muitas vezes relacionados a questões extramusicais. Em *Danse sacrée* (Figura 5), Debussy apresenta uma sequência de acordes maiores de Sib e Dó, o que sugere o campo harmônico do modo lídio em Sib. Relação similar pode ser observada em *Gabriela*, de Tom Jobim (Figura 6). Aqui, os acordes maiores de Ré e Mi se alternam em ritmo de baião, promovendo um ambiente de Ré lídio, enfatizado pela 4ª aumentada [sol#] no acorde de Mi Maior (II grau do campo harmônico lídio). O aparecimento do acorde de F#/E no compasso 160 indica que, via operação de transposição, o centro modal deixa de ser Ré e se torna Mi, preservando a relação do modo lídio entre os acordes maiores de Mi e Fá#.

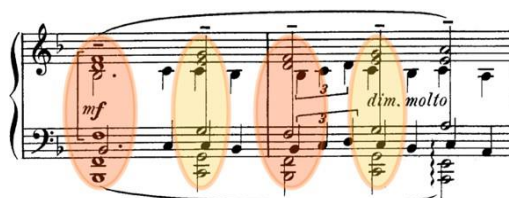


Figura 5: *Danse sacrée et danse profane I - Danse sacrée* (1904), de Debussy

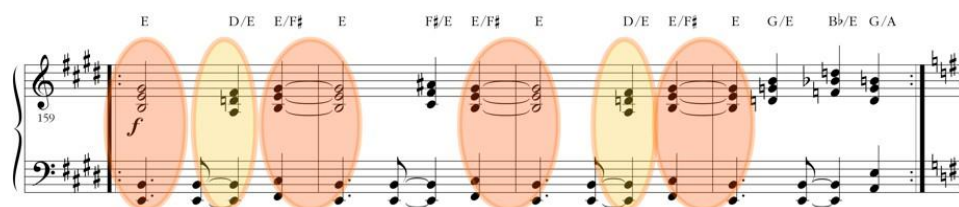


Figura 6: *Gabriela* (1987), de Tom Jobim

**4) Arpejos de Efeito Harmônico:** em *Prélude à l'après-midi d'un Faune* (1894), Debussy utilizou-se de arpejos da dominante, cujo efeito harmônico expressa a simbologia

do vento e do correr das águas no lago dos sonhos do personagem Fauno. Na abertura da peça (Figura 7), é ouvido um acorde dominante F#7(9) com a fundamental omitida, o qual precede um acorde inesperado: Bb7, dominante (V<sup>7</sup>) da tonalidade de Mib. A nova tonalidade (Mib) nunca é alcançada, da mesma forma que o acorde F#7(9) não resolve no acorde esperado de Si maior. O acorde de F#7(9) é, dessa forma, um dominante sem função de dominante, uma vez que não possui resolução. A mesma ideia é utilizada por Jobim (Figura 8) na abertura da canção *Sabiá*, em parceria com Chico Buarque. Enquanto no exemplo de Debussy o acorde de F#7 (em azul) precede o acorde de Bb7 (em amarelo), em *Sabiá* a ordem de dos acordes é invertida: Jobim inicia a peça com o acorde de Bb7 com notas de tensão (b9, #11) e uma melodia que remete ao canto do pássaro, a qual é seguida do arpejo de F#7 (no caso de Jobim, a 9<sup>a</sup> encontra-se no acorde que apoia o arpejo (mão esquerda do piano, compasso 5)).



Figura 7: *Prélude à l'après-midi d'un faune* (1894), de Claude Debussy, c. 4 - 9

Figura 8: *Sabiá* (1968), de Tom Jobim e Chico Buarque

### Considerações Finais

Por intermédio de critérios analíticos definidos, é possível observar que, sob diferentes perspectivas, a obra de Jobim encontra em Debussy uma significativa fonte de inspiração musical. O reconhecimento desses processos significa uma aproximação não apenas à estética jobiniana, mas também a um entendimento estilístico mais contextualizado sobre a Música Popular Brasileira do Século XX, tendo em vista a influência recebida de Debussy e os compositores posteriores os quais Jobim também exerceu influência.

### Referências

BASTOS, Celso; LOPES, Eduardo. Princípios da identidade e da harmonia idiomática de Antonio Carlos Jobim. In: **European Review of Artistic Studies**, vol. 11, n. 3, pp. 3-28, 2020.

BOM, Renato. A suspensão da tonalidade de Debussy e suas influências na música de Tom Jobim. In: **Revista Refletir**, vol. 2, n°2, 2016.

FRISCH, Walter. **Music in the nineteenth century**. New York: W. W. Norton and Company, 2012.

KOSTKA, Stefan. **Materials and Techniques of Twentieth-Century Music**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2018.

LESURE, François. Debussy, (Achille-)Claude. In: SADIE, Stanley; TYRRELL, John (ed.). **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. 2. ed. London: Macmillan Publishers, 2001.

MAWER, Deborah. **French Music and Jazz in Conversation: From Debussy to Brubeck (Music since 1900)**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

POWERS, Harold; WIERING, Frans. Mode. In: SADIE, Stanley; TYRRELL, John (ed.). **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. 2. ed. London: Macmillan Publishers, 2001.

SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. **Tom Jobim e a moderna música popular brasileira - os anos 1950/60**. 2012. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIEGAS, Alexy. Da música antiga a Stravinsky: um panorama histórico, estético e teórico do fenômeno do paralelismo de acordes. In: **Revista Opus**, Vitória, v. 30, p. 1-38, 2024.

# Velha roupa colorida: o sentido moldado pelos intérpretes na canção de Belchior

Shanti Soham Ricetti<sup>1</sup>

## Introdução

Toda canção representa uma fração entre as inúmeras possibilidades da junção entre língua e sistema musical. Compor implica selecionar valores e direções, configurando o resultado final de um complexo processo de tomada de decisões. Contudo, nenhuma composição – especialmente na música popular – é capaz de determinar todos os parâmetros envolvidos na produção de uma peça. Mesmo considerada “finalizada”, toda canção mantém diversos elementos em aberto. É nesse espaço que arranjadores, instrumentistas e intérpretes encontram campo de atuação, dando início a novos processos de escolhas e seleções capazes de tomar rumos distintos com uma canção já considerada finalizada e criando novos sentidos. Este texto é baseado em uma pesquisa de conclusão de curso envolvendo a análise musical da canção “Velha roupa colorida” de Belchior a partir da semiótica da canção de Luiz Tatit (2007), enfatizando a questão apresentada no início deste texto. Para esta análise, realizamos uma comparação entre as versões do próprio compositor e das intérpretes Elis Regina e Ana Cañas.

## Metodologia

Para chegar até a análise das interpretações, houve um trabalho pesquisa de revisão de literatura envolvendo a semiótica da canção e a semiótica francesa, base na qual a teoria de Tatit se debruça. Após essa pesquisa, realizei a análise da letra da canção e da melodia para então chegar ao ponto principal do trabalho.

Para analisar as interpretações, foram considerados aspectos como andamento e condução melódica, elementos que o autor da teoria considera fundamentais:

Quando sobrevém a aceleração, o ritmo se concentra, ganha mais consistência e seus intervalos sofrem considerável redução. Com a desaceleração, ao contrário, o ritmo tende a privilegiar a duração, o que vai determinar, nos níveis menos abstratos, a continuação de um estado (Tatit, 2007, p. 94).

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Música, Unespar – Campus de Curitiba II – FAP

Além da instrumentação utilizada para o arranjo e gênero musical, procurando pensar em como esses aspectos influenciam a maneira como a mensagem textual da música é transmitida.

Nesta música, há um quadrado semiótico<sup>4</sup> relevante para a compreensão de sentido da música e para compreensão do direcionamento tomado por cada intérprete. As forças antagônicas estão baseadas no tempo, sendo o passado próximo visto como opressão e o futuro como liberdade, além da nostalgia com o passado antes da opressão.

### **Resultados**

A versão de Belchior, como mostra a tabela, é a mais lenta. Seu arranjo é bem contrastante, com um estilo mais folk com violão de aço trabalhando dedilhados e batidas, guitarra também dedilhada acrescentando algumas dissonâncias e piano digital arpejado, mesclando com o interlúdio em que a guitarra usufrui de um pedal Wah-Wah em acompanhamento de um sintetizador aparece. Esses efeitos eram novidade para a época - Hendrix popularizou o pedal havia menos de 10 anos e a guitarra e o Rock ainda eram muito populares e estavam em constante reinvenção. Esse contraste entre uma sonoridade mais acústica e outra mais eletrônica ajuda a reforçar o que a letra fala sobre tempo colocando em xeque sonoramente passado e futuro. A forma com que o compositor canta se assemelha à voz falada, desestabilizando a melodia, trazendo um caráter figurativo para o refrão, trazendo um tom mais dialógico que as outras versões. Nas estrofes, com a música atingindo uma tessitura mais alta, essa característica se perde parcialmente, assumindo um caráter mais passional. Outra característica de Belchior é o seu sotaque cearense e sua pronúncia marcada por forte sotaque regional e não aparece em outras versões da canção.

Elis transpôs a canção para o tom de Ré, necessário para voz feminina. Acelerou significativamente a canção e seu arranjo possui fortes traços de rockabilly, com piano e baixo marcantes acompanhados de uma rápida bateria e uma guitarra mais tímida fazendo algumas frases em trechos específicos e atuando na base de forma mais discreta que os demais instrumentos. Nesta versão há repetição do refrão, sendo cantado duas vezes em cada

---

<sup>4</sup> O quadrado semiótico é baseado na relação de contradição entre dois termos binários, asserção/negação, onde um possui algo que o outro não tem (ex: vida/não-vida). A segunda relação é a contrariedade, onde um termo oposto é colocado em xeque com o outro (ex: vida-morte). Este contrário também possui o contraditório que fecha o que chamamos de quadrado semiótico, responsável por representar as oposições fundamentais que motivam a narrativa (Noth, 1996).

parte ao invés de uma vez como na original, compensando a aceleração e reforçando a tematização.

Na interpretação, também há uma alteração de andamento entre as partes, desacelerando nas estrofes e tomando uma roupagem mais semelhante ao blues com a levada do shuffle desacelerada e mais marcada, o baixo usando a terça menor como nota de passagem em acordes maiores, neste trecho a guitarra rouba a atenção que estava no piano na primeira parte. O ritmo marcado do rock'n'roll no refrão influencia a melodia, tornando esta versão a mais temática das três, nela os ataques consonantais se tornam evidentes e a aproximação das notas da melodia cria motivos rítmicos e melódicos. Já nas estrofes, a desaceleração cria um contraste e a distância entre as notas cria um momento mais passional na canção, se adequando ao que a letra propõe. O andamento é o tempo da música, no refrão está mais acelerado, demonstrando uma certa ansiedade em relação à mudança, enquanto que nas estrofes, a desaceleração traz a letargia do momento que não passa enquanto a letra reflete sobre a circunstância do sujeito.

Ana Cañas leva a música para outro gênero distinto, o reggae, com sua característica acentuação do contratempo. Guitarra bem marcada, baixo no tempo tocando arpejos, bateria fazendo viradas e acentuando o contratempo e órgão eletrônico também marcado, são os responsáveis por criar o arranjo característico do gênero na canção. A canção, nesta versão, inicia com anacruse da voz, diferenciando-se das demais versões. Assim como a letra da música propõe a brincadeira com a sonoridade das palavras “never” e “raven” a intérprete incorpora esta ideia a outros trechos da música como os termos “loucura” e “amor e flor”. No último refrão há um breque antes da última palavra “rejuvenescer” e a cantora eleva em uma oitava a última sílaba da palavra rejuvenescer e sustenta por mais tempo, deixando-a soar e chamando atenção para esta palavra, porém sem o tom afirmativo das outras versões, com um sentido mais próximo de um pedido.

Canãs utiliza uma técnica de voz mista (voz de peito e cabeça) predominantemente, as pregas vocais alternam entre parcialmente fechadas e fechadas, o que confere leveza ao som e a sensação de sopro na voz e ornamenta muito mais a melodia que os outros intérpretes, tornando-a mais elástica, acelerando, desacelerando e deslocando o ritmo, alternando entre algo mais marcado e mais fluido, exigindo diversas reparações na progressividade melódica. Essa elasticidade reforça a inconstância e incômodo do eu-lírico em relação ao seu momento presente.

## **Conclusão**

Com base nas observações realizadas de cada interpretação, podemos concluir algumas questões. Cada versão trabalha o texto e a harmonia da canção de forma diferente, dando novas cores para a canção por meio das alterações de arranjo e gênero musical e reforçando diferentes aspectos da mesma. Belchior fazendo uso de um tom de voz mais falado, contrastando entre passado e futuro em seu arranjo instrumental, mas apontando para o futuro. Enquanto Elis tem um tom mais crítico e sua voz mais intensa, ao utilizar do rockabilly como uma volta ao passado, num tom nostálgico. Ana Cañas, através da inconstância melódica e seu tom de voz mais leve, transmite sentimentos como incômodo e desconforto. Cada um dando sentido e esclarecendo a pluralidade de sentido que uma canção pode produzir, apesar de preservar a mesma letra.

## **Referências**

NÖTH, Winfried. **A semiótica no século XX**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2005. (Coleção E, 5).

TATIT, Luiz. **Semiótica da canção**. 3. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2007.