

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
MESTRADO EM MÚSICA

INGRID STEIN FERNANDEZ DA SILVA

IMAGINANDO UMA REGÊNCIA FEMINISTA DECOLONIAL:  
REPENSANDO A PRÁTICA DE REGÊNCIA NA MÚSICA DE CONCERTO

CURITIBA

2023

INGRID STEIN FERNANDEZ DA SILVA

IMAGINANDO UMA REGÊNCIA FEMINISTA-DECOLONIAL:  
REPENSANDO A PRÁTICA DE REGÊNCIA NA MÚSICA DE CONCERTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música e Processos Criativos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Felipe de Almeida Ribeiro

CURITIBA

2023

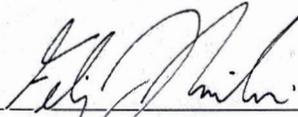
## TERMO DE APROVAÇÃO

INGRID STEIN FERNANDEZ DA SILVA

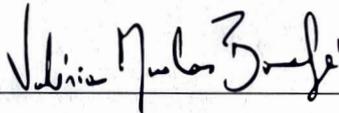
*Imaginando uma regência feminista-decolonial: repensando o  
papel de regentes na tradição da música de concerto*

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música e Processos Criativos, pela seguinte banca examinadora:

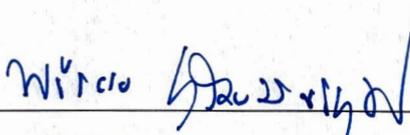
Orientador:



Prof. Dr. Felipe de Almeida Ribeiro  
Universidade Estadual do Paraná



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Muelas Bonafé  
Universidade de São Paulo



Prof. Dr. Márcio Steuernagel  
Universidade Estadual do Paraná

Curitiba, 22 de setembro de 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às tão queridas companhias que tive durante o processo de pesquisa acadêmica.

À Jess por todo apoio, coragem, paciência e amor que nos dedica.

À Ananda, à Débora, à Aline, ao Márcio e aos Fernandos pela genuína amizade.

Aos Interlocutores que gentilmente compartilharam seu tempo, sua voz e suas experiências.

Ao Felipe por instigar o amadurecimento e a reflexão.

À Valéria e à Alba por suas disponibilidades e gentilezas.

À Flora por seu interesse e apoio.

À Clarissa por sua atenção e cuidado.

Ao financiamento de bolsas da CAPES e seu aumento no Governo Lula 2023.

Aos que vieram antes de mim e me possibilitaram a vida e o devir.

Como *mestiza*, eu não tenho país, minha terra natal me despejou; no entanto, todos os países são meus porque eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres. (Como uma lésbica, não tenho raça, meu próprio povo me rejeita; mas sou de todas as raças porque a *queer* em mim existe em todas as raças.)

Sou sem cultura porque, como uma feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos; entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/a ao/à outro/a e ao planeta. *Soy un amasamiento*, sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuridão e as ressignifica.

**Gloria Anzaldúa**

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado aborda processos e trajetórias percorridas durante uma pesquisa artística desclassificatória e antissistêmica, apoiada por autores como Bibiana Bragagnolo, Catarina Domenici, Christopher Small e Nicholas Cook, na área da regência de música de concerto. A partir da pergunta “como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa?”, identificamos, junto às epistemologias feministas e decoloniais de bell hooks, Audre Lorde, Rita Segato e Maria Lugones, um sistema classificado, colonizado, masculino e individualista de práticas musicais, que perpetua complexas tradições de repertório, interpretação e liderança, por meio da prática de performance de regência e de condução de ensaios em orquestras. Para conhecer como o sistema atua nas práticas de ensaio adentramos a bibliografia acerca da regência e utilizamos a conversa enquanto uma metodologia de cartografia, elaborada por Lilian Campesato e Valéria Bonafé. Em conversas com regentes e outros intérpretes, percebemos outros conhecimentos e práticas que reorganizam o sistema e seus valores artísticos, como a pedagogia crítica, a liderança participativa e as práticas institucionais de equidade, diversidade, inclusão e antirracismo. Frente à institucionalização do sistema e a necessidade de ações individualizadas e coletivas para sua reformulação, sugerimos práticas e éticas de escuta de Pauline Oliveros e de Brandon LaBelle para reorientar processos de construção de performance coletivas a fim de torná-las colaborativas.

Palavras-chave: regência; prática de ensaio; interpretação colaborativa; método conversa; escuta; agência sônica; escuta profunda; feminismo decolonial.

## **ABSTRACT**

This master thesis addresses processes and trajectories followed during a declassifying and anti-systemic artistic research, supported by authors such as Bibiana Bragagnolo, Catarina Domenici, Christopher Small and Nicholas Cook, in the field of concert music conducting. Starting with the question "how can we build a conducting practice that proposes collaborative interpretation?", we identified, alongside the feminist and decolonial epistemologies of bell hooks, Audre Lorde, Rita Segato and Maria Lugones, a classified, colonized, masculine and individualistic system, which grounds traditions of repertoire, interpretation and leadership in the practice of conducting performance and conducting rehearsals in orchestras. To find out how such tradition acts in rehearsal practices, we used conversation as a cartography methodology, developed by Lilian Campesato and Valéria Bonafé. In conversations with conductors and other performers, we noticed other knowledge and practices that reorganize the system and its artistic values, such as critical pedagogy, participatory leadership and institutional practices of equity, diversity, inclusion and anti-racism. Faced with the institutionalization of the system and the need for individualized and collective actions to reformulate it, we suggest the listening practices and ethics studied by Pauline Oliveros and Brandon LaBelle to reorient collective performance construction processes in order to make them collaborative.

**Keywords:** conducting; rehearsal practice; collaborative performance; conversation method; listening; sonic agency; deep listening; decolonial feminism.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – AMBIENTANDO UM PONTO DE PARTIDA .....</b>	<b>8</b>
<b>1. O CONTEXTO TRADICIONAL DE PRÁTICAS DE REGÊNCIA.....</b>	<b>16</b>
1.1 FEMINISMO DECOLONIAL E A ESTRUTURA BINÁRIO-HIERÁRQUICA DA SOCIEDADE OCIDENTAL .....	19
1.2 SITUAÇÕES BINÁRIO-HIERÁRQUICAS EM PRÁTICAS DE MÚSICA DE CONCERTO. ....	24
1.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO REPERTÓRIO.....	28
1.4 TRADIÇÃO INTERPRETATIVA .....	31
1.5 TRADIÇÃO DE LIDERANÇA.....	38
1.6 O GÊNERO, A RAÇA E A SEXUALIDADE DOS REGENTES.....	47
1.7 TRADIÇÃO DE UNIDADE <i>VERSUS</i> BUSCA POR DIVERSIDADE .....	53
<b>2. BUSCAR ALTERNATIVAS – CONHECER OS COTIDIANOS DAS PRÁTICAS DE REGÊNCIA .....</b>	<b>59</b>
2.1 METODOLOGIA – A CONVERSA ENQUANTO MÉTODO .....	60
2.2 DESCOBRINDO O COTIDIANO EM CONVERSAS COM AGENTES DO CAMPO .....	61
2.3 A MESA REDONDA .....	64
2.4 AS CONVERSAS .....	66
2.5 PEDAGOGIA, LIDERANÇA E INCLUSÃO RELACIONADAS À PRÁTICA DE REGÊNCIA.....	78
2.6 O REGENTE PROFESSOR .....	81
2.7 LIDERANÇA ADEQUADA PARA O SÉCULO XXI.....	87
2.8 DEFESA PELA EQUIDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NAS ORQUESTRAS .....	92
2.9 UMA DIREÇÃO PARA A AÇÃO.....	96
<b>3. AUTONOMIA ACOMPANHADA – IMAGINANDO CAMINHOS PARA PRÁTICAS DE REGÊNCIA .....</b>	<b>99</b>
3.1 CONDUÇÃO DE ENSAIO – UMA PRÁTICA DE ESCUTA .....	102
3.2 ESCUTA PROFUNDA – A ESCUTA ENQUANTO AÇÃO CRIATIVA.....	109
3.2.1 Roteiro da prática.....	114
3.2.2 Os exercícios.....	115
3.2.3 Escuta Profunda enquanto alternativa à prática de ensaio.....	119
3.3 AGÊNCIA SÔNICA – A ESCUTA ENQUANTO AÇÃO MICROPOLÍTICA.....	121
3.3.1 O invisível.....	125
3.3.3 O itinerante.....	129
3.3.4 O fraco.....	130
3.3.5 Força agentiva .....	132
3.3.6 A Agência Sônica enquanto alternativa à prática de regência .....	133
3.4 RESTABELECENDO FRONTEIRAS .....	135

3.4.1	Como posso agir para reformular uma lógica de interação?.....	137
<b>CONCLUSÃO – PERCEPÇÕES DA TRAJETÓRIA .....</b>		<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>148</b>

## INTRODUÇÃO – AMBIENTANDO UM PONTO DE PARTIDA

Esta dissertação de mestrado aborda processos e trajetórias percorridos durante uma pesquisa artística de ação desclassificatória na área da regência de música de concerto. Enquanto pesquisa artística compreendemos uma pesquisa acadêmica de ação exploratória que não desvincula o objeto do pesquisador. É uma busca por respostas criativas para perguntas originadas a partir de uma prática artística pré-definida. Uma pesquisa que inicia por meio de questionamentos pertinentes às artes – neste caso, na área da música – e faz com que artistas investiguem suas práticas, materiais e fontes, busquem encontrar novas significações e estabeleçam um processo de autorreflexão crítica acerca de suas ações artísticas (BRAGAGNOLO, 2021).

Por ação desclassificatória compreendemos ações que proponham a reflexão crítica sobre sistemas de organização social (GUTIERREZ, 2014; BRAGAGNOLO, 2021). Caracterizamos esta pesquisa como desclassificatória, pois nossa pergunta de pesquisa – como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa? – orientou uma direção de investigação bibliográfica de caráter feminista e decolonial. Isto é, encontrou respostas e novas perguntas artísticas junto a críticas que observam o sistema de estrutura social contemporâneo ocidental como classificado, patriarcal e colonial (BRAGAGNOLO, 2021; SEGATO, 2022; LUGONES, 2020; LORDE, 2007).

As práticas de música são parte dos conjuntos de práticas socioculturais e acabam por refletir sistemas de organização social. Dessa forma, as práticas de música de concerto reificam organizações sociais dos contextos em que foram criadas, desenvolvidas e estabelecidas.

A regência, uma prática musical europeia criada no século XVIII, desenvolvida no século XIX e estabelecida no início do século XX, apresenta um conjunto de ações e pensamentos estruturados nesses momentos. Portanto, demonstram atraso em relação ao desenvolvimento do pensamento global social contemporâneo, que acontece desde meandros do século XX. E, por ser uma prática de liderança sociomusical, sua estaticidade em uma sociedade em transformação pode gerar conflitos em coletivos musicais (LEBRECHET, 2002; ADORNO, 2017; SMALL, 1998; QUEIROZ, 2020; BRAGAGNOLO e SANCHES, 2021).

Nesta dissertação apresentamos um movimento de pesquisa acadêmica que, ao perguntar “como construir uma prática de regência que proponha um processo de interpretação colaborativo? ”, percebe e reconhece a classificação sistêmica das práticas de regência e suas características de reprodução e perpetuação, vinculadas a uma educação que valoriza a

obediência. Com esse conhecimento elaboramos uma série de perguntas para imaginar uma outra prática, que seja colaborativa e proponha um olhar crítico para a tradição.

Buscamos compreender e criativamente responder: por que a colaboração não é uma lógica difundida na prática musical de regência? Qual lógica é a vigente nas práticas de música e como ela se afeta seus agentes? Qual a origem dessas práticas e suas formas de atuação e perpetuação? Como essas práticas dialogam com as sociedades em que estão inseridas? Quais seriam boas práticas tendo em vista as questões de justiça social e respeito? O que é possível fazer como um primeiro passo para agir em desclassificação, mesmo em meio ao sistema comercial-artístico institucionalizado, ao qual estamos sujeitos enquanto trabalhadores da música de concerto, no Brasil do início do século XXI?

A regência é uma prática de interpretação musical gestual que atua na gestão e organização de coletivos musicais. Cabe ao regente realizar um processo sociomusical de direcionamento técnico e artístico de um grupo durante os momentos de criação de suas ações e expressões artísticas (o ensaio), bem como no momento da performance (o concerto) (LEBRECHT, 2002; MEIER, 2009; DWORETZ, 2019).

Atualmente, a regência também é exercida em coros, bandas, *ensembles* e diferentes formações vocais e instrumentais que atuam em várias frentes musicais, de maneira amadora, estudantil e profissional. É uma prática artística que pode estar em diversas companhias com distintas intenções em seu fazer musical. Ou seja, é um processo de interação musical e direcionamento, intencionado a ações artísticas coletivas (DWORETZ, 2019; BOTELHO, 2019; LANDI e GONÇALVES, 2019).

A regência orquestral, de maneira específica, é uma prática central no campo da música de concerto, pois as orquestras configuram a maioria das oportunidades de empregos institucionalizados nesta área (KRONEMBERGER, 2016). Nesse contexto, a prática se configura como uma gestão de músicos profissionais, especialistas na performance de seus instrumentos, que constituem as orquestras (LIMA, 2016).

Sendo as orquestras instituições culturais que precisam de recursos financeiros, elas estão inseridas em um pensamento de mercado. Operam por meio de lógicas eurocêtricas, classificadas e hierárquicas que podem incorrer em subalternização, afetando as práticas de interpretação e seus agentes (BENTO, 2022; LIMA, 2016; COOK, 2006; BRAGAGNOLO, 2021; DOMENICI, 2012; SMALL, 1998).

A figura do regente orquestral, por exemplo, é comercialmente atrelada a uma imagem de “personificação de um mito da potência masculina”, representando “figuras imaculadas de líder – *Führtpersönlichkeiten*” (LEBRECHT, 2002, p. 376 – 382). Mas, ao mesmo tempo,

regentes orquestrais de renome observam que suas lideranças estão sempre a serviço do compositor, não buscando intervir na obra musical, apenas ser meio para ela (GIRON, 1995; LEBRECHT, 2002; COOK, 2006).

Nas palavras de Bernstein, “o regente deve ser humilde diante do compositor e nunca se interpor entre a música e a plateia; todos os seus esforços, sejam eles extenuantes ou cheios de glamour, devem ser colocados a serviço do sentido almejado pelo compositor” (BERNSTEIN *apud* COOK, 2006, p. 05). Ambas as posturas são derivadas de compreensões românticas acerca de liderança e servidão, que valorizam ordem e obediência de maneira conservadora e ausente de pensamento crítico.

Assim, o regente orquestral configura uma identidade de performer de música caracterizado por um binarismo que ressalta dominação e submissão simultaneamente. Por identidade de performer compreendemos “marcas identitárias e territoriais que definem sua atividade e suas relações com outros agentes inseridos no contexto” (BRAGAGNOLO, 2021, p. 67), como o compositor, o público e outros intérpretes. Ele, enquanto líder de intérpretes de música, se apresenta em uma figura classificada, e, por consequência, colonizada de liderança, que nas orquestras está não só em regentes, mas também em líderes de naipe (LIMA, 2016).

Compreender as práticas que configuram essa imagem de liderança para desclassificá-la artisticamente é o ponto de partida desta pesquisa. A desclassificação da identidade do intérprete de música é uma proposta de Bibiana Bragagnolo que consiste em, por meio da formulação dos conceitos de “classificação” e “identidade excessiva” de Gutierrez, elaborar um processo de emancipação de identidade. “Nesse sentido, a própria consciência das marcas que delimitam nossas identidades por si só já funciona como ferramenta de possível libertação” (BRAGAGNOLO, 2021, p. 82).

O performer musical, consciente de que está inserido em meio a um sistema classificado e “aliado a um conhecimento eurocêntrico, elitista, machista e temporalmente situado, se vê apto a fazer escolhas” (*ibidem*, p. 82). Assim, a desclassificação identitária se propõe como uma reflexão sobre os pressupostos da identidade de um intérprete que se encontra em um sistema classificado por lógicas e práticas eurocêntricas e desatualizadas que causam opressão e epistemicídio cultural por meio de violências simbólicas (BRAGAGNOLO, 2021; BRAGAGNOLO e SANCHEZ, 2021; QUEIROZ, 2020).

A classificação das práticas de regência pode fazer crer que há só uma identidade de regente possível e desejável. Reconhecer essa identidade pré-determinada como inadequada ao meu desejo de prática artística colaborativa despertou o caminho epistêmico desta pesquisa.

Aqui quem escreve é Ingrid, uma mulher latino-americana, brasileira, branca, de classe média, bissexual, sapatão<sup>1</sup>, feminista, violonista e cantora de música de concerto e música popular brasileira, que atua como regente em periferias da música de concerto<sup>2</sup>. Isto é, uma performer de regência que se encontra afastada identitária, geográfica e socialmente da tradicional imagem do regente.

Nesta pesquisa me coloco enquanto sujeita ativa das práticas de performance e não enquanto mera reprodutora de técnicas e tradições. Isso, na área da música de concerto, implica questionar uma série de tradições e ações que orientam a área de performance enquanto ecologia musical, cultural, social e comercial.

Apresentamos a seguir uma soma de vozes que questionam as tradições. A escrita transita entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, porque reconheço que estou implicada na pesquisa e assumo uma posição de fala, de escuta e leitura – em diálogos com a orientação, com interlocutores e pesquisadores – nas elaborações expostas (NOGUEIRA, 2017; KILOMBA, 2018).

Esta dissertação é, portanto, resultado da tomada de consciência das marcas e práticas identitárias do regente em conflito com a minha identidade e meus desejos práticos, enquanto pesquisadora artista. É uma procura por rotas de fuga que permitam elaborar práticas adequadas aos meus valores acerca de liderança frente às pluralidades musicais e sociais dos ambientes em que exerço a regência de grupos musicais.

A tomada de consciência que desperta a pergunta de pesquisa – como construir uma prática de regência que proponha um processo de interpretação colaborativo? – surgiu em um contexto de prática de música contemporânea com grupos instrumentais estudantis. Iniciei o estudo regência em 2013 e atuo frente a grupos desde 2014. Sempre em minha trajetória, estive na companhia do repertório contemporâneo em coros e grupos instrumentais, ao mesmo tempo que estudava o repertório tradicional academicamente, em *masterclasses* e cursos de regência.

Ao longo do tempo percebi uma desconexão entre a prática que me foi ensinada e o que eu precisava fazer para conseguir musicar repertórios contemporâneos em meu cotidiano. Pois, construir performances frente à diversidade de notações e técnicas musicais desenvolvidas nos últimos 100 anos, seus entrosamentos com tecnologias e outras expressões artísticas em

---

<sup>1</sup> De maneira particular, compreendo minha orientação e minha identidade sexual de maneiras diversas. Bissexual fala sobre como me sinto disponível para me relacionar romântica e sexualmente. Sapatão fala sobre como me percebo vista pelo mundo na maioria do tempo, dos lugares e das companhias que frequento. Assumo ambas para mim.

<sup>2</sup> Ou seja, distante da prática de regência centralizada nas orquestras profissionais de renome internacional.

coletivos de instrumentistas em formação, com diferentes níveis de desenvolvimento, envolve processos de construção da prática de performance diferentes dos que estudei para ser regente.

O processo de aprendizagem desses repertórios, em minha experiência, passou por um processo de criação, multiplicação e compreensão de sonoridades não tradicionais. As sonoridades contemporâneas incorporam o ruído, a aleatoriedade, a instabilidade, a fragilidade, entre outras características que não necessariamente pretendem construir um som homogeneizado, permitindo uma criação da performance do grupo a partir da soma das diferenças dos que o compõem, dando espaço à experimentação e ao erro.

Frente a uma proposta musical que inspira pluralidade, senti dificuldade em conduzir o processo de ensaio, pois eu estava munida de técnicas para realizar unificações – baseadas em um respeito à partitura. Contudo, quando me dei conta das possibilidades múltiplas que novas notações colocavam na partitura, me perguntei: como realizar o ensaio de uma performance que se prevê tão plural?

Para responder a essa pergunta decidi fazer uma trajetória que sai do centro em direção às margens e identifica a obediência como um traço presente na identidade dos intérpretes de música. Bragagnolo (2021), ao configurar a identidade do performer de música em relação à “identidade excessiva” de Gutierrez, classifica a submissão como uma dessas marcas e a demonstra por meio da observação de uma educação musical configurada sobre como não tocar, ou seja, estabelecendo regras sobre o fazer. Controlando corpos e expressões de pessoas em processo de educação e construção musical.

Assim que você começa [a estudar algum instrumento musical], você escutará uma longa lista de “nãos”: “*não* faça isso porque soa mal”, “*não* use esse vibrato”, “*não* toque assim porque é de mau gosto”, “*não* ataque assim”, etc., frequentemente levando a atribuições morais muito específicas (“só *amadores* fazem isso!”). Uma parte decisiva da educação musical clássica envolve explicar aos estudantes o que eles *não* devem fazer, como eles *não* devem tocar. (CHIANTORE, 2017 *apud* BRAGAGNOLO, 2021, p. 77).

Ao observar meu processo de educação para ser regente percebo que aprendi vários “nãos” a dizer para construir as performances coletivas e esses “nãos” restringem possibilidades sonoras além do idiomatismo de uma gramática de performance<sup>3</sup>. Então, quando me via em contato com o processo de construção de performance de música contemporânea passei a sentir que esses “nãos” não ajudavam os conjuntos, eles restringiam criativamente a performance.

---

<sup>3</sup> Gramática da performance é um termo desenvolvido por Nicholas Cook. Aprofundamos a explicação sobre ele em: 1.4 Tradição Interpretativa.

Dando-me conta disso passei a observar minhas atuações em diferentes grupos com práticas distintas e notar que minhas instruções tendiam aos mesmos “nãos”, falas sem reflexão que apenas repetiam um sistema. Pensando em ter uma atuação mais propositiva e menos controladora, decidi questionar minhas práticas e repensá-las, almejando descobrir como construir uma prática de regência que propõe interpretação colaborativa.

Para a elaboração desta pesquisa e deste texto utilizamos a cartografia como um método e uma ética. A cartografia enquanto um método para pesquisa é uma proposta da filósofa brasileira Suely Rolnik (2006) para a área da psicologia que se ampara em proposições de cartografia de Deleuze e Guattari.

Rolnik explica que para geógrafos e cartógrafos, a cartografia não se faz estática como os mapas. Ela é um desenho que acompanha o movimento de mudança das paisagens. A proposta da autora nasce da ideia de que paisagens psicossociais também são “cartografáveis”. “A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos” (ROLNIK, 2006, p. 23). Assim, o cartógrafo é aquele que relata os afetos que pedem passagem, pois ele se encontra mergulhado nas intensidades de seu tempo, em busca da absorção de linguagens que o permitam cartografar o vivido.

Bragagnolo sugere a cartografia enquanto uma metodologia potente às pesquisas artísticas de desclassificação, pois “ela abre margem para novos caminhos e possibilidades tanto como qualquer pesquisa artística, mas também como qualquer pesquisa que se proponha a produzir conhecimento desclassificado” (2023, 47 min.20s.). Ou seja, relaciona-se ao artístico<sup>4</sup> e ao desclassificatório<sup>5</sup> simultaneamente, os entrelaçando. Evidenciar a concomitância dessas características é também uma característica das metodologias de estudo feministas e decoloniais, que nesta pesquisa são a lente teórica pela qual compreendemos o sistema enquanto um conjunto de ações classificadas realizadas por sujeitos classificados (SEGATO, 2022).

Escolho este viés por me perceber enquanto mulher, latino-americana e sapatão que tem suas lutas e afetos protegidos por escritoras como Rita Segato (2022), Maria Lugones (2020), Gloria Anzaldúa (2021), Cida Bento (2022), Heloisa Buarque de Hollanda (2020), bell hooks (2020) e Audre Lorde (2007), que têm se dedicado a construir conhecimento a partir de suas

---

<sup>4</sup> Que nesta pesquisa entendemos como a soma do político e do espiritual que concebemos em meio a diversas formas de perceber o mundo (como sentir, tocar, ouvir e pensar) e se expressa em múltiplas ações de maneira poética e estética (LORDE, 2007; KILOMBA, 2018; hooks, 2020).

<sup>5</sup> Que entendemos como produções de conhecimento que questionam uma lógica hegemônica que nos afeta social e artisticamente (BRAGAGNOLO, 2021).

experiências e análises enquanto sujeitas no mundo – percebendo injustiças sociais e lutando por elas. Com isso, aproximo os feminismos e a decolonialidade das lógicas da música de concerto para questioná-las, tendo em vista o tempo e no espaço em que vivemos.

Abro esta cartografia de pesquisa na observação de quais recursos a bibliografia pode me oferecer para perceber o campo. Em seguida, na escuta sensível de outros agentes do campo, compreendo como profissionais da regência percebem a si mesmos e as suas práticas e reconheço seus recursos. Ao final desse percurso elaboro uma ação propositiva e criativa na intuição de uma ação para mudança. Um primeiro passo na construção de uma regência que ao partir de uma internalização e estudo individual vá em direção a uma proposta coletiva, que sonha com elaboração conjunta e expressiva acerca do fazer artístico e de como nos expressamos por meio dele.

Apresento a vontade de criar um devir em prática musical que invada o nosso cotidiano de trabalho artístico e nos permita criar musicalmente em colaboração e operar em diferentes formas de organização técnica, operacional e relacional. Esta prática almeja criar um respeito às funções e personalidades de cada um, mas, ao mesmo tempo, propondo transversalidades, horizontalidades, hierarquias móveis e outras diversas formas de organizar processos criativos.

No primeiro capítulo – intitulado “O contexto tradicional da regência” – dispomos de uma introdução a crítica feminista e decolonial e de um panorama sobre as práticas e interações relacionadas a regência orquestral. Conectamos a regência a lógicas de classificação e subalternização institucionalizadas e observamos como os raciocínios patriarcais se refletem nas identidades e nas atividades musicais e artísticas, por meio de tradições de repertório, interpretação e liderança de coletivos (LEBRECHT, 2002; BRAGAGNOLO, 2021; QUEIROZ, 2020; COOK, 2006; SMALL, 1998; HOOKS, 1989; KILOMBA, 2018; BENTO, 2022, SEGATO, 2022, LORDE, 2007).

No segundo capítulo buscamos escutar outros regentes para compreender de maneira sensível como se dá a atuação profissional centralizada no campo. Utilizamos a conversa enquanto método para a escuta de si, uma proposta metodológica de Lílian Campesato e Valéria Bonafé (2019), para conhecer profissionais da área e suas percepções acerca de suas próprias atuações. Essas conversas partem de perguntas semi-estruturadas, mas são abertas às subjetividades dos interlocutores. Nessas conversas realizei um processo de escuta que me permitiu ir além das questões acadêmicas, invadindo o campo sensível e ressaltando sua importância para o fazer musical coletivo (LABELLE, 2022)

Identificamos, nessas conversas, a escuta e a interação enquanto orientadoras da prática de regência. Com isso, sentimos a necessidade de buscar por referências bibliográficas que

instruam boas práticas de regência tendo em vista pedagogia musical crítica (BOTELHO, 2019), liderança propositiva (DWORETZ, 2019) e o bom relacionamento da orquestra com a comunidade em que a instituição está inserida (LAO, 2021).

No contato com as leituras e escutas entendemos que um primeiro passo em direção a uma prática de regência feminista e decolonial precisaria promover a interação, sem deixar de levar em conta o sistema de práticas existente, o *habitus*<sup>6</sup> do campo. Percebemos a escuta como uma prática de interação fundamental a música e conhecemos como essa ação é estruturada no campo da música de concerto (DONATO, 2016; INTERLOCUTORES, 2023).

No terceiro e último capítulo, elaboramos um ensaio sobre a escuta na música de concerto como prática classificada que baliza as indicações do regente. Após, buscamos por outras lógicas de escuta em duas proposições contemporâneas, a *Escuta Profunda* de Pauline Oliveros (2005) e a *Agência Sônica* de Brandon LaBelle (2022). Essas propostas compreendem a escuta enquanto uma ação localizada, física e socialmente, que pode auxiliar na invenção e na avaliação crítica de processos criativos artísticos emancipatórios. Encontramos nelas apoio para imaginar uma prática de regência feminista e decolonial, que tem potencial colaborativo de construção coletiva e aliança artística, propondo novas organizações sociomusicais.

Para finalizar, oferecemos quatro ações criativas que podem reorganizar a prática de ensaio a partir das escutas que performances em coletivo proporcionam aos regentes. A partir dessas quatro ações, podemos disponibilizar a regência ao fazer dos outros intérpretes. Com elas podemos elaborar processos de construção da performance que, por meio das subjetividades que vivemos e apresentamos, encontram suas trajetórias de criação artística na experiência e no conhecimento vividos. Aqui sonhamos ter autonomia e companhia em nossas performances musicais coletivas, para tornar nossos processos de fazer musical mais colaborativos e conscientes de nossas sensibilidades.

Ao longo desse processo observamos que não só os grupos que performam repertório contemporâneo serão beneficiados da observação das subjetividades dos agentes musicais, mas quaisquer grupos que desejem construir uma sonoridade coletiva que busque considerar as individualidades dos envolvidos em suas necessidades, vontades e valores estético-musicais. Indicamos como determinadas práticas e éticas de escuta podem auxiliar no caminho de desclassificação da prática de regência, possibilitando que a prática de regência ofereça conhecimento de maneira não dominadora, respeitando as diferenças de cada ser e fazer em seus locais de ação e em seus sujeitos de performance.

---

<sup>6</sup> Em diálogo com Bourdieu (1994).

## 1. O CONTEXTO TRADICIONAL DE PRÁTICAS DE REGÊNCIA

Teoria alguma jamais poderá articular  
o que a intimidade faz com a visão.  
Doug Rice

A regência é uma prática de performance que, por meio de uma técnica gestual, busca conduzir a interpretação musical de coletivos instrumentais, vocais e/ou mistos de maneira coesa. Há registros acerca de técnicas gestuais voltadas à marcação do tempo desde o Renascimento. Porém, a técnica gestual e as práticas de interpretação e liderança relacionadas à regência praticada atualmente foram desenvolvidas a partir do século XIX (LANDI e GONÇALVES, 2019; MEIER, 2009; VIEGAS, 2009).

Durante a história da música ocidental, podemos observar que a responsabilidade pela coesão da sonoridade e interpretação musical de coletivos também coube aos compositores e aos *spallas*, denominados durante o Barroco como *Kapellmeister* e *Konzertmeister*, respectivamente. Esses direcionavam uma unificação para o coletivo em meio a suas próprias performances instrumentais, geralmente ao violino ou contínuo. A figura de um músico que, sem tocar nenhum instrumento ou cantar, conduz a performance coletiva por meio de gestos é recente na história da música ocidental (ADORNO, 2017; LANDI e GONÇALVES, 2019; VIEGAS, 2009).

O exercício da regência está principalmente associado à realização de música de concerto ocidental em coletivos como orquestras, coros, bandas e *ensembles*. Estudiosos da área consideram que a regência se fez necessária devido à ampliação da formação orquestral, que se deu a partir do período Romântico. O jornalista britânico Norman Lebrecht (2002) explica que o desenvolvimento do repertório durante o século XIX apresentava complexidades musicais que, somadas ao crescimento dos conjuntos, não conseguiam soar de forma unificada sem o auxílio de um diretor para intermediar as dificuldades de sincronia coletiva (LANDI e GONÇALVES, 2019; VIEGAS, 2009; LEBRECHT; 2002).

Pela necessidade de alguém à frente de grupos musicais, aos regentes foram atribuídas as tomadas de decisão de interpretação, a condução e a organização dos grupos (RUDOLF, 1950; MEIER, 2009). A determinação métrica do tempo, a verificação da afinação do conjunto, as entradas de intérpretes e o desenvolvimento dos fraseados musicais são exemplos de suas atividades relacionadas à ordenação de performance e a prática de regência (OXFORD, 2013). Se o regente estiver como titular junto a um grupo, também se espera que ele cumpra funções administrativas. Ele deve participar das escolhas de repertório, do planejamento de trabalho e dos eventos sociais em virtude do conjunto (GROVE, 2001).

Tradicionalmente, a prática de regência tem suas atividades centralizadas junto à música orquestral (BOMFIM, 2019). De maneira geral, no campo da música de concerto as orquestras têm centralidade, devido às suas produções artísticas de caráter complexo e porque as principais possibilidades de emprego na área de interpretação musical estão vinculadas à sua existência (KRONEMBERGER, 2016). Consequentemente, a regência orquestral também ganha centralidade, tornando-se a prática de regência principal e tradicional, sendo reconhecida como uma reunião de conhecimento técnico-musical, liderança, alta performance e prestígio (BOMFIM, 2019; LEBRECHT, 2002).

Contudo, a regência apresenta complexidades em seus exercícios, pois estão diretamente relacionados ao fazer musical de outras pessoas. Enquanto liderança, a regência promove uma figura de autoridade que busca promover unificação interpretativa. No campo central, ela geralmente se organiza baseada em uma divisão do trabalho musical que separa as atividades de interpretação de forma hierárquica e verticalizada, reificando conceitos sociais de subalternização para dentro da música de concerto e classificando as interações entre os agentes da performance (ADORNO, 2017; LIMA, 2016; COOK, 2006; SMALL, 1998). Nas palavras de Bruno Walter “o regente é precisamente este indivíduo solitário que executa a música, que faz a orquestra tocar como se fosse um só instrumento, que transforma sua multiplicidade em unidade e isso num sentido ao mesmo tempo técnico e espiritual” (WALTER *apud* LAGO, 2008, n.p.).

“A orquestra é o instrumento do maestro” é uma concepção corrente no meio que nos atenta à divisão entre trabalho intelectual e trabalho mecânico na prática de interpretação coletiva (MEIER, 2009; VIEGAS, 2009). Essa divisão pode distinguir regentes de instrumentistas e hierarquizar suas posições, colocando regentes como sujeitos e instrumentistas como objetos, quando em verdade, todos são agentes da prática (ADORNO, 2017; LIMA, 2016; hooks, 2013).

A teórica feminista e antirracista bell hooks explica que pessoas podem ser classificadas socialmente enquanto sujeitos e objetos. Entendemos, como hooks, que enquanto sujeitos, “as pessoas têm o direito de definir sua própria realidade, estabelecer suas próprias identidades, nomear sua história” (1989, p. 42, tradução nossa<sup>7</sup>). Como objetos, são compreendidas as pessoas que têm suas realidades definidas por outros, suas identidades criadas por outros e suas histórias contadas a partir das relações com os outros (hooks, 1989, p. 42– 43).

Tendo em vista apenas o aspecto musical dos indivíduos podemos dizer que regentes estão colocados como sujeitos, pois seus nomes e rostos são os que assinam as interpretações musicais feitas por várias pessoas, lhes conferindo visibilidade e autoridade sobre a performance coletiva, podendo utilizar dos outros intérpretes de maneira objetificada, compreendendo indivíduos por suas

---

<sup>7</sup> Do original: As subjects, people have the right to define their own reality, establish their own identities, name their history (hooks, 2015, p. 42).

funções aos instrumentos. Contudo, é importante notar que corpos em dissidência do sujeito universal (como, por exemplo, mulheres e pessoas negras) estão por menos vezes nessa posição e suas autoridades e visibilidades são impactadas por isso, tanto nas relações internas entre regente e grupo musical, quanto externas em relações comerciais e de representação (BOTELHO, 2020; LEBRECHT, 2002).

A artista plástica e teórica do feminismo decolonial Grada Kilomba (2018, p. 28), em diálogo com hooks, examina que, na história ocidental, pessoas com marcadores sociais (como raça, gênero, sexualidade etc.) sofrem objetificação. Elas são marcadas por uma opressão social que determina obediência às pessoas tidas como sujeitos e às suas determinações do funcionamento coletivo, gerando uma relação binária e hierarquizada daqueles que são classificados como sujeitos universais sobre os *outros* (SEGATO, 2022; LORDE, 2007).

Por isso, podemos observar que as práticas tradicionais de regência estão vinculadas a uma figura de líder específica, que pode conflitar socialmente quando alguém dissidente exerce a tradicional prática de liderança e interpretação ou propõe outra forma de condução (BOTELHO, 2021). Entretanto, sabendo que na estrutura convencional regentes estão hierarquizados em relação aos outros intérpretes<sup>8</sup> (ADORNO, 2017; LIMA, 2016; LEBRECHT, 2002), buscamos alinhar nosso pensamento aos de hooks, de Kilomba e de várias outras estudiosas do feminismo decolonial (como María Lugones, Rita Segato, Audre Lorde e Ochy Curiel) para buscarmos uma prática de regência que coordene a performance gestualmente a partir de uma construção coletiva de interpretação musical, possibilitando aos envolvidos autonomia e companhia na construção de suas expressões musicais (DWORETZ, 2019; BOTELHO, 2021; LABELLE, 2022).

Neste primeiro capítulo tentamos entender porque uma prática de liderança musical coletiva parte de noções individuais para coordenar a performance. Para isso, apresentamos as concepções feministas e decoloniais acerca da divisão binária e hierárquica que constitui a sociedade ocidental, para observarmos como a música de concerto em algumas de suas práticas de interpretação, como a regência, está tradicionalmente estruturada em reificações de uma classificação social dualista, que gera subalternização, obediência e objetificação (SEGATO, 2022; KILOMBA, 2018; ADORNO, 2017; LIMA, 2016; COOK, 2006; SMALL, 1998).

Em um primeiro momento observamos como o binarismo hierárquico constitui a sociedade ocidental organizando diversas áreas do conhecimento europeu enquanto práticas institucionais (SEGATO, 2022; KILOMBA, 2018; LORDE, 2007). Em seguida expomos a música de concerto enquanto uma atividade social que se encontra institucionalizada no Brasil e no mundo, que reifica pensamentos eurocentrados em suas práticas (BRAGAGNOLO, 2021; QUEIROZ 2020,

---

<sup>8</sup> A exposição dessa hierarquização será aprofundada ao longo de todo o capítulo.

DOMENICI, 2012; SMALL, 1998). Sendo que, por prática, compreendemos toda ação musical, artística, logística, mercadológica e social que constitui esse fazer musical e contribui para sua existência no presente (SMALL, 1998).

Após essa exposição, lançamos o olhar para as tradicionais práticas de regência. Colocamos em foco o repertório institucionalizado, o modo tradicional de interpretação musical e de liderança exercida frente aos coletivos em práticas de ensaio (DONNE, 2023; MEIER, 2009; LEBRECHT, 2002; ADORNO 2017). Então, relacionamos esse panorama às observações acerca da objetificação, do apagamento e da opressão de corpos em sociedade ocidentais levantando perguntas acerca das práticas de repertório, interpretação, liderança em seus modos institucionais (hooks, 1989; KILOMBA, 2018; BENTO, 2022; SEGATO, 2022). Para finalizar, apresentamos um panorama das diversidades de repertório da música ocidental moderna e contemporânea e seu descompasso com a prática tradicional de regência em termos técnicos e de liderança (MEIER, 2009; TARUSKIN, 2008; ADORNO, 1993).

Cabe ressaltar que nossa análise tem por objetivo mapear sintomas de desequilíbrio social das relações que constituem algumas práticas de músicas de concerto. Pois, na América Latina – espaço de atuação desta pesquisa – essas práticas musicais fazem parte de um conjunto de práticas culturais que vieram das colônias, e de maneira simplista pode-se dizer que são coloniais (QUEIROZ, 2020). Contudo, temos em mente que os alguns feminismos e a decolonização são buscas por justiça social às maiorias minorizadas em meio às estruturas coloniais (LUGONES, 2020; SANTOS, 2021). Assim, estamos buscando formas de promover práticas de interpretação musical que, conscientemente, evoquem colaboração, visibilidade, autonomia, atualização e melhora nas relações. Não queremos extinguir a prática de regência nem a prática de música de concerto, mas imaginar como reestruturá-las, para que possam ser práticas caracterizadas por acordos coletivos conscientes, livres da subalternização e da obediência ausentes de reflexão.

## 1.1 FEMINISMO DECOLONIAL E A ESTRUTURA BINÁRIO-HIERÁRQUICA DA SOCIEDADE OCIDENTAL

Os estudos feministas decoloniais da socióloga argentina María Lugones (2014), compreendem o binarismo e a hierarquia como formas de organização social, resultantes da colonialidade e do patriarcado, que perpassam diversos aspectos da vida cotidiana de sociedades ocidentalizadas e contemporâneas, gerando situações de subalternização e subordinação. Sob essa perspectiva, binarismo e hierarquia são conceitos indissociáveis em sociedades colonizadas, pois ambos são elementos que compõem a organização patriarcal ocidental, que considera como polos opostos corpos, práticas e características que, por diversas vezes, são complementares e indissociáveis. Assim,

nesta exposição trazemos diversas autoras que dialogam com o feminismo e/ou com a decolonialidade em seus estudos sobre machismo, racismo e outras formas de segregação (ANZALDÚA, 2021; LORDE, 2007; LUGONES, 2020; SEGATO, 2022).

Segundo a história tradicional do ocidente, os gregos foram os primeiros a conceber o binarismo e a hierarquia entre conceitos. A ideia de *mundo das ideias* e *mundo sensível*, desenvolvida por Platão, é um clássico exemplo em que há uma separação binária e hierárquica que considera como opostos e, portanto, como superior e inferior, o que é ideal do que é real, respectivamente (LORDE, 2007; SEGATO, 2021).

A poeta e teórica feminista Audre Lorde (2007) abre seu texto “Idade, raça, classe e sexo: mulheres redefinem a diferença” observando essa separação binária na sociedade, na seguinte afirmação:

Grande parte da história ocidental europeia nos condiciona a ver diferenças humanas como oposições simplistas: dominante/subordinado, bom/mau, em cima/embaixo, superior/inferior. Em uma sociedade em que o bom é definido em relação ao lucro, e não a necessidades humanas, deve existir um grupo de pessoas que, mediante a opressão sistemática, pode ser levado a se sentir dispensável, ocupando o lugar do inferior desumanizado. Nessa sociedade, esse grupo é formado por pessoas negras e do Terceiro Mundo, pela classe trabalhadora, pelos idosos e pelas mulheres (LORDE, 2007, p.141)

Junto a Lorde, diversas outras estudiosas feministas, *queers*, decoloniais, antirracistas e anticapitalistas observam como o binarismo e a hierarquia são estruturas que fundamentam uma política patriarcal e violenta, que busca apagar corpos e práticas dissidentes por meio da universalização cultural, causando genocídios de corpos e culturas (ANZALDÚA, 2021; hooks, 2015; SEGATO, 2022). Dessa forma, a hierarquia social patriarcal apresenta diversos elementos de composição e classificação dos sujeitos, mas todos eles – como gênero, raça, classe, sexualidade, regionalidade e geopolítica – apresentam uma única existência como ideal – a do homem cisgênero, branco, rico, heterossexual e do norte global –, considerando assim as *outras* (que apresentem qualquer diferença em relação ao ideal) como inferiores e, por isso, subalternas (SEGATO, 2022; LUGONES, 2020).

Para a antropóloga, musicóloga e feminista decolonial argentina Rita Segato (2022), é a partir do surgimento da entidade América, no esquema de uma nova organização mundial ocidental e de uma nova subjetividade após a colonização, que nasce a Europa, a modernidade, o capitalismo e a classificação racial das pessoas e da geopolítica.

Em diálogo a essa percepção, Lugones (2020) observa que a expansão do colonialismo europeu impôs suas classificações à população mundial e, desde então, atravessa todas e cada uma das áreas da vida social, tornando a colonialidade algo além de classificações raciais. Para Lugones, a colonialidade é um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa a autoridade coletiva, o

trabalho, a subjetividade/intersubjetividade e a produção de conhecimento, a partir do interior de relações intersubjetivas. Assim, uma *reoriginalização*<sup>9</sup> do mundo organiza um novo esquema epistêmico, em que a Europa se entrona em relação aos outros e torna exclusiva a sua origem, tornando toda a humanidade o *outro* da Europa, constituindo como anomalia existências que são dissidentes do sujeito universal, “um resíduo da verdadeira ágora política, uma minoria” (SEGATO, 2022, p.84).

Para a Segato, a própria divisão de tópicos entre temas universais e minoritários é uma representação do binarismo e da hierarquia que deriva da consagração da Europa como representante da humanidade. A autora compreende, a partir disso, que a estrutura do binarismo se constitui em “o normal e suas anomalias” (2022, p.85). Dessa forma, as mulheres se tornam o outro, o desvio em relação aos homens; as pessoas não brancas se tornam o desvio em relação às brancas; as pessoas LGBTQIA+ se tornam anomalias em relação às pessoas cisgênero, hétero e monossexuais; e as pessoas com deficiências se tornam o outro em relação às pessoas sem deficiência.

Com suas precondições coloniais e sua esfera pública patriarcal, a modernidade produz anomalias e organiza expurgos: transforma as normas em algo positivo (no direito), enumera crimes (nos tribunais), cataloga a dor (na medicina), transforma a cultura em patrimônio (nos museus), classifica a experiência (nos arquivos públicos), monumentaliza a memória (no patrimônio protegido), padroniza identidades (no multiculturalismo global), trata a vida como uma mercadoria (no mundo dos negócios), mercantiliza o planeta (no mercado global), equaliza as temporalidades (na história oficial) (SEGATO, 2022, p.85).

Lorde (2007) também observa esse processo de institucionalização da cultura dominante apontando o binarismo e a hierarquia em suas experiências de vida sendo uma dissidente do sujeito universal. Em seu posicionamento anticapitalista, ela observa que a rejeição da diferença foi institucionalizada pela necessidade econômica centrada no lucro, portanto a sociedade capitalista precisa de *outsiders* ocupando o papel de pessoas descartáveis.

Como integrantes da tal economia, *todos* fomos programados para responder às diferenças humanas que há entre nós com medo e aversão, e a lidar com elas de três maneiras: ignorar e, se não for possível, copiar quando a consideramos dominante ou destruir quando a consideramos subalterna. Mas não temos critérios para tratar as diferenças humanas em pé de igualdade. Como consequência, elas têm sido confundidas ou utilizadas de maneira equivocada, a serviço da separação e da confusão.

Certamente existem diferenças muito reais entre nós, com relação a raça, idade e sexo. No entanto, não são essas diferenças que estão nos separando. É, antes, nossa recusa em reconhecê-las e analisar as distorções que resultam de as confundirmos e os efeitos dessas distorções sobre comportamentos e expectativas humanas.

*Racismo, a crença na superioridade inerente a uma raça sobre todas as outras, e portanto o direito à dominância. Machismo, a crença na superioridade inerente a um sexo sobre o outro, e portanto a dominância. Etarismo. Heterossexismo. Elitismo. Classismo*<sup>10</sup> (LORDE, 2007, p.142).

<sup>9</sup> Empréstimo do termo de Rita Segato, que, por sua vez, empresta de Aníbal Quijano, sociólogo peruano desenvolvedor do conceito de colonialidade do poder.

<sup>10</sup> Itálicos utilizados na edição brasileira da editora Autêntica, segunda reimpressão, 2007.

Num país como o Brasil, que sofreu um violento e longo processo de colonização, escravização, genocídio do povo originário, entre outras violências patriarcais e coloniais, o binarismo e a hierarquização, organizados pela rejeição da diferença, estão presentes de maneira institucional em diversos aspectos que perpassam o cotidiano, como na língua corrente e sua demarcação binária de gênero, por exemplo, mas também nas organizações dos conhecimentos e práticas sociais, como no direito, no mercado e nas preservações de patrimônio (SEGATO, 2022; LORDE, 2007). Por isso, a institucionalização da cultura que rejeita as diferenças ou as classifica como inferiores, exóticas e/ou anormais segue viva em aspectos diversos do cotidiano social, mesmo que velada<sup>11</sup> (HOLLANDA, 2020).

A ensaísta e teórica de cultura Heloísa Buarque de Hollanda (2020), na introdução do livro “Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais”, observa o processo colonial brasileiro e aponta que a fuga da corte portuguesa, dos exércitos de Napoleão, culminou no acolhimento da corte em solo brasileiro. Isso resultou em uma proximidade entre colonizador e colonizado que deixou marcas profundas na lógica da construção de nossas relações de poder, na ambiguidade das figuras simbólicas nacionais e na percepção da violência (HOLLANDA, 2020).

Como um retrato geral atualizado dessa dinâmica, menciono os últimos quatro anos (2019–2022) em que vivenciamos no Brasil um governo presidido por Jair Bolsonaro, marcado por atitudes fascistas, racistas e misóginas em um país composto por 54% de pessoas negras e 51,1% de mulheres (IBGE). Somos o país que mais mata pessoas trans no mundo (PINHEIRO, 2022). Os povos originários vivem em constante ameaça de morte e o Brasil não se reconhece como um país afro-indígena (HOLLANDA, 2020). Nossa classe trabalhadora não pôde se resguardar durante a pandemia de COVID-19 que matou 700 mil pessoas. O racismo e o sexismo, denunciados por Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Maria Beatriz Nascimento, Susana Castro, Cida Bento, entre outras estudiosas, estruturam a hierarquia binária e nos colocam em um lugar não só de dissidência, mas de desumanização. Ou seja, cotidianamente vivemos um processo de luta por direitos para as pessoas que não constituem o sujeito universal e, também cotidianamente, a institucionalização de uma cultura e de um sujeito universais violenta corpos dissidentes e suas culturas (HOLLANDA, 2020).

Assim, consideramos que os conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial e de gênero, como observa Grada Kilomba (2018, p. 50), e reconhecemos que os mitos de universalidade e objetividade se integram ao conhecimento institucionalizado criando binarismo hierárquico entre universal/específico;

---

<sup>11</sup> Um exemplo linguístico pode ser encontrado nas palavras rei e rainha – ambas as palavras se referem a um cargo político de soberania, mas a palavra que se refere a soberania de uma mulher carrega um sufixo diminutivo, *inha*. Seria ela então menor que a soberania de um homem?

objetivo/subjetivo; neutro/pessoal; racional/emocional; imparcial/parcial; conhecimento/experiência (Ibidem, p.52).

A teórica feminista e antiracista bell hooks (2015) também observa o binarismo e a hierarquia em sua conceituação entre quem são os considerados sujeitos e quem são considerados objetos na sociedade ocidental. A autora explica que as pessoas racializadas, as mulheres e as pessoas dissidentes de gênero ou sexualidade foram estudadas e classificadas enquanto objeto por grupos sociais com mais poder. A esses grupos de maior poder foi conferida autoridade sobre a história dos grupos objetos.

Para mulheres brancas, não-brancas, pessoas negras e todos os indivíduos de vários grupos étnicos que são gays, houve momentos históricos em que cada uma de nossas experiências foram muito estudadas, interpretadas e escritas apenas por homens brancos ou apenas por um grupo com maior poder. Esse grupo se tornou a “autoridade” a consultar se alguém quisesse entender as experiências desses grupos sem poder. Esse processo foi uma manifestação da política de dominação (hooks, 2015, p. 43, tradução nossa<sup>12</sup>).

Neste trabalho buscamos manter em mente o feminismo e a decolonialidade como perspectivas de análise para entender como as relações derivadas de hierarquizações binárias atuam no campo da música de concerto, mais especificamente as práticas que constituem a regência. A cantora, antropóloga e teórica feminista Ochy Curiel (2018) observa que essas propostas têm oferecido um pensamento crítico para entender sociedades desde um paradigma não dominante, tensionando a relação entre modernidade ocidental, o colonialismo e o capitalismo, questionando as narrativas da historiografia oficial e mostrando como se conformaram as hierarquias sociais.

Por isso, quando mencionamos acima a lógica de Rita Segato (2022, p. 85), que atenta ao fato de que museus são instituições de representação cultural e social que promovem a universalização da cultura por meio da criação do patrimônio cultural, que classifica como desviante a produção cultural de corpos dissidentes do sujeito universal, podemos notar que em relação às artes, não só museus promovem a universalização da cultura. Corpos artísticos atuantes na música de concerto, como orquestras, coros e bandas sinfônicas, no Brasil e em diversos lugares do mundo, têm suas existências conectadas a instituições públicas e privadas que perpassam as esferas das artes, do ensino, da sociabilidade, do entretenimento, do lazer e do mercado, agindo, em todas elas, como um reforço à universalização da cultura e do sujeito, por meio das estruturas de funcionamento internas e externas existentes em seus moldes de trabalho artístico institucionalizado. Propomos então um paralelo entre

---

<sup>12</sup> For white women, non-white women, black people, and all individuals from various ethnic groups who are gay, there have been historical moments wherein each of our experiences were most studied, interpreted, and written about solely by white males, or solely by a group with greater power. That group became the “authority” to consult if anyone wanted to understand the experiences of these powerless groups. This process was a manifestation of the politics of domination (hooks, 2015, p. 43).

a hierarquia social e suas características de subalternização advinda de razões econômicas que precisam manter indivíduos minorizados socialmente e a hierarquia entre agentes musicais. Pois, tradicionalmente, há uma divisão do trabalho na música ocidental que separa as práticas de composição, interpretação e apreciação que podem ocorrer em lógicas de subalternização, como veremos com detalhe adiante (SMALL, 1998; BRAGAGNOLO, 2021 QUEIROZ, 2020)

Mencionamos as percepções sociais sobre institucionalização da cultura, apresentadas por Lorde, Hollanda, Segato Kilomba, hooks e Curiel, para oferecer um olhar crítico a respeito de práticas de música de concerto. Enquanto musicista que habita a periferia global da música de concerto, reconheço que trabalhar sob métricas e práticas eurocêntricas pode ocasionar violências simbólicas, situações de apagamento e opressão sociais e estéticas. Por isso, lançamos o olhar sobre as práticas tendo em mente uma percepção feminista decolonial, caracterizada pela promoção da equidade e defesa da diversidade (SEGATO, 2022; LUGONES 2020).

Para encerrar, atentamos que essas hierarquizações sociais não se dão pela simples realização da prática musical de repertório, mas pela reificação de práticas e lógicas de pensamentos comuns à sociedade ocidentalizada, que busca perpetuar uma cultura localizada enquanto universal. O que há, então, é um reflexo das convivências e situações sociais nas convivências e situações musicais, que não são simplesmente técnicas, afetando seus agentes de maneira artística e social, em suas práticas e trajetórias (SMALL, 1998, BRAGAGNOLO, 2021). A seguir observamos como o binarismo hierárquico se apresenta em práticas musicais de concerto e levantamos perguntas ao que isso pode ocasionar aos sujeitos e práticas que compõem esse fazer musical.

## 1.2 SITUAÇÕES BINÁRIO-HIERÁRQUICAS EM PRÁTICAS DE MÚSICA DE CONCERTO

Na contemporaneidade a música de concerto se constitui enquanto atividade e produto cultural, que circula globalmente em meios – como o artístico, a educação, o entretenimento e o mercado – que se entrecruzam de modo indissociável, tornando-a um campo relacional. Esse campo opera por meio de um *habitus*<sup>13</sup> próprio, mas não original, pois reproduz questões sociais ao mesmo tempo que apresenta questões particulares (JACOMETTI, 2023; QUEIROZ, 2020; SMALL, 1998).

Organizada para ser compreendida enquanto uma área do conhecimento da cultura universal, essa prática musical se desenvolveu por meio da criação de metodologias e tradições de ensino e

---

<sup>13</sup> Emprestamos o uso dos termos campo e *habitus* do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que caracteriza o *habitus social* como “um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares” (Bourdieu *apud* Setton, 2002, p.62). E caracteriza campo como “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” (Bordieu *apud* Souza, 2013, p.4).

reprodução que foram institucionalizadas junto a grupos artísticos de representação pública (como orquestras, coros e bandas sinfônicas) e instituições de ensino (como conservatórios, escolas de arte e universidades), tornando-a o modo oficial de se aprender música em diversos lugares do mundo (BRAGAGNOLO, 2021; QUEIROZ, 2020; COOK, 2006; SMALL, 1998).

O musicólogo neozelandês Christopher Small (1998), ao se debruçar sobre a música de concerto enquanto uma atividade, reconhece que as relações e as situações ao redor dessa prática cultural (desde a arquitetura dos lugares onde ela é realizada aos critérios que caracterizam um bom performer) criam um ritual social conectado a um processo civilizatório de ocidentalização. Ou seja, independentemente de onde a prática musical aconteça, ela carrega consigo, em diversos aspectos de sua existência, padrões, costumes e parâmetros moldados junto à cultura europeia dos séculos XVIII e XIX, reproduzindo de diferentes formas classificações hierarquizantes e situações de subalternidade.



Imagem 1: Foto da orquestra de cordas infantil do projeto social baiano NEOJIBA. Sete crianças negras estão tocando violino com roupas sociais, sentadas em disposição de orquestra. Ao fundo há uma mulher tocando junto às crianças e, à frente no canto direito, um adulto de terno regendo.

Fonte: NEOJIBA (2023)

A história da música ocidental, por exemplo, “é compreendida como a história da música oficial” (BRAGAGNOLO, 2021, p. 72), construindo-se, majoritariamente, como a história das composições e dos compositores de música de concerto. Para a musicóloga e pianista brasileira Bibiana Bragagnolo (2021), a classificação de um cânone histórico que não situa pessoas negras e mulheres, por exemplo, é parte de um projeto territorialista, cultural e cognitivo de colonização de espaços e de corpos, que se esgueira por trás de atos de violência simbólica e ausência de representatividade social.

A autora compreende que o fato de categorizarmos popularmente (inclusive dentro do campo) esta música como clássica e/ou erudita é também produto de uma classificação que consiste em hierarquizar modos de fazer musical, por meio de uma compreensão binária, que considera a música

de concerto superior às outras, a exemplo da música popular e da música folclórica. Dessa forma, diversas práticas musicais são consideradas inferiores e de menor valor cultural em relação à música de concerto, quando, em verdade, são práticas diferentes, com intenções distintas e culturalmente ricas em diversidade. Assim, chamar a prática musical de concerto de “música erudita” consiste em reafirmar a erudição como eurocentrada, que corresponde a um saber e uma cultura específicos que se pretendem universais e superiores (BRAGAGNOLO, 2021; KILOMBA, 2018).

Orientado nesse mesmo sentido, o pesquisador brasileiro Luis Ricardo Silva Queiroz (2020) observa a hierarquização da música de concerto sobre outras como parte do que constitui o ensino institucionalizado de música no Brasil. Para o autor, o ensino de música no Brasil é um projeto colonial eurocentrado, que classifica como superior a música de concerto estrangeira.

Na história consolidada pela colonialidade, a produção musical de culturas outras, não europeias ocidentais, e de épocas que antecedem a modernidade (mesmo considerando que a produção europeia da idade média é evidenciada com certo valor nos livros de história da música), foram epistemicamente negadas como música ou, pelo menos, como “música boa”. Com base nesse paradigma excludente do saber do outro, foi constituída a base de inserção da música nas instituições de ensino do Brasil (QUEIROZ, 2020, p.160).

Como evidências do plano colonial de ensino de música, Queiroz elenca: as missões Jesuítas no Brasil, que “desenvolveram um amplo trabalho musical na Colônia, plantando na base de um povo recém ‘descoberto’ pelos europeus invasores, a partir de 1500, os princípios de religião, comportamentos e, certamente, música, que poderiam trazer civilidade para os ‘primitivos’ ali encontrados” (ibidem, p.161); o apagamento institucional da música colonial feita por brasileiros, priorizando institucionalmente o repertório europeu e implicando dizer que “produtos da colonialidade não têm valor quando produzidos por colonizados” (ibidem, p.162); a criação da primeira instituição de ensino de música no Brasil, o Conservatório Imperial de Música, inaugurado em 1848, que coloca a música como parte de um “projeto importante de, por meio da colonialidade já consolidada naquela época, trazer, inserir e consolidar no Brasil a ‘boa música’ da Europa e os seus cânones” (ibidem, p.163); e a hegemonia de raça e gênero presente na música institucionalizada no Brasil ao final do século XIX, que “trata-se de uma música exclusivamente composta por homens, predominantemente paulistas e cariocas, com uma parcela expressiva deles sendo de descendência europeia” (ibidem, p.165).

Em sequência, o autor apresenta a questão para além da cena composicional, analisando documentos que demonstram como as práticas interpretativas eram completamente dominadas pela música produzida na Europa, principalmente aquela composta até o final do século XIX, com poucos exemplos de obras compostas nas primeiras décadas do século XX. Dessa forma, para o autor, “se no campo composicional a colonialidade foi demasiadamente forte, no âmbito da performance musical ela era praticamente absoluta” (ibidem, p. 165).

Bragagnolo (2021) também observa a colonialidade e a hierarquização como presentes nas práticas de interpretação. Além da reflexão sobre a existência e a classificação de uma música erudita em si, ela percebe a centralidade do pensamento musical na partitura e sua identificação enquanto obra musical como fundamentais às práticas de performance e seu caráter obediente.

Para ela, o tratamento dado aos textos musicais nas práticas de performance apresenta traços platônicos, nominalistas e ficcionistas relativos às três principais teorias de ontologia da obra musical, que carregam em comum o aspecto representacional. Ou seja, têm origem em um pensamento platônico de que o ideal (que está escrito na partitura) é superior ao real (que é tocado em performance), criando um tipo de performer especializado, que se pretende fiel à partitura e ao compositor.

Para corroborar suas reflexões, a autora apresenta o pensamento do musicólogo e teórico ganense Victor Kofi Agawu (2016). Agawu observa o tonalismo como uma força colonizadora na África e busca compreender como aspectos da imaginação musical africana responderam à violência colonial imposta a partir de uma linguagem harmônica estrangeira.

Nesse mesmo sentido, Bragagnolo expõe o pensamento do musicólogo e pianista Luca Chiantore (2020), que observa como alguns conceitos musicais – como harmonia, melodia e ritmo – não são conceitos separáveis de suas localizações culturais e temporais. A partir desses exemplos, a autora reconhece que a razão metonímica, caracterizada por sua ideia de totalidade sob a forma de ordem, se faz presente no conhecimento ocidentalizado de música, subtraindo vozes e reduzindo experiências no presente, cristalizando conceitos e práticas nos modos de interpretação musical.

Além destes, há outros exemplos de como a pretensão de universalização do conhecimento permeia o campo da música de concerto. Os pesquisadores estadunidenses Dave Molk e Michelle Ohnona (s.d.) observaram, em seu artigo “*Promoting Equity: Developing an Antiracist Music Theory Classroom*”, que o ensino de música costuma focar apenas em aspectos sonoros e técnicos, ignorando aspectos sociais, normalizando e reproduzindo apagamentos e discriminações. Amanda Jacometti (2023), em sua dissertação de mestrado intitulada “*Violências de Gênero na Universidade de Música*”, observa como o apagamento do gênero feminino nas aulas de música é normalizado dentro do ensino universitário de música, e relata dezenas de cenas de machismo e violência que mulheres sofrem dentro das instituições de ensino. Lucy Green (1997) escreve sobre a subalternização e marginalização do canto, por ser compreendido como uma prática feminina, e também as diferenças entre práticas musicais consideradas apropriadas para homens e para mulheres, pois às mulheres cabem a obediência e a domesticidade.

É inegável que a prática de música de concerto tem sua raiz em pensamentos e tradições europeias, isso não significa que ela deva deixar de existir. Inclusive, reconhecemos o esforço em perpetuar-se no tempo e o valorizamos. Contudo, manter as práticas de música de concerto

cristalizadas não colabora para a manutenção de seu diálogo com o presente social. Pois em um cenário global de intensa modificação, pode ser pouco justificável a manutenção dessa prática que, atualmente, se sustenta pelo *status* social que carrega (SMALL, 1998).

No início deste capítulo mencionamos que as práticas de regência operam em três principais frentes, sendo elas interpretação musical, liderança e gestão institucional. A seguir, expomos dados sobre a institucionalização do repertório orquestral. Temos por objetivo mostrar como a reificação de pensamentos eurocêntricos, que promovem universalização da cultura e do sujeito, afetam o campo de exercício da regência, restringem o repertório, moldam suas práticas e constroem uma prática de interpretação musical individualista (DONNE, 2023; LAO, 2023; DOMENICI, 2012; COOK, 2006, LIMA, 2016).

### 1.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO REPERTÓRIO

Acima, trouxemos os apontamentos de Queiroz (2020) acerca do eurocentrismo presente nas práticas de música de concerto. O autor investiga documentos do início do século passado, como programas de concertos e propostas pedagógicas de conservatórios, e observa que, no Brasil, as práticas de performance de música de concerto “eram completamente dominadas pela música erudita produzida na Europa, principalmente aquela composta até o final do século XIX, com algumas pinceladas de compositores de destaque nas primeiras décadas do século XX” (2020, p. 165).

Então, abrimos as colocações acerca das práticas de regência observando o repertório tocado nas orquestras atualmente. Colocar em foco o repertório orquestral envolve observar sua centralidade na regência e como isso está articulado institucionalmente. Pois, como visto anteriormente, regentes costumam participar dessa escolha, que, comumente, é uma decisão institucional, atribuída a um grupo gestor, que envolve um conselho de músicos, o regente titular (que também pode atuar como diretor artístico e/ou musical), os diretores artísticos e musicais, e os mantenedores (GROOVE, 2001; LIMA, 2016).

Assim, trazemos um panorama global sobre o repertório tocado atualmente organizado pelo Coletivo *Donne women in music*, encabeçado pela cantora brasileira Gabriella Di Laccio. Nessa pesquisa, 111 orquestras de 31 países tiveram seus repertórios da programação 2021-2022 analisados. A pesquisa considera marcadores de gênero, raça e época dos compositores das obras (DONNE, 2023).

Das 20.400 composições programadas, apenas 7,7% foram compostas por mulheres, sendo 5,5% peças compostas por mulheres brancas. Assim, apenas 2,1% dos trabalhos foram escritos por

mulheres compositoras representantes da maioria global<sup>14</sup> – sendo 1,02% por mulheres negras; 0,66% por mulheres asiáticas; 0,31% por mulheres mestiças<sup>15</sup>; 0,05% por mulheres do Oriente Médio e 0,09% por mulheres indígenas (DONNE, 2023).

Esses dados nos alertam para observar que 92,3% do repertório tocado mundialmente, entre 2021 e 2022, foi escrito por homens, entre eles, 87,7% homens brancos. Apenas 4,5% dos compositores homens que foram tocados durante esse período são representantes da maioria global, sendo eles: 2,37% homens negros, 1,11% homens asiáticos, 0,52% homens mestiços, 0,33% homens do Oriente Médio e 0,06% homens indígenas (DONNE, 2023).

Somado a isso, o coletivo *Donne* também relata que 76,4% do repertório tocado em 2021 e 2022 foi escrito por homens brancos mortos, e que os 10 compositores mais programados<sup>16</sup> foram todos homens europeus com grande representação histórica. Estes, quando somados, representam 27,5% das obras programadas, ou seja, quase quatro vezes mais do que os trabalhos de todas as mulheres combinados (DONNE, 2023).

Comparando outros pontos também podemos observar que Tchaikovsky, por exemplo, foi tocado com praticamente a mesma frequência de todos os compositores negros combinados (3,3% e 3,4% respectivamente). Beethoven e Brahms juntos equivalem em quantidade as programações de todas as mulheres (7,5% versus 7,7%). Mozart e Strauss juntos foram tocados tanto quanto todos os compositores representantes da maioria global (6,6% versus 6,7%). A compositora mais programada durante o período – Florence Price –, num ranking geral, está classificada na 50ª posição. 76,4% do repertório global foi composto por homens brancos históricos, contabilizando 15.582 obras. Os 23,6% restantes – somando 4.818 obras – são quase metade protagonizados por homens brancos vivos (11,3%) (DONNE, 2023, p. 14 – 17).

No Brasil, o repertório de raiz eurocêntrica, que privilegia o “sujeito universal”, também está presente. O cenário não difere muito do identificado por Queiroz, mesmo com décadas entre os documentos analisados. Na pesquisa do coletivo *Donne*, o Brasil é representado por 5 orquestras (Filarmônica de Minas Gerais, Sinfônica Brasileira, Sinfônica de Porto Alegre, Sinfônica do Paraná e OSESP<sup>17</sup>) que demonstram cenário ainda menos representativo que o mundial (DONNE, 2023).

Nenhuma delas supera o percentual de 2,5% de obras compostas por mulheres em todo o repertório. Em relação a peças compostas por homens dissidentes (especificamente os racializados),

<sup>14</sup> A pesquisa compreende como maioria global pessoas negras, asiáticas, mestiças (de mais de uma origem étnica/racial), do Oriente Médio e indígenas.

<sup>15</sup> No original: Mixed Heritage, ou seja, pessoas com mais de uma origem étnica/racial e cultural familiar, como muitos brasileiros e latino-americanos.

<sup>16</sup> O ranking é composto por: Ludwig van Beethoven, Wolfgang Amadeus Mozart, Pyotr Ilyich Tchaikovsky, Johannes Brahms, Antonín Dvořák, Igor Stravinsky, Richard Strauss, Dmitri Shostakovich, Jean Sibelius e Maurice Ravel (DONNE, 2023, p.16).

<sup>17</sup> Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

o melhor percentual se encontra na Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, com 14,6%, ou seja, 20 obras das 137 que compuseram a programação. Dentre as orquestras citadas, a que demonstra pior representação de sujeitos dissidentes em seu repertório é a Orquestra Sinfônica do Paraná – estado em que nasci e habito – que, entre o período de janeiro de 2021 e novembro de 2021, teve 100% das suas obras programadas escritas por homens brancos mortos (DONNE, 2023).

São dados que demonstram como estão cristalizados o repertório e, por consequência, os modos de fazer musical na prática de música de concerto institucionalizada. O repertório internacionalmente hegemônico é representante do sujeito histórico masculino, branco e eurocêntrico nas práticas orquestrais. O filósofo alemão Theodor W. Adorno (2017), há cerca de 40 anos, já classificava o inventário da orquestra como arcaico, “totalmente resistente às inovações e definido por convenção social, e aquilo que é exigido do ponto de vista composicional; sem mencionar os modos ultrapassados de tocar” (ADORNO, 2017, p. 238). Para o autor, “a orquestra permanece um microcosmo da sociedade, imobilizada pelo peso morto daquilo que uma vez veio a ser, mas que não se transformou mais em nenhuma outra coisa” (ibidem, p. 238).

Queiroz identificou o cenário brasileiro das práticas de performance como eurocentrado, avaliando documentos anteriores a 1940. Cerca de 80 anos depois, continuamos em situação semelhante. Bragagnolo observa que o repertório europeu configura um cânone solidificado há décadas e pouco contestado, os dados acima exemplificam a fala da autora.

Nisso podemos identificar o que Grada Kilomba (2018), frente ao apagamento de corpos subalternos no conhecimento institucionalizado socialmente, aponta como uma condição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve aos corpos dissidentes do sujeito universal, tendo suas vozes inaudíveis ou incompreendidas por aqueles que estão no poder. Assim, “a própria ausência (no centro) da voz da/o colonizada/o pode ser lida como emblemática da dificuldade de recuperar tal voz, e como a confirmação de que *não* há *espaço* onde colonizadas/os podem falar<sup>18</sup>” (KILOMBA, 2018, p.49).

Poderíamos compreender os dados de repertório como relacionados ao que Rita Segato (2022) chama de transformação da cultura em patrimônio? Como oferecer alternativas para que a performance institucional de música de concerto passe por um processo de atualização? De que outras formas a prática de regência atua como uma prática conservadora?

Com esses questionamentos em mente damos continuidade a esta análise da regência observando sua tradicional prática de interpretação musical e como ela se vincula à manutenção desse cânone de repertório e a práticas individualistas de interpretação (MEIER, 2009; VIEGAS, 2009; DOMENICI, 2012; COOK, 2006; SMALL, 1998).

---

<sup>18</sup> Grifos originais.

## 1.4 TRADIÇÃO INTERPRETATIVA

No início deste capítulo posicionamos a regência como uma prática recente na história da música ocidental. Assim, suas tradições foram estabelecidas entre o final do século XIX e o começo do século XX, momento em que os primeiros regentes estavam ganhando notoriedade frente a orquestras profissionais (LEBRECHT, 2002). A regência foi então concebida enquanto uma atividade musical heróica e poderosa, pois era capaz de, sem nenhuma palavra, determinar a condução de um grupo (LEBRECHT, 2002; ADORNO, 2017; BOMFIM, 2019).

Na década de 1950, o regente alemão Max Rudolf escreveu o livro “*The Grammar of Conducting*”. Nele, o autor caracteriza o regente como um profissional, em parte músico e em parte ator, que, em sua marcação de tempos, deve expressar a música em questão gestualmente para conduzir o coletivo. Para isso, o regente deve desenvolver um repertório de gestos variados, que possam comunicar expressões como *legatos*, *staccatos* e *marcatos*, para expressar os caracteres necessários na gestualidade que busca instruir as sonoridades musicais produzidas pela orquestra.

O regente deve ser um músico treinado, deve saber trabalhar com pessoas em grupo e deve ser capaz de transmitir suas intenções aos seus músicos por meio de gestos. É muito importante que o regente tenha conhecimento profundo sobre composição, e ele deve estar familiarizado com vários estilos musicais. Ele também deve estar ciente dos problemas de interpretação musical. Um bom conhecimento operacional dos instrumentos, tanto individualmente quanto em conjunto, é indispensável. A capacidade de ler uma partitura orquestral e, se necessário, tocá-la ao piano é uma parte vital de seu equipamento técnico. Embora ter um ouvido absoluto não seja um pré-requisito, o ouvido do regente deve ser aguçado o suficiente para reconhecer imprecisões de afinação e manter o equilíbrio adequado. O domínio de todos esses elementos lhe dará autoridade para ser um líder genuíno (RUDOLF, 1950, p. 1, tradução nossa<sup>19</sup>).

Escrito décadas depois, o livro “*The score, the orchestra and the conductor*”, de Gustav Meier (2009), corrobora os apontamentos de Rudolf. Ambos expõem a ideia de que uma partitura contém todos os elementos necessários para que um regente forme a interpretação musical de uma composição. Assim, eles orientam seus métodos de ensino a partir de como a gestualidade deve representar a partitura e todos os caracteres musicais que ela sugere. Para Meier (2009, p. 3), todas as técnicas utilizadas na prática de regência devem estar diretamente conectadas a uma dedicação sentida

---

<sup>19</sup> The conductor must be a trained musician, must know how to work with people in a group, and must be able to convey his intentions to his players by means of gestures.

It is very important that the conductor have a thorough knowledge of composition, and he should be familiar with various musical styles. He should also be aware of the problems of musical interpretation. A good working knowledge of instruments, both individually and in combination, is indispensable. The ability to read an orchestral score, and, if necessary, play it on the piano is a vital part of the conductor's equipment. While absolute pitch is not a prerequisite, the conductor's ear should be keen enough to recognize inaccuracy in pitch and to maintain the proper balance. The mastery of all these elements will give him the authority to be a genuine leader (RUDOLF, 1950, p. 1).

e visível à partitura, sendo este o ingrediente essencial, que deve estar presente em todos os momentos.

A prerrogativa de que o exímio exercício da regência resulta de uma conexão profunda com a partitura, que busca a mensagem que o compositor deseja transmitir ao ouvinte, é bastante corroborada no meio. Configura a tradicional forma de estudo da regência – o domínio das partituras em sua totalidade e a configuração de uma gestualidade que corresponda ao estudado, a fim de organizá-lo no tempo, espaço e corpo dos grupos musicais, tendo em mente a busca pelos significados que o compositor almeja como proposta de performance (GIRON, 1996; MEIER, 2009; DOMENICI, 2012; COOK, 2006).

De forma geral, as práticas de interpretação associadas à música de concerto partem da existência de uma partitura que direciona a performance (DOMENICI, 2012; COOK, 2006). Dessa perspectiva, a música de concerto pode ser compreendida como uma prática colaborativa entre agentes musicais que desenvolvem atividades complementares, que funcionam de maneira relacionada e interdependente. Essa é uma perspectiva que tem sido desenvolvida recentemente por estudiosos da performance, mas que ainda encontra limitações frente às crenças de objetividade e hierarquia que influenciam as práticas de interpretação musical (DOMENICI, 2012; BRAGAGNOLO, 2021; COOK, 2006; SMALL, 1998).

Há uma tradicional divisão das tarefas musicais (composição, interpretação e apreciação) que em contato com os pensamentos acerca dos conceitos de obra de arte, desenvolvidos no fim do romantismo e no modernismo, resultou em uma compreensão verticalizada entre as atividades, criando uma hierarquia entre elas. Nessa verticalização a composição estaria no topo, sendo considerada superior às outras atividades (BRAGAGNOLO, 2021; COOK, 2006; DOMENICI, 2012; SMALL, 1998).

Assim, consideramos importante ressaltar que a proposição de que a interpretação musical adequada à regência se configura em uma busca pela fidelidade à partitura e às vontades do compositor está conectada ao conceito modernista de interpretação musical, que considera a interpretação como subalterna à composição (BRAGAGNOLO, 2021; COOK, 2006; DOMENICI, 2012; SMALL, 1998).

Segundo o jornalista Luíz Antônio Giron (1996), Arturo Toscanini foi o regente que consolidou a fidelidade à partitura como o procedimento legítimo de interpretação musical para a regência. O autor também observa que Sergiu Celibidache teria dito que a missão do regente é ser “o fiel testamentário do compositor” (GIRON, 1996, p. 192).

No Brasil também há exemplos de regentes que consideram a regência como essencialmente vinculada a uma interpretação da partitura que tem em mente a fidelidade às intenções do compositor. O regente Matheus Araújo, em entrevista a Silvio Viegas, diz que “interpretar é recriar, advogar,

defender o compositor, o sacrifício que o compositor teve para escrever uma obra” (VIEGAS, 2009, n.p.).

De uma perspectiva histórica dos eventos, o chamado esgotamento do tonalismo, ao final do século XIX, tornou a música de concerto um campo aberto a novas proposições relativas ao fazer musical e às estruturas teóricas que os organizam em conhecimento (TARUSKIN, 2008). A transição para o século XX e a entrada do modernismo foram momentos muito prolíferos em novas conceituações acerca das práticas de composição e performance que, ao longo do século, desenvolveram diversas linguagens musicais (TARUSKIN, 2008; ADORNO, 1993).

A crença de que a partitura seria um objeto artístico estável que contém as intenções do compositor e que existe de maneira independente da performance foi desenvolvida nesse momento (DOMENICI, 2012, p. 69). O musicólogo neozelandês Christopher Small (1998, p. 5) aponta que esse pensamento de autonomia do objeto artístico é parte da filosofia da arte moderna, que não valoriza a ação da arte, nem o ato de criar, nem o de perceber e responder, mas o próprio objeto de arte criado.

Small chega a essa conclusão por meio da relação entre os pensamentos de Walter Benjamin e de Carl Dahlhaus. Respectivamente, os autores consideram que a noção de arte europeia é caracterizada pela busca de objetos artístico que contenham sentido imanente e imutável; e que o conceito de obra musical como texto musical (partitura) está relacionado à teoria clássica de arte, que reconhece a existência de um objeto artístico que existe e perdura em manutenção de sua essência, e à estética do romantismo, que emprega valor metafísico ao objeto artístico (SMALL, 1998, p. 4 – 5).

O autor considera que a partir desse pensamento as partituras passaram a ser centralizadas na organização que formula a música de concerto ocidental como área do conhecimento. Suas disciplinas de estudo, como a musicologia, a história e a performance estão conectadas à existência de obras escritas que são orientadoras de práticas (SMALL, 1998; BRAGAGNOLO, 2021).

Isso é fundamental para a compreensão do campo da música de concerto. Pois, a partir da criação da musicologia, ao fim do século XIX, o campo se organiza metodologicamente e volta seus estudos para obras escritas (não só partituras, mas também tratados e livros didáticos), herdando seus métodos de análise da literatura e da filologia, vinculando a música às obras escritas e seus criadores, e não aos eventos musicais e seus agentes (COOK, 2006, p. 7 – 8; SMALL, 1998, p. 6).

A musicóloga brasileira Catarina Domenici (2012) observa que a noção de autonomia da partitura, desenvolvida e propagada no início do século passado, acabou resultando em uma restrição às atividades criativas de interpretação, reduzindo a prática a uma obediência à partitura, que nesse contexto torna-se uma evidência de uma existência inalienável no mundo e que exerce poder quando existe na alteridade, ou seja, no reconhecimento de que há um outro, o intérprete (DOMENICI, 2012; COOK, 2006).

Domenici aponta que “o caráter legislativo do modelo hierárquico e sua perpetuação ao longo e além do século passado podem ser, pelo menos em parte, atribuídas à influência de compositores centrais ao desenvolvimento da música naquele período: Arnold Schoenberg e Igor Stravinsky” (DOMENICI, 2012, p. 70). A autora diz que “a obediência à ideologia modernista acabou por reduzir a arte da performance em ato mecânico de reprodução”, considerando automatismo e ausência de vontade virtudes e afastando compositores de intérpretes, “criando um descompasso entre composição e performance, quando performers deixaram de tocar a música ‘do dia’ preferindo permanecer vinculados à música ‘de ontem’” (DOMENICI, 2012, p. 73 – 74).

Para ilustrar, mencionamos a fala de Arnold Schoenberg: “O performer, a despeito de sua intolerável arrogância, é totalmente desnecessário, exceto pelo fato de que as suas interpretações tornam a música compreensível para uma plateia cuja infelicidade é não conseguir ler esta música impressa” (SCHOENBERG *apud* COOK, 2006, p. 5 *apud*). E a consideração de Igor Stravinsky de que “a interpretação reside ‘na raiz de todos os erros, todos os pecados, todos os mal-entendidos que se contrapõe entre a obra musical e o ouvinte’” (STRAVINSKY *apud* DOMENICI, 2012, p. 70).

Inclusive na linguagem, a performance é caracterizada como vinculada a um objeto externo. O musicólogo britânico Nicholas Cook (2006) observa que “Você pode ‘simplesmente tocar’, mas é estranho falar sobre ‘simplesmente interpretar (ou executar)’ [*just perform*]: a gramática básica da performance é que você interpreta alguma coisa [*perform something*], você apresenta uma performance ‘de’ alguma coisa” (2006, p.6). Small (1998) observa que isso afeta inclusive a representação pública da orquestra, sempre apresentando uniformidade nas roupas, nas arcadas, nas respirações, tornando difícil distinguir os intérpretes enquanto indivíduos. Assim, os músicos, por mais que possam ser idiossincráticos e individualistas em suas personalidades, quando estão no contexto público da orquestra, ficam submersos na performance coletiva como se fossem instrumentos que o regente toca.

Embora àqueles que conhecem bem uma orquestra possam saber que a primeira flauta é o Fulano e o primeiro oboé o Beltrano, ambos músicos exímios, para o ouvinte comum são apenas sons que emergem do conjunto (ocorre-me enquanto escrevo que o fato de eu dizer “primeira flauta” e não “primeiro flautista” em si sugere os músicos como não sujeitos no contexto orquestral, como se os próprios instrumentos estivessem tocando). Eles recebem da plateia, pouco reconhecimento individual de sua excelente técnica de dedilhado, controle da respiração, arco ou fraseado requintado (a estima dos colegas é, obviamente, outra questão). E ainda menos atenção é dada àqueles que tocam, por exemplo, os segundos violinos; são entidades anônimas que, desde que alcancem um certo nível de competência e experiência, são intercambiáveis para todos os propósitos práticos (SMALL, 1998, p.70)<sup>20</sup>.

Para nós é importante notar que também no início do século XX, o mercado fonográfico estabeleceu altas métricas de qualidade de performance para gravações, e a regência, que estava em

---

<sup>20</sup> Tradução nossa.

ascensão, foi compreendida como fundamental aos grupos que almejavam registrar e vender suas interpretações dispendo de pouco tempo para o preparo da performance (SZELL In: RUDOLF, 1950; LEBRECHT, 2002). Assim, a prática de regência ganhou centralidade no campo durante a primeira metade do século XX, devido às necessidades comerciais estabelecidas (LEBRECHT, 2002).

Lebrecht aponta que a publicidade exigia que os coletivos de alta performance tivessem um nome e um rosto que assinasse as interpretações musicais. Assim, associaram ao regente a capacidade de leitura da partitura que consegue compreender as intenções do compositor, e por meio do gesto expressá-la aos músicos que, por sua vez, transmitiriam sonoramente a mensagem do compositor ao ouvinte (LEBRECHT, 2002; SZELL In: RUDOLF, 1950). Nas palavras de Bernstein, o regente “deve ser humilde diante do compositor e nunca se interpor entre a música e a plateia; todos os seus esforços, sejam eles extenuantes ou cheios de glamour, devem ser colocados a serviço do sentido almejado pelo compositor” (BERNSTEIN *apud* COOK, 2006, p. 05).

Cook (2006), ao observar a prática de interpretação musical como subalterna à composição, considera que não é possível responsabilizar a linguagem, a indústria fonográfica ou os compositores do modernismo pela compreensão da partitura enquanto objeto ao qual a performance musical deve obediência. A ideia de que a música é um tipo de propriedade intelectual do compositor, que deve ser entregue intacta ao ouvinte, atrela a música a estruturas e ideologias mais amplas da sociedade capitalista. Pois, por meio de partituras e gravações, a experiência musical pode ser interminavelmente adiada e estocada, tornando a música parte de uma economia estética “definida pelo consumo passivo e cada vez mais privado de produtos industrializados, ao invés de definida pelos processos sociais ativos da performance participativa” (2006, p.7). Assim, parece que nos esquecemos de que música é uma arte da performance e que, devido à forma como a conceituamos, não poderíamos pensar nela como tal.

Atualmente, estudiosos da área de performance de música de concerto questionam as noções de obediência à partitura em práticas de interpretação. Apontam que a crença na partitura enquanto obra sacralizada restringe os processos criativos de construção da performance e resulta em um pensamento de que apenas quem é versado em leitura musical teria acesso aos verdadeiros significados da música. Assim, a classificação da performance como supérflua leva suas práticas a uma subalternização em virtude de uma obra escrita *a priori* (BRAGAGNOLO, 2021; DOMENICI, 2012; COOK, 2006; SMALL, 1998).

Todavia, a fidelidade ao compositor e à obra são noções questionáveis, pois a escrita musical, por mais que se pretenda completa e baseada em um pensamento representacional, é sugestiva, aberta a possibilidades de leitura e situacional (COOK, 2006; DOMENICI, 2012; BRAGAGNOLO, 2021). Frente a isso, ressaltamos que a origem da necessidade da regência está vinculada diretamente às

características instáveis de uma partitura, que sozinha não consegue garantir unidade à performance coletiva (COOK, 2006; VIEGAS, 2009).

Se um forte para um violinista nunca será igual ao forte de outro violinista, que se poderá dizer deste mesmo forte de um violinista em relação a um trombonista ou a um percussionista? Harmonizar estas ideias é uma das funções de quem está à frente de qualquer grupo, ou seja, do regente (VIEGAS, 2009, n.p.).

Por observarem a partitura como um objeto em situação, autores como Cook e Domenici sugerem que a relação entre composição (partitura) e interpretação (performance) deva ser interdependente e não hierarquizada. Assim, propomos que uma performance de interpretação musical (e de regência) considerada exímia não seja somente aquela que obedece à obra como representação das intenções do compositor. Mas também aquela que apresenta conhecimento da partitura em contato com sua autonomia, considerando diversos fatores variáveis que influenciam a interpretação – como o evento e o local da performance, a bagagem de saberes dos intérpretes que estão realizando a prática e como estes desejam soar expressivamente em performance –, que somados conseguem resultar em uma coesão musical adequada à prática em contexto (DOMENICI, 2012; COOK, 2006; SMALL, 1998).

Tendo em vista a prática de regência enquanto uma prática de condução de outros intérpretes, propomos que uma performance exímia considera as instruções da partitura, mas também o nível e a expressividade técnica musical dos envolvidos, o bem estar na realização da prática, as subjetividades que envolvem as relações interpessoais que constroem a performance, as condições de tempo disponível para a preparação e para o envolvimento entre todos os agentes da performance e outras eventualidades (BOMFIM, 2019; BOTELHO, 2019; LANDI e GONÇALVES, 2019).

Por isso, mesmo havendo questionamentos acerca da performance enquanto um processo de obediência às instruções do compositor, o pensamento de que a fidelidade à partitura é fundamental para a exímia prática de regência é vigente (MEIER, 2009). Podemos observar isso em inúmeras falas de regentes ao longo da história, como vimos no início deste tópico, e também na contemporaneidade (ALSOP, 2022; COOK, 2006; GIRON, 1996). Marin Alsop (2022), por exemplo, em recente entrevista para a revista *classic fm*, comentou que a busca pela mensagem que o compositor deseja passar por meio da obra é um fundamento de sua prática<sup>21</sup>.

Todavia, se a partitura é composta por elementos instáveis, podemos ler mais de uma mensagem do compositor. Com isso, a busca pela fidelidade à partitura em contextos de performance coletiva acaba sendo vinculada à obediência aos “aspectos controláveis” que o texto musical sugere

---

<sup>21</sup> Disponível em: <[https://www.classicfm.com/artists/marin-alsop/conductor-brain-during-symphony/?utm\\_source=pocket\\_saves](https://www.classicfm.com/artists/marin-alsop/conductor-brain-during-symphony/?utm_source=pocket_saves)>. Acesso em 07 de agosto de 2023.

à performance do regente. Pois ele é considerado o intérprete dedicado à condução do grupo em direção à busca por fidelidade (BRAGAGNOLO, 2021; DOMENICI, 2012; ADORNO, 2017).

Assim, o pensamento obediente se configura como um dos organizadores das práticas de performance coletiva com regência, especialmente no âmbito orquestral (BRAGAGNOLO, 2021; ADORNO, 2017). Isso se justificaria no fato de que nesse contexto há uma reunião de muitos intérpretes ao redor de uma mesma obra, e “apenas a motivação de servir melhor o compositor pode justificar pedir aos músicos que trabalhem com mais afinco” (MEIER, 2009, p. 344, tradução nossa<sup>22</sup>).

Pelo exposto, podemos notar que a prática de regência, como qualquer outra prática de interpretação musical, está sujeita às múltiplas materializações dos elementos de notação musical e das diversas subjetividades e eventualidades e que incorrem aos agentes e ocasiões de performance e de sua construção. Dessa forma, a tradicional e comercial figura do regente, enquanto “o testamenteiro do compositor”, vinculada à servidão, humildade e obediência à obra, fica comprometida, assim como sua busca pela mensagem do compositor e seu repasse sem interferência aos músicos e aos ouvintes. Assim, por mais que tentem arduamente ser fiéis à obra escrita, os regentes podem (e devem) ser questionados acerca de suas orientações. Pois, no caso da orquestra, por exemplo, são dezenas de especialistas que podem construir a performance em diálogo conjunto e não só por meio de instruções unidirecionais e verticalizadas do regente para a orquestra.

Perante as colocações acima, perguntamos: seria a tradição de interpretação, que busca fidelidade à partitura e corresponde a gramática da performance, um reflexo do que Kilomba chama de mito da objetividade e mito da neutralidade, pois restringem os significados da escrita musical? A figura comercial do regente e a habilidade capitalista de tornar processos em produtos comerciais tornam os instrumentistas de orquestra uma classe trabalhadora *outsider* que está a serviço da manutenção de práticas coloniais e patriarcais? Os indivíduos da orquestra estão sendo instrumentalizados, tendo suas histórias contadas apenas a partir das suas relações com o sujeito que escreveu a partitura? Estariam os músicos sofrendo objetificação no processo de construção da performance, pois estão submetidos à interpretação de um único músico que sozinho tem autoridade para decidir sobre o todo? Quais os recursos de regentes para que suas interpretações sejam acatadas pelo coletivo, visto que não há um só modo de interpretar uma partitura? Com essas perguntas, seguimos apresentando a regência em sua tradicional liderança, observando aspectos do espaço físico, da figura do regente frente a linguagem e as relações públicas e da técnica gestual (LIMA, 2016; LEBRECHT, 2002; ADORNO 2017; MEIER, 2009).

---

<sup>22</sup> Do original: Only the motivation of serving the composer better can justify asking the musicians to “work harder” (MEIER, 2009, p. 344).

## 1.5 TRADIÇÃO DE LIDERANÇA

Como vimos, a regência é uma performance gestual de liderança. Ou seja, ela busca, por meio de uma gestualidade, conduzir um grupo à realização de determinadas ações musicais. Contudo, o processo de coesão da performatividade gestual com a sonoridade do coletivo não é automático e se relaciona com a espacialidade, com as relações entre os intérpretes e com seus conhecimentos. Por isso, a prática de regência é uma prática de condução de performance, mas, sobretudo, de condução do processo de construção da performance coletiva, ou seja, de práticas de ensaio (LIMA, 2016; MEIER, 2009).

O ensaio é o ritual organizador dos combinados de performance, em que o regente irá conduzir o grupo a uma interpretação unificada de uma partitura. Nos ensaios, a correspondência ao texto musical é evocada e, tradicionalmente, os instrumentistas e cantores devem realizar sonoramente ideias musicais escritas pelo compositor, que dizem respeito a variáveis do som como afinação, duração, intensidade, articulação, agógica, encadeamento, entre outros (LIMA, 2016; MEIER, 2009).

Assim, em contextos profissionais, é comum que para o primeiro ensaio os músicos preparem-se fazendo leituras da partitura de maneira técnica, almejando corresponder ao que Cook compreende como a gramática da performance (COOK, 2006; LIMA, 2016). Dessa forma, quando o regente inicia sua performance gestual, os músicos buscam adequar seus modos de tocar suas partes aos gestos do regente, a fim de alcançar uma interpretação coesa com a partitura integral, em que os envolvidos ajam de forma coordenada entre si (LIMA, 2016; MEIER, 2009).

Contudo, a coesão entre a gestualidade e o som também é um processo de adaptação entre os intérpretes, pois, por mais que exista alguma correspondência básica ou avançada, ainda há o que ser elaborado em contato com o conjunto (MEIER, 2009; VIEGAS, 2009). Isso se relaciona às facilidades e dificuldades que cada músico pode vir a ter para realizar as ações musicais propostas, as suas próprias interpretações de suas partes, mas também se relaciona a como o regente se apresenta e é recebido pelos músicos, e a como se dá a relação regente-orquestra, bem como as relações entre os próprios músicos (LIMA, 2016; MEIER, 2009).

Em qualquer contexto coletivo de interpretação musical, cada sujeito envolvido, direta ou indiretamente, atua como um agente da performance de maneira integral, dispondo de seus conhecimentos e práticas musicais, mas também de sua disponibilidade artística, de suas emoções, de seus contextos de trabalho, entre outras subjetividades que constituem sua inteireza enquanto indivíduo (BOMFIM, 2019; BOTELHO, 2019; LIMA, 2016; DOMENICI, 2012).

No contexto das orquestras, por exemplo, um naipe não é um agente musical, mas um conjunto de agentes que interagem em busca de uma produção comum, para colaborar com decisões de outros agentes, como líderes de naipe, regentes, comissões artísticas, públicos e mantenedores. Assim, a

efetividade da condução se dirige à técnica gestual, mas está à mercê das proposições de liderança e, conseqüentemente, das reações e das relações do grupo, em cada um dos envolvidos (LIMA, 2016).

O cellista e musicólogo brasileiro Hudson Lima (2016) faz uma etnografia da orquestra e percebe como ela se constitui enquanto um campo de poder vetorizado que incide nas relações que constituem a prática orquestral. Para o autor, a organização das pessoas em fileiras, usual nas práticas coletivas de música de concerto, explicita os poderes, deveres e condutas de quem ocupa determinados espaços que simbolizam uma hierarquia que organiza os intérpretes.

Ele explica que quanto mais ao centro e à frente do palco alguém estiver, maior será seu poder de decisão. O regente, na posição de palco tradicional, configura, então, o poder máximo. Abaixo há o spalla, os líderes de naipe e os músicos de fila, respectivamente. Nessa hierarquia, cabe ao regente as decisões de interpretação, aos líderes de naipe são atribuídas as decisões técnicas (como arcadas e respirações) e aos músicos de fila a reprodução dessas instruções.

Essa é uma organização verticalizada, em que o regente é um líder geral, acima de qualquer outro, e entre os instrumentistas há líderes de naipe a quem os músicos de fila devem seguir. Ela interfere e reflete diretamente nos modos de ensaio, pois organiza a construção da performance de maneira setorizada, e também nas relações sociais de amizade, competição, conflito e ajuda entre os pares da orquestra. Pois, as relações interpessoais são cruzadas às posições simbólicas da organização espacial e da orquestração musical do repertório tradicional (LIMA, 2016).

Relatar que um espaço social é estruturado significa considerar que as posições deste não se equivalem, e também não são harmônicas. Os conflitos só podem ser relatados formalmente durante os ensaios através dos seus mediadores, os nomeados líderes de naipe, sujeitos escolhidos através de concurso ou eleição; agentes aos quais são atribuídas responsabilidades majoritariamente musicais, trata-se da responsabilidade de transmitir o “saber fazer”, todos os executantes precisam fazer soar a mesma Música. Todos precisam soar iguais, mesmo que em suas origens os instrumentos musicais possuam timbres diferentes e a técnica dos executantes não sejam da mesma gênese. A liderança de um maestro só é possível através das lideranças nos napes. A escolha dos líderes de naipe não é baseada somente em uma qualificação técnica, mas também nas habilidades que o escolhido possa ter de exercer uma autoridade, de posicionar seus objetivos com clareza diante dos demais (...). Vale esclarecer que esse semblante é uma construção entre os sujeitos envolvidos no ritual, uma leitura coletiva, na qual o músico compreende uma visão do próprio “saber fazer” que é influenciada por uma crítica que seus pares promovem sobre as suas habilidades. Por isso, em algumas performances, um sujeito pode sair ofendido de uma interação, esse evento ocorre porque o sujeito investiu, ao longo de sua vida, muita energia e tempo para construir um referencial técnico-artístico e quando alguém abala essa construção laboriosa há uma percepção de ofensa (LIMA, 2016, p.50 – 51).

Com os apontamentos acerca da orquestra como campo vetorizado de poder, buscamos explicitar como o regente está colocado em um lugar de liderança que é simbolizado espacialmente, colocando-o em uma posição de poder imanente. Ou seja, sua liderança é reafirmada por sua localização no espaço, centralizada à frente de todos. Dessa forma, mesmo que existam conflitos nas relações, as decisões do regente são de ordem final, e cabe a ele decidir considerar demandas vindas

do coletivo ou não. O regente, com sua autoridade provinda do contato com a partitura, supostamente, tem todo conhecimento necessário para a performance (MEIER, 2009), e com essa autoridade pode sublimar conflitos em virtude do que acredita (hooks, 2015)?

Poderíamos afirmar que a figura do regente simboliza o direito e a responsabilidade de tomada de decisão sobre o coletivo, simplesmente por ser o estudioso de um objeto, assim como bell hooks observa que “sujeitos universais” estudaram os *outros* sujeitos enquanto objetos? Pois, os apontamentos (gestuais ou de outras ordens) vindos de um regente têm alto valor simbólico, mesmo que, como vimos anteriormente, não seja possível garantir fidelidade à obra por meio de suas instruções. Sua liderança está pautada em um exercício de autoridade, no sentido de ser aquele considerado um especialista sobre o assunto. No caso, as partituras a serem tocadas (AMADIO, 2023; MEIER, 2009; VIEGAS, 2009; LIMA, 2016; hooks, 2015; SEGATO, 2022).

Com isso, importa notar que na maior parte das práticas instrumentais de grandes coletivos os instrumentistas recebem apenas a parte escrita correspondente ao seu instrumento. O regente é quem detém a partitura, que usualmente chamamos de grade orquestral, com todos os elementos propostos para o coletivo e sob a tarefa de organizá-los sonoramente (MEIER, 2009).

Dessa forma, o valor simbólico de suas instruções está apoiado em sua autoridade sobre a partitura e também nas relações hierarquizadas que, como Lima observa, tendem ao conflito. Pois, a hierarquia estabelece como devem ser feitos os contatos entre os músicos, restringe o acesso ao regente e pode tornar a comunicação ordenativa, exigindo obediência ao regente, o que pode gerar constrangimentos e desrespeitos (LIMA, 2016; DWORETZ, 2019).

Tendo em vista aspectos sociopsicológicos da relação entre regente e orquestra, Adorno (2017) considera que a hierarquização entre os intérpretes, suas relações de conflito e sua autoridade provinda de sua especialização nos textos musicais são reflexos de práticas sociais nas práticas musicais, que tornam a orquestra “um microcosmo no qual tensões da sociedade ressurgem” (2017, p. 217). Para o autor, o conceito de unidade da sociedade migrou para a música como um traço autoritário senhorial, dando-lhe sua primeira consistência, mas também causando repressão no contexto estético-musical.

Contudo, o autor defende esse traço autoritário senhorial ao afirmar que “sem um excedente irracional de autoridade pessoal, o corpo sonoro apartado do imediatismo de sua representação musical dificilmente chegaria a construir unidade” (2017 p. 224). Para Adorno o regente atua como um hipnotizador que dá ordens, não explicações, e aponta: “repete-se, aqui, *em miniature*, a dialética hegeliana do senhor e do escravo” (2017, p. 227).

Richard Wagner foi um dos primeiros a escrever sobre a regência em sua função de liderança. Para ele, “o diretor ‘não sendo nem imperador, nem rei, deve se considerar como tal e dirigir’” (WAGNER *apud* VIEGAS, 2009, n.p.). Nas palavras de Wagner, um regente deve exercer autoridade

absoluta pela realização do conjunto, o que pode indicar exercer sua interpretação musical a qualquer custo, desconsiderando as demandas vindas do coletivo, exigindo que o todo acate suas colocações.

Vimos anteriormente que comercialmente a indústria fonográfica configurou a imagem do regente no que Lebrecht chama de “o mito do maestro”. Um personagem heroico que, frente à responsabilidade de coordenar um conjunto de músicos, proclama fidelidade à partitura e ao compositor, dispondo-se a fazer tudo o que for preciso para que a música seja idealmente realizada (LEBRECHT, 2002). Assim, Lebrecht, vê o regente em relação ao público como “o herói do herói: a encarnação do poder aos olhos dos todo-poderosos” (2002, p. 11).

Essa afirmação está ancorada na percepção de que grandes regentes de orquestra tiveram uma vida social pública relacionada ao seu exercício musical, lhes conferindo admiração de pessoas politicamente poderosas e honrarias sociais. “Margaret Thatcher, primeira-ministra da Grã-Bretanha, inveja abertamente o absolutismo de Herbert von Karajan” (ibidem, p. 11).

Lebrecht configura a imagem comercial do regente como “a personificação de um mito da potência masculina” (2002, p. 376). Ele afirma que “as gravadoras exigem que os regentes pareçam figuras imaculadas de líder – *Führtpersönlichkeiten*” (2002, p. 382). Essa exigência teria relação com o fato da música orquestral ter um público majoritariamente masculino e branco, que faz com que valores da classe média predominem no ambiente da música de concerto (LEBRECHT, 2002, p. 391).

Contudo, Lebrecht relata que a simples presença de um regente renomado faz com que músicos toquem melhor, o que constata como sua autoridade é percebida dentro do campo até mesmo fora da sua localização centralizada (p. 18). Com isso, podemos observar que a imagem de poder em regentes não é meramente comercial, ela se reflete no espaço da orquestra e também age dentro do campo, interferindo na atuação de regentes e ampliando as possibilidades de conflito em contextos de preparação da performance (ADORNO, 2017; DWORETZ, 2019).

A partir dessa perspectiva, podemos considerar que a liderança de regentes está ligada a uma lógica de autoridade autoritária. Isto é, configuram um exercício de liderança verticalizado, presente em políticas relacionadas à dominação e a obediência, pouco considerando os saberes e as relações dos que estão sob esse exercício de liderança, o que pode insurgir em violência nas relações que constituem as performances coletivas (ADORNO, 2017; LEBRECHT, 2002; DWORETZ, 2019; LIMA, 2016).

Para ilustrar, Lebrecht relaciona importantes regentes de orquestra ao clima político-social em que desenvolviam suas carreiras: “numa época de expansão territorial, Hans von Bülow foi o imperialista sem rebuços, Nikisch e Richter foram os admiradores coloniais. Generais impassíveis – Stokowski, Koussevitzky...” (LEBRECHT, 2002, p.13).

Neste sentido, podemos também observar que a palavra “regência” está configurada na linguagem, apresentando sentido musical e político simultaneamente. Em contexto musical, o dicionário Michaelis (2022, n.p.) vincula a regência à “condução da partitura de uma orquestra ou coro ou da parte musical de uma peça”. Já nas significações referentes à política, o dicionário caracteriza a regência como sendo um “governo provisório de um país, durante a ausência ou o impedimento de seu soberano” ou a “função de quem governa um país, na ausência ou na minoridade do soberano” (MICHAELIS, 2022, n.p.). No Brasil, por exemplo, vivemos um período regencial, em razão da menoridade do então rei, Pedro II.

Diante do contato com as proposições da orquestra enquanto campo de poder e da sua reificação como microcosmo social, somadas às relações entre governos autoritários e/ou absolutistas e o exercício da regência musical que a percepção linguística da regência promove, aventamos a possibilidade de um paralelo entre os significados musicais e sociais de lideranças regenciais. Pois a regência é um regime de liderança que entra em vigor na ausência da figura máxima de poder social do regime monárquico, o rei. Poderíamos transpor essa relação para a música e considerar que na ausência do compositor cria-se o regente?

Pois, quando atentamos à relação hierárquica entre composição e interpretação – e, conseqüentemente, entre compositor e intérprete – (DOMENICI, 2012; COOK, 2006), o momento e o motivo que justificam a criação da prática de regência (LEBRECHT, 2002; VIEGAS, 2009) e a crença entre os pares de que é preciso – e honroso – ter fidelidade à obra escrita, por ela supostamente representar as intenções dos compositores (MEIER, 2009; GIRON, 1996), propomos que: na ausência do compositor, a autoridade máxima que responde pela obra escrita, criou-se o regente, responsável por interpretar os desejos do compositor por meio da partitura, e por conduzir o conjunto a performar a sua interpretação dos desejos do soberano, por meio de qualquer esforço.

Entretanto, como bem observa Wagner, o regente não é nem imperador, nem rei. Ele é considerado uma autoridade sobre a partitura (que, como vimos, é a principal orientadora da performance) e está colocado fisicamente no espaço de maneira central, tendendo a responder pelo grupo de maneira absoluta – assinando as interpretações pessoalmente. Assim, comercialmente, mas também dentro do campo, sua identidade de performer de música está atrelada à imagem romântica do herói que não medirá esforços para materializar fidelidade a um ausente, que se faz presente por proposições escritas (ADORNO, 2017; LIMA, 2016; DOMENICI, 2012; LEBRECHT, 2002).

Todavia, cabe ressaltar que não necessariamente o regente se coloca de maneira imperativa sobre os músicos. Mas é preciso lembrar que, como menciona Adorno, há a possibilidade de uma repressão estético-musical, pois os critérios de decisão da performance costumam ser determinados por apenas um indivíduo participante, o regente.

Em observação a essa imagem de autoridade, Lebrecht considera que “a regência, como a maioria das formas de heroísmo, repousa no uso e no abuso do poder em benefício pessoal” (2002, p.22). Pois, para oferecer uma prática interpretativa individual, os aspectos de lideranças, por vezes, se sobressaem às práticas musicais. Muitos regentes acreditam que para reger é mais importante imperar liderança do que ter conhecimento musical. Celibidache (1996), por exemplo, aponta que a capacidade de ordem de um regente deve estar em primeiro plano.

Um maestro não precisa ser um músico, mas pode ser que seja. Um homem cuja a função é pôr a orquestra em ordem e juntar os instrumentos, que pouco barulho faz e efetivamente produz quase nenhuma música audível, não pode ser chamado de músico. Primeiro vem a organização, depois a música (CELIBIDACHE *apud* GIRON, 1996, p.192).

No Brasil também temos exemplos de regentes que pensam dessa forma. Em entrevista para Viegas (2009), o atual regente da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo, Roberto Minczuk, diz que a função unificadora do regente está mais associada à sua capacidade de comando do que à sua técnica musical. Para Minczuk, o regente “tem de comandar, inspirar, liderar, e quem tem estas qualidades será um melhor regente que aquele que possui uma técnica melhor, mas não tem estas qualidades” (VIEGAS, 2009, n.p.). O regente Oswaldo Colarusso, também em entrevista para Viegas, fala que é “perigosa a influência que orquestras com personalidade podem exercer sobre regentes” (Ibidem), pois, ao se permitir influenciar, o regente não conseguirá conferir à sonoridade da orquestra sua interpretação e não terá soberania.

A visão de que o regente deve propor a sua interpretação sem se deixar influenciar pelo contexto também pode contribuir para que eles se apresentem de maneira verticalizada, inacessível, impondo sua performance sem maiores considerações ao coletivo. Ademais, o poder conferido aos regentes pode ultrapassar a prática musical e interferir no convívio direto com as pessoas que compõem os coletivos.

O testemunho de como a liderança de regentes pode ser desrespeitosa e ultrapassar limites encontra-se em relatos de músicos acerca das práticas de ensaio e das tratativas em ambiente profissional. Lima (2016) relata uma situação, por ele observada, em que a postura de um maestro foi autoritária, objetivando a dominação de um corpo e gerando constrangimento.

No dia 26 de novembro de 2014 um maestro conduzia uma orquestra alocada em uma universidade pública, ao observar que a primeira estante do naipe dos segundos violinos fazia movimentos relativos a execução da peça musical interveio, citou que ali ninguém poderia movimentar-se além dele pois os movimentos dos músicos poderiam atrapalhar a sua regência. Suas palavras "aqui ninguém se mexe, apenas eu" (2016, p. 54).

A regente e pesquisadora Tamara Dworetz (2019), observando o campo, considera as situações de violência comuns no meio e as relaciona com a educação da prática de performance ser individualista, não estimulando os intérpretes (regentes, instrumentistas e cantores) à colaboração.

Assim como Lima, a autora explica que essas violências podem acontecer de maneira depreciativa aos músicos, como na frase atribuída a Arturo Toscanini: “Deus me diz como a música deve soar, mas você está no meio do caminho” (DWORETZ, 2019, p. 1, tradução nossa<sup>23</sup>). Mas as relações de poder agem no campo para além das decisões musicais que configuram o ofício, também se apresentam de maneira social hierarquizada (ALBERGE, 2022; DWORETZ, 2019).

Uma reportagem do *The Guardian*<sup>24</sup>, publicada em 29 de setembro de 2022, divulga uma pesquisa com intérpretes de música de concerto no Reino Unido sobre discriminação e insalubridade dos ambientes de trabalho musical. Os dados apontam que 66% dos músicos entrevistados já sofreram alguma discriminação. A reportagem relata como comuns: assédios sexuais, racismo, *bullying* e locais de trabalho inseguros, onde os perpetradores de violência não enfrentam repercussões. Nessa pesquisa, em que o anonimato foi garantido aos músicos entrevistados, há relatos semelhantes aos mencionados por Alberge (2022, n.p., tradução nossa), tais como: “o regente da orquestra disse que queria me beijar e quando eu recusei, ele não me escalou mais” e “disseram-me que, como musicista, eu só avançaria na minha carreira se estivesse preparada para fazer favores sexuais” (ALBERGE, 2022, n.p. tradução nossa<sup>25</sup>).

No Brasil e no exterior podemos verificar reportagens que denunciam o comportamento abusivo de regentes na atualidade. James Levine<sup>26</sup>, Charles Dutoit<sup>27</sup> e Daniel Gatti<sup>28</sup> são exemplos de regentes renomados que estão relacionados a acusações de assédio moral e abuso sexual, atitudes que ultrapassam limites não só do respeito, como da lei (DWORETZ, 2019, p.1).

Segundo o jornal norte-americano *The New York Times*<sup>29</sup> (2018), a soprano Alicia Berneche foi uma das acusadoras de Gatti. Berneche relata que Gatti “agarrou sua bunda e enfiou a língua em sua garganta no seu primeiro dia de ensaios na *Lyric Opera* de Chicago, em 1996.[...] Foi a minha primeira experiência com um grande regente. Isso me transformou” (2018, n.p. tradução nossa<sup>30</sup>).

<sup>23</sup> “God tells me how the music should sound, but you stand in the way” (DWORETZ, 2019, p. 1)

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2022/sep/29/sexual-harassment-and-racism-endemic-in-uk-music-sector?>>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

<sup>25</sup> “Orchestra conductor said he wanted to kiss me and when I refused, he did not rebook me”. “I was told, as a female musician, I would only advance my career if I was prepared to give sexual favours” (ALBERGE, 2022, n.p.).

<sup>26</sup> Ver: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/james-levine-regente-da-met-opera-e-demitido-por-acusacao-de-assedio-e-agressao-sexual.ghtml>>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

<sup>27</sup> Ver: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2017/12/22/maestro-suico-charles-dutoit-e-acusado-de-assedio-sexual.htm>>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

<sup>28</sup> Ver: < <https://veja.abril.com.br/mundo/orquestra-da-holanda-demite-maestro-daniele-gatti-por-assedio-sexual/>>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

<sup>29</sup> Ver: < <https://www.nytimes.com/2018/12/28/arts/music/daniele-gatti-charles-dutoit-metoo-orchestra-opera.html> >. Acesso em 13 de julho de 2023.

<sup>30</sup> Do original: “grabbed her bottom and shoved his tongue down her throat on her first day of rehearsals at the Lyric Opera in Chicago in 1996 [...] “That was my first experience with a major conductor. It changed me” (THE NEW YORK TIMES, 2023, n.p.).

No Brasil, temos registros de situações semelhantes. Em 2020, Leonardo David, então maestro da Orquestra Sinfônica do Espírito Santo, foi acusado de assédio moral e sexual<sup>31</sup>. Em julho de 2022 o então regente do coral e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi afastado após denúncias de assédio<sup>32</sup>, também moral e sexual (G1, 2020; 2022).

Pelo exposto, observamos que a prática de regência se apresenta em um exercício de autoridade imanente, ou seja, relacionado ao direito de ordenar. Frente a isso precisamos lembrar o que bell hooks (1989) considera socialmente sobre autoridade

Para mulheres brancas, não-brancas, negras e todos os indivíduos de vários grupos étnicos que são LGBTQAP+, houveram momentos históricos em que cada uma de nossas experiências foram estudadas, interpretadas e escritas apenas por homens brancos ou apenas por um grupo com maior poder. Esse grupo se tornou a “autoridade” de consulta se alguém quisesse entender as experiências desses grupos impotentes. Esse processo foi uma manifestação da política de dominação (hooks, 2015, p. 43, tradução nossa<sup>33</sup>).

Assim, a autoridade se relaciona com o estabelecimento de uma organização, mas também com austeridade. Tendo em mente as proposições acima, podemos considerar que na tradicional prática de liderança da regência esse ponto de contato se faz presente? Podemos transpor o exercício de autoridade enquanto política de dominação, avaliado por bell hooks, para dentro da regência? Adorno (2017) fala de repressão estético-musical, Lima (2016) fala de ausência de liberdade, Lebrecht (2002) fala de práticas comerciais e autopromoção social, Dworetz (2019), fala de individualismo, seriam esses os indícios para perceber porque esta prática de interpretação configurou-se como uma prática de obediência?

Para finalizar os apontamentos acerca da liderança, observamos uma última questão relacionada à técnica gestual. Vimos anteriormente que há um caráter obediente na considerada interpretação musical ideal. Assim, cabe observar que a técnica gestual da regência se relaciona diretamente às tentativas de construir unidade coletiva com a menor interferência dialógica possível entre os músicos e o regente.

Domenici (2012) observa que as tradições de música de concerto procuraram afastar de si tradições orais de conhecimento, devido ao pensamento de que as partituras teriam toda a informação

<sup>31</sup> Ver: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2020/09/11/maestro-da-orquestra-sinfonica-do-es-e-acusado-de-assedio-moral-e-sexual-por-musicos.ghtml>>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

<sup>32</sup> Ver: <<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/07/28/professor-e-afastado-de-coral-da-escola-de-musica-da-ufnrn-apos-denuncias-de-assedio.ghtml>>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

<sup>33</sup> Do original: For white women, non-white women, black people, and all individuals from various ethnic groups who are gay, there have been historical moments wherein each of our experiences were most studied, interpreted, and written about solely by white males, or solely by a group with greater power. That group became the “authority” to consult if anyone wanted to understand the experiences of these powerless groups. This process was a manifestation of the politics of domination (hooks, 2015, p. 43).

necessária para a realização da performance. Em resposta a isso, a prática de regência foi delineada para ser uma técnica gestual que evita o recurso da fala (MEIER, 2009; ADORNO, 2017).

Nesse sentido, Adorno (2017) afirma que o pensamento de que a partitura somada ao gesto dão conta de orientar a performance profissional funciona como um “positivismo musical”, que está condicionado ao que é controlável na performance.

As orquestras também esperam que o dirigente conheça a partitura com exatidão e escute cada nota errada, bem como cada imprecisão, como se dispusesse da capacidade de manter a orquestra em conjunto com um só movimento da mão e sem nenhuma reflexão que se lhe interpusse, dando ensejo à interpretação correta e colhendo da orquestra, tanto quanto isso é possível, sua imagem da música, o que não torna patente se as capacidades sugestivas já bastam para tanto, ou, então, se elas apenas nos iludem quanto a isso. No entanto, a resistência afetiva da orquestra dirige-se contra tudo aquilo que faz alguma mediação, tudo o que não é nem técnica nem transposição direta. O regente que fala muito parece suspeito de ser incapaz de concretizar drasticamente aquilo que tem em mente, e também de, por meio do bate-papo, alongar os odiados ensaios. Como uma espécie de herança, a aversão ao discurso foi transferida aos músicos de orquestra pelos trabalhadores físicos. Suspeitam que o intelectual os engana, i. e., justamente aquele que detém o poder da palavra da qual eles tanto se esquivam (ADORNO, 2017, p. 226 – 227).

Meier (2009), em seu livro didático, considera que instruções orais devem ser evitadas ao máximo, considerando-as um último recurso. Junto a isso, o autor também pondera que caso instruções orais sejam utilizadas elas devem ser estritamente técnicas e objetivas.

Embora algumas explicações possam ser úteis ou mesmo essenciais para a música contemporânea, as explicações verbais devem ser evitadas tanto quanto possível. As sugestões musicais são comunicadas por meio de movimentos físicos, linguagem corporal e expressões faciais — não por meio de instruções verbais (MEIER, 2009, p. 350, tradução nossa<sup>34</sup>).

Frente às colocações a respeito da espacialidade, da autoridade provinda do contato com a partitura integral, da relação hierárquica entre regente e outros intérpretes, da prática musical em paralelo a governanças autoritárias, da técnica silenciosa e dos relatos que exemplificam a tradicional liderança da regência, levantamos mais perguntas sobre a regência. Poderíamos considerar a busca pela eficiência do gesto e a recomendação de que o regente deve evitar o diálogo com os músicos como um traço de autoritarismo sublimado por uma técnica gestual? Seria a técnica silenciosa uma forma de proteção? Será o autoritarismo uma lógica vinculada à regência justificada na busca pela fidelidade ao texto ou na ausência de tempo? A impossibilidade de obediência à partitura criou a obediência ao regente? Como essas características de obediência refletem a situação de dominação social do sujeito e da cultura tidas como universais sobre ou *outros*? Poderíamos repensar a

---

<sup>34</sup> Do original: Although some explanation may be helpful or even essential for contemporary music, verbal explanations should be avoided as much as possible. Musical suggestions are communicated through physical motions, body language, and facial expressions— not through verbal instructions (MEIER, 2009, p. 350).

especialização? Como ter a técnica gestual desenvolvida e eficiente, mas abrir espaço para a participação para o coletivo intervir na construção da performatividade? Quais outras formas de organizar um grupo de pessoas que trabalhem em coletivo que não seja hierarquicamente? A regência musical, em suas práticas tradicionais, causa opressão?

Se faz notória a problemática que envolve a regência. A figura do regente está colocada de maneira binária. Em seu discurso proclama que faz o que for necessário pela música, mas passa dos limites. Sua identidade está em um lugar intermediário, caracterizado por um trânsito entre a servidão e o comando. Como isso reverbera dentro das práticas de regência? Estaria a hierarquização entre agentes musicais relacionada a uma objetificação dos músicos? Como podemos construir uma prática de liderança que se afaste do autoritarismo? Como proporcionar que a prática de performance coletiva também seja uma prática de construção horizontal, em que a regência dispõe da técnica gestual para oferecer propostas, mas também para considerar propostas vindas do coletivo?

Tendo em vista o repertório, a interpretação e o exercício de liderança que se vinculam tradicionalmente à prática de regência, notamos abaixo quem são os regentes à frente das orquestras e como suas figuras correspondem às práticas mencionadas acima.

## 1.6 O GÊNERO, A RAÇA E A SEXUALIDADE DOS REGENTES

Frente à maioria masculina de compositores ocupantes do repertório orquestral praticado atualmente, a interpretação musical individualizada na figura do regente e sua liderança relacionada ao autoritarismo, buscamos observar quem são os regentes e diretores artísticos que lideram as orquestras e, por consequência, estão envolvidos na institucionalização desse repertório e dessas práticas. Encontramos dados nesse sentido na pesquisa “*Racial/Ethnic and Gender Diversity in the Orchestra Field in 2023*”, publicada pela Liga de Orquestras Americanas.

Contudo, a pesquisa expõe apenas o panorama das orquestras estadunidenses. Durante o período desta pesquisa não encontramos dados globais ou brasileiros sobre a demografia das orquestras, tampouco sobre suas lideranças. Dessa forma, a seguir expomos o cenário estadunidense somado ao panorama do livro *O mito do maestro*, de Normam Lebrecht (2002), e a história da regente brasileira Joanídia Sodré (BOTELHO, 2021) para observarmos quem constitui a maioria dos regentes e como os *outros* são representados na literatura.

O relatório da Liga de Orquestras Americanas apresenta dados sobre diversos cargos existentes nas orquestras. Aqui colocamos o foco em quem ocupa os cargos referentes a regente, regente assistente e direção artística. O relatório aponta que 76,2% são homens, 23,8% mulheres e 0,2% pessoas não binárias. Além disso, 68,4% são pessoas brancas e 11,7% são asiáticas. Hispânicos

e latino-americanos somam 9%, restando 10,9% distribuídos entre pessoas negras e afro-americanas, pessoas multirraciais e pessoas nativas das regiões do Alaska e Hawaii (LAO, 2023).

Afunilando a perspectiva apenas para diretores musicais, temos 88,9% de homens nos cargos, que também são ocupados em 77,3% por pessoas brancas (LAO, 2023). Os gráficos ainda apontam que de 2014 até 2023 algumas dessas porcentagens apresentaram variação. A presença de regentes negros cresceu em cerca de 2% nesse período. Nos cargos de direção musical, contudo, a queda foi na mesma margem, passando de cerca de 5% para 2,3%. Tendo o gênero em perspectiva, vale ressaltar que nos cargos referentes às lideranças (regentes, regentes assistentes e direções musicais) os números cresceram em quantidade de mulheres nos últimos 9 anos, mas não chegam a 25% (LAO, 2023).

Os números mostram que nos EUA há uma maioria masculina e branca à frente das orquestras tanto em cargos de regência como de direção, assim como no repertório mundialmente institucionalizado. A regente cubana Yeny Delgado recentemente deu uma entrevista ao veículo argentino Página 12. Nela, ela comenta que o quadro de disparidade de gênero nas lideranças musicais institucionalizadas é mundial.

Acho que a falta de equidade na regência orquestral é algo muito palpável. (...). Se olharmos para o número de jovens que estudam direção de orquestra, vemos que há o mesmo número de homens e mulheres com resultados meritórios, porém, quando se trata de seguir uma carreira profissional, o panorama muda muito e é aí que entramos, as regentes são minoria. É curioso, pois no meu caso a necessidade de estudar regência orquestral foi inspirada por uma mulher, a professora Elena Herrera, uma das maiores regentes cubanas que também desenvolveu carreira internacional no Brasil, Espanha e México e que também foi uma das pioneiras na América Latina. Mais de 8 décadas se passaram desde que as primeiras diretoras como Verónica Dudarova, Antonia Brico, Elena Herrera e Carmen Moral se conheceram. No entanto, as dificuldades para uma regente ocupar um cargo efetivo em órgão estável permanecem as mesmas. Há algumas, Marin Alsop, Ligia Amadio e Joann Falleta, que ocupam posições como titulares, mas ainda são eventos isolados (DELGADO, 2023, n.p. tradução nossa<sup>35</sup>).

Lebrecht configura, em *O mito do maestro*, uma figura masculina de poder e soberania como a tradicional figura do regente. Assim, outro modo de observar quem ocupa os cargos de regência é por meio do panorama histórico de grandes regentes contido no livro. Apenas 20 de suas 573 páginas são dedicadas aos regentes denominados pelo autor como “excluídos – gays, mulheres e negros” (2002, p. 373). As outras 553 páginas são dedicadas às histórias de 43 regentes homens

---

<sup>35</sup> Do original: Creo que la falta de equidad en la dirección orquestral es algo muy palpable. Es por eso que surgió Women Conductor. Si observamos la cantidad de jóvenes que estudian la carrera de dirección orquestral, constatamos que hay igual cantidad de hombres y mujeres con resultados meritorios, sin embargo, a la hora de realizar una carrera profesional, cambia bastante el panorama y ahí es donde las directoras somos minoría. Es curioso, porque en mi caso la necesidad de estudiar dirección orquestral fue inspirada por una mujer, la maestra Elena Herrera, una de las más grandes directoras cubanas que además desarrolló una carrera internacional en Brasil, España y México y que además fue una de las pioneras en Latinoamérica. Han pasado más de 8 décadas desde que se conocieron las primeras directoras como Verónica Dudarova, Antonia Brico, Elena Herrera y Carmen Moral. Sin embargo, las dificultades para que una directora ocupe un puesto de titular en un organismo estable siguen siendo las mismas. Hay algunas, Marin Alsop, Ligia Amadio y Joann Falleta, que ocupan plazas como titulares, pero no dejan de ser hechos aislados (DELGADO, 2023, n.p.).

(majoritariamente brancos, do norte global), cujos nomes dão títulos aos capítulos, enquanto os intitulados gays, mulheres e negros têm seus nomes amontoados de maneira inexpressiva.

Ao retratar as minorias Lebrecht inicia o capítulo “excluídos” abordando a carreira de regentes gays e afirma que “aprenderam que têm de mentir se quiserem viver” (Ibidem, p. 375), pois “esperava-se que um diretor musical fosse a personificação de um mito da potência masculina” (p. 376). O autor também escreve que “por mais que sejam privadamente comprometidos com o orgulho gay e instituições dedicadas à Aids, os regentes homossexuais são forçados a adotar uma atitude hipócrita em público” (p. 380).

Em seguida, ele comenta a presença de mulheres na regência, dizendo que “quer tivessem uma conduta dura ou branda, maestrinas passaram maus bocados com orquestras dominadas por homens” e que “incapaz de representar um papel e de ser ela mesma, uma maestrina ainda precisa encontrar seu lugar natural no pódio” (p. 383). O jornalista também considera que “durante muitos anos, a única opção para uma regente era formar uma orquestra só de mulheres, um entretenimento questionável que oferecia cultura elevada com um laivo de malícia” (p. 383). Somado a isso, pontua que “as pioneiras que lideraram as primeiras investidas ao pódio tendiam a ser mais masculinas que os homens” (p. 384).

Por fim, o autor avalia a atuação de regentes negros, considerando difícil a entrada de pessoas negras em quaisquer cargos em uma orquestra, sobretudo na regência. “A história dos regentes negros é breve e amarga, um relato de discriminação generalizada”, escreve (p. 388). O autor traz breves relatos sobre Rudolph Dunbar, Henry Lewis e Dean Dixon, enfatizando infortúnios de suas carreiras. Aponta que Dunbar, após ter regido grandes orquestras como convidado, não foi efetivado titular de nenhuma e passou a dedicar seu tempo a lutar contra o racismo que impedia seu progresso. Sobre Lewis, o escritor menciona comentários de Andrew Porter, no *New Yorker*, que julgam o regente como banal: “Um regente sem nenhum mérito particular afora a simples vitalidade” (p. 389).

Dixon foi considerado pelo autor “um exemplar único de seu gênero, recebido com respeito e delicadeza em sociedades humanas, que, no entanto, não quiseram produzir outros como ele (...), o regente negro era uma anomalia musical que não devia ser mais encorajada” (p. 391).

Ao fim do capítulo o autor avalia o preconceito aos “excluídos” como uma resistência tácita que não seria racista ou reacionária, mas comercial.

Essa resistência tácita a regentes da cor, do sexo e da orientação sexual erradas não se fundava em credos racistas ou reacionários, nem mesmo nos gostos pessoais de administradores poderosas. Nunca se pôs em dúvida a adequação cultural ou emocional de Dixon e Leginska para executar música sinfônica, muito menos suas provadas habilidades musicais. Tratava-se simplesmente de uma questão comercial. Dados dos preconceitos das companhias gravadoras e o predomínio de valores de classe média na vida dos concertos, negros, mulheres e homossexuais notórios foram efetivamente excluídos do palco. Uma espécie de abrandamento está se tornando discernível, e as chances de “azarões” são ligeiramente melhores do que eram uma geração atrás. Mas arte e seus consumidores estão aprisionados

pela tradição, e vai ser necessário um talento de imensas proporções para quebrar as barreiras de uma vez por todas – uma Furtwängler mulher, um Toscanini gay ou um Nikisch negro (Ibidem, p. 392).

Questionamos o apontamento do autor a partir da perspectiva de Segato (2022) e de Lorde (2007), que dizem que o mercado e a economia são estruturalmente racistas e misóginos e se os padrões da classe média estão replicados para dentro da música de concerto devido ao seu público, é preciso reconhecer que essa classe se constitui socialmente vinculada à cultura universal e suas classificações hierárquicas de segregação.

Para exemplificar outro retrato de apagamento e injustiça frente a lideranças daqueles que são considerados *outros*, mencionamos a história de Joanídia Sodré como mais um testemunho de apagamento e desvalorização de corpos dissidentes da norma em lugares de visibilidade pública no Brasil. A regente e pesquisadora brasileira Andréa Huguenin Botelho (2021), em artigo intitulado “Joanídia Sodré, a maestra sufragista brasileira”, observa como a única brasileira a reger a Orquestra Filarmônica de Berlim foi retratada pela imprensa brasileira e alemã, na década de 1930, e seu apagamento na história da música de concerto no Brasil.

De início Botelho coloca que Sodré teve destaque midiático relacionado a contextos das lutas feministas da época, além de suas aparições nos jornais que relatam o evento em que esteve à frente da Filarmônica de Berlim, no dia 27 de março de 1930. A autora diz que a luta pelo voto feminino no Brasil era viva na época e Sodré se envolveu com a causa em algumas ocasiões, como na realização do II Congresso Feminista, no Rio de Janeiro, onde “Sodré regeu no dia 25 de junho de 1931 um concerto, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, constituído somente por obras de mulheres” (BOTELHO, 2021, p. 60). Em seguida, a autora revela que enquanto musicista Sodré teve destaque até pouco mais da metade do século 20 e seu primeiro registro na imprensa foi aos 5 anos, como uma menina prodígio.

No que se refere à sua representação na mídia brasileira frente à Filarmônica de Berlim, Botelho coloca que a regente foi minorizada em suas habilidades; teve sua posição vinculada ao seu professor, sendo retratada como aluna quando já exercia a prática profissionalmente; sua juventude foi tida como uma imaturidade; e suas características enquanto pessoa racializada não foram mencionadas.

A nacionalidade, apropriada como um elemento fundamental na viabilização de seu status social, aparece amplamente destacada, em termos como “nossa patricia”, “a mulher brasileira”.

As categorias mulher, brasileira e jovem merecem exame particular. Sodré foi constantemente representada pela imprensa como jovem e aluna, isto é, como uma principiante na área. Referiam-se a ela, frequentemente, como “senhorita”, “senhorinha”, “discípula”, “aluna”, “moça”, “iniciante”, o que pressupunha por vezes caráter amadorístico, ingênuo e iniciante de uma mulher de 27 anos à frente de uma das maiores orquestras do mundo. Para os padrões do início do século, uma mulher nesta idade era considerada uma senhora. Portanto, ao ressaltar uma profissional madura – professora da maior instituição

pública de ensino de música do Brasil na sua época e de competência suficiente para reger a Orquestra Filarmônica de Berlim – como “iniciante”, “aluna” e “jovem”, a imprensa fornece material para interpretar o que, na ótica dos estudos de gênero, é fator de dominação. (...). Ela alcançou patamares na carreira de regência em âmbito internacional, feito que seu professor de regência Francisco Braga não obteve. Mais uma vez sublinhamos que ela era formada e professora e, que desde 1924, não era mais sua aluna. A imprensa brasileira não fez menção a aspectos físicos de Joanídia Sodré. A sociedade brasileira no início do século XX, inserida em questões raciais, cor e raça branca eram signos de status social. Não ressaltar a cor, cabelo e os traços da mestiçagem de Sodré, em nenhuma das 117 publicações da mídia brasileira, podem ser vistos como indicativos sociais de uma sociedade estruturalmente racista, simplesmente por negligenciar quaisquer comentários sobre a sua aparência (BOTELHO, 2021, p. 66 – 67).

Segundo Botelho, no contexto da mídia alemã Sodré foi, por três vezes, referida como *Wuschelkopf*, um termo para descrever cabelos crespos. “A Primeira Sinfonia de Beethoven, a ‘Finlandia’ de Sibelius, a Suíte ‘Arlesienne’ e a Abertura do Oberon foram regidas, por uma portadora de cabelos pretos crespos, Joanídia Sodré, da América do Sul, (...)” (SCHLIEPE *apud* BOTELHO, 2021, p.67).

A autora analisa o apagamento de Joanídia Sodré na contemporaneidade e sua subalternização midiática como uma marginalização da figura. Recorrendo às avaliações de Cida Bento (2002) acerca da branquitude<sup>36</sup>, Botelho observa que o período de sucesso de Sodré foi marcado pela crença no branqueamento da nação, “visto como um problema exclusivo das pessoas negras, para estar presente em uma sociedade branca elitista, incentivada tanto pela classe científica quanto pelos setores artístico, jornalístico e publicitário do país” (BOTELHO, 2021, p. 67). O apagamento de Joanídia Sodré é emblemático. Ser retratada enquanto alguém inferior que consegue chegar ao pódio certamente não colabora com a perpetuação de sua história, pois faz dela desimportante, mesmo que apontada.

Entendemos que o fato de a disposição física dos sujeitos no espaço determinar regras hierárquicas, colocando o regente no centro do palco e os músicos às margens, se relaciona com as regras hierárquicas sociais sobre quais corpos podem exercer poder e quais devem ser *outsiders* – nas palavras de Lorde. Pelo caso de Joanídia Sodré podemos notar como o entrecruzamento dessas interseccionalidades (sendo ao mesmo tempo mulher e negra exercendo uma profissão entendida como masculina) resulta em uma subalternização de sua figura pública social. Ou seja, por mais que tenha contribuição e protagonismo em um pioneirismo na regência no Brasil, sua imagem é minorizada (BOTELHO, 2021; LORDE, 2007; SANTOS, 2021).

É imperativo, para nós, assumir que o fazer musical é atravessado por questões de cunho social. Assim, práticas de música de concerto e práticas sociais então agindo simultaneamente nas relações que constituem o fazer externa e internamente (LIMA, 2016; BOTELHO, 2021).

---

<sup>36</sup> Pacto, entre pessoas brancas, que determina socialmente seus modos de funcionamento (BENTO, 2022, n.p.).

Observar que as relações das práticas musicais e sociais são entrecruzadas é um ponto fundamental para avaliarmos as possibilidades de manutenção de pessoas dissidentes dentro do campo. Lebrecht afirma, por exemplo, que “uma mulher podia ter mais chances regendo ópera que concertos, porque no poço ficava menos visível, e ofensiva, a públicos conservadores” (2002, p. 387), e também que “maestrinas passaram maus bocados com orquestras dominadas por homens” (Ibidem, p. 383). Assim, a autoridade conferida a um músico ou a uma musicista por sua técnica e conhecimento está relativa à sua situação enquanto sujeito social. E isso pode configurar um fator de conflito interno – no acesso aos cargos e nas relações com a própria orquestra e suas tradições – bem como externo – nas práticas de exposição pública e relações comerciais das instituições.

Para analisar a questão expomos, além dos apontamentos de Botelho, o pensamento da doutora em psicologia Cida Bento (2022), que tendo em foco instituições variadas, elucida que “as organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com qual se relacionam, que utiliza seus serviços e que consome seus produtos” (BENTO, 2022, n.p). Considerando gênero e raça, Bento aponta que “as instituições definem regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme, não só processos, ferramentas e sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco” (Ibidem).

Ao minorizar a presença da maioria global na prática de repertório e nas lideranças, podemos considerar que as orquestras estão funcionando de maneira a considerar pouco da pluralidade dos que a constituem e dos que estão em diálogo social com elas, correspondendo à análise de instituições realizada por Bento (2022)? Poderíamos, a partir disso, considerar que orquestras reproduzem o fenômeno de perpetuação no tempo de um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios, o qual Bento chama de “pacto narcísico da branquitude”? Poderíamos também considerar que esse é um pacto masculino, tendo em vista a presença minoritária de outros gêneros em geral? Em um país de maioria da população negra e feminina, como o Brasil, como essa situação reverbera artística e socialmente? Em que isso afeta nossos modos de trabalho de interpretação musical? Como esse fato nos posiciona em um cenário social nacional e internacional, visto que esta é uma prática musical profissionalizada, comercialmente colocada e socialmente representativa?

A seguir, relacionamos o contexto tradicional da regência exposto acima a um panorama do repertório desenvolvido no século XX e início do século XXI e suas proposições de diversidade.

## 1.7 TRADIÇÃO DE UNIDADE *VERSUS* BUSCA POR DIVERSIDADE

Acima, relatamos práticas e crenças que circundam a performance de música de concerto em sua subárea da regência, levantando perguntas sobre como essas práticas se constituem socialmente. Esse movimento se dá devido à observação de que as práticas de interpretação musical em coletivo envolvem mais questões do que as técnicas-musicais, sendo tangenciada pelas relações dos intérpretes entre si e com a partitura.

Tendo em vista a organização da música de concerto enquanto área do conhecimento, Bragnolo, Queiroz e Small situam a prática como eurocentrada que privilegia um cânone masculino e europeu. Ilustramos isso no campo da performance e da regência por meio dos dados coletados pelo Coletivo *Donne*. Relembramos que 76,4% do repertório global foi composto por homens brancos históricos e os 23,6% restantes são em metade protagonizados por homens brancos vivos.

Os dados demonstram um congelamento do repertório que constitui a prática de música de concerto. E se, como afirma Small (1998), essa é uma prática cultural que está conectada a um processo civilizatório, é preciso que ela, e quem a realiza, tenham alguma preocupação com a autoatualização social, visto que sua prática, por mais que se pretenda, não é universal, mas está presente em contextos de representação pública (SEGATO, 2022).

No Brasil, a institucionalização do repertório hegemônico, masculino e branco em fundações artísticas e universidades financiadas pelo Estado, reforça o caráter de oficialidade e de superioridade da música de concerto em relação a outras práticas musicais. Com isso, opera culturalmente por meio de conceitos eurocêntricos relativos a uma suposta prática musical universal, que se apresenta como normal e regular. Assim, ignora a sociedade com que dialoga, demonstrando um pacto social velado de branquitude masculina em perpetuar como oficial sua própria cultura dentro do campo da música e em sua fundação enquanto bem sociocultural (BENTO, 2022; SEGATO, 2022).

Também notamos que a regência em sua prática tradicional proclama uma busca por unidade que Adorno já identificava como um traço autoritário e senhorial. Acima pudemos conferir como as diretrizes de interpretação musical e liderança comuns à regência orquestral carregam traços do que Adorno chama de “uma autoridade excessiva”, que se revela no modo individualizado de conceber a interpretação musical, podendo também apresentar uma maneira autoritária de propô-la aos outros intérpretes, transformando sugestões sobre o fazer artístico em imposições, que podem ultrapassar a convivência musical, como vimos nos relatos de Lima (2016), Dworetz (2019) e nas reportagens do *The Guardian* e do *The New York Times*.

Essa unidade coletiva que provém dos critérios de interpretação do regente, mesmo com diversos conflitos, é institucionalizada e tem operado mundialmente nas orquestras. Porém, quando essa prática de regência entra em contato com o repertório composto nos séculos XX e XXI, a

determinação unificada da liderança conflita com as proposições de diversidade presentes nas partituras, tornando a obediência e a subalternização, comuns ao meio, questões acerca de criatividade interpretativa e condução de interpretação em coletivo (BOULEZ, In: DELIEGE, 1975; ADORNO, 1993; TARUSKIN, 2008).

Assim, a interpretação musical que se baliza em obediência ao texto limita seu contato com a pluralidade desenvolvida na música contemporânea. Pois, como observa Domenici, parte da notação desenvolvida atualmente representa mais possibilidades de diálogo entre os intérpretes e a partitura, incitando a criatividade interpretativa e conflitando com as tradições de obediência, seja ao texto ou ao regente (DOMENICI, 2012, p. 78).

Richard Taruskin (2008), traça um panorama histórico da música ocidental e demonstra que o desenvolvimento da tradição romântica do século XIX para o modernismo do século XX, se deu a partir de 1920. O autor contextualiza que no período entre 1890 e 1914, nos países germânicos, o modernismo se deu por meio da intensificação radical do romantismo, não rompendo com tradições, mas amplificando-as. Assim, os aspectos temporais e sonoros, que já haviam sido bastante alargados por Richard Wagner, tomam proporções ainda maiores, ampliando os limites das dissonâncias, construindo obras cada vez mais longas e tecendo pesadas texturas com motivos musicais significativos. Buscando uma estética que apresentasse uma cosmovisão de mundo carregada dos mistérios e conflitos humanos, a música germânica se direciona ao atonalismo, compreendendo-o como a única forma de representar expressões pungentes (TARUSKIN, 2008, p. 1 – 5).

No mesmo período, compositores franceses desenvolveram uma estética antagônica à germânica. Ao invés de buscarem um conteúdo emocional e psicológico maximizado, os franceses procuraram minimizar os aspectos humanos da arte. Procurando demonstrar o belo, os compositores franceses exploraram a diversidade dos timbres, harmonias modais e formas livres para construir sua identidade modernista (TARUSKIN, 2008, p. 59).

O compositor russo Igor Stravinsky explorava o ritmo de forma não antes vista e se influenciava pelas duas estéticas mencionadas acima (TARUSKIN, 2008, p. 131). Com isso em mente, Paul Griffiths (1978) afirma que a harmonia atonal desenvolvida por Schoenberg, o tratamento rítmico construído por Stravinsky e a liberdade formal explorada por Debussy são os principais elementos que despertaram interesse em outros compositores no decorrer do século. Em comum, as vertentes pioneiras do modernismo carregam a urbanização como um componente identitário (TARUSKIN, 2008, p. 59).

A musicóloga brasileira Fátima Carneiro dos Santos (2001, p. 8) expõe que os avanços tecnológicos e a urbanização contribuíram para uma grande mudança no ambiente acústico da maioria das comunidades ocidentais. Essa alteração acústica culminou na incorporação musical do ruído, que, na década de 1940, deu origem à música concreta desenvolvida por Pierre Schaeffer. Assim, durante

o século XX, as compreensões de tempo e de som musical foram muito alargadas em decorrência do desenvolvimento tecnológico mundial como um todo. O modo de vida das metrópoles passou a ser parte das proposições musicais, tornando o ruído musical e as formas de perceber o tempo as principais contribuições do século, possibilitando aos discursos musicais uma coesão configurada em unidade, pluralidade e contraste (SANTOS, 2001).

Além disso, as alterações no modo de tratar o tempo musical desenvolvidas por Webern, Debussy, Messiaen e Gérard Grisey, o microtonalismo explorado por Alois Hába, o tratamento formal e espacial presente nas obras de Charles Ives, a compreensão espacial e temporal de Pierre Boulez, os experimentos eletroacústicos de Karlheinz Stockhausen, a conceituação de paisagem sonora desenvolvida por Murray Schafer e a abrangência do silêncio exposta por John Cage, são mais alguns dos movimentos que expandiram os horizontes da música de concerto. Ampliando o campo para além das tradições, essas e outras alterações possibilitaram novas formações instrumentais, uso da tecnologia, desenvolvimento de técnicas estendidas, novas notações musicais e uma transformação significativa na conceituação de música e de seus componentes formativos, nas possibilidades de abordagens temáticas por meio da música e em como fazê-la, interpretá-la e ouvi-la (FERRAZ, 2001; GRIFFITHS, 1978; SANTOS, 2001).

O tonalismo proporcionou à música semelhanças à linguagem da fala, em cadências, temporalidades, causalidades, articulações etc. Assim, quando o desenvolvimento musical se expande em outras organizações das sonoridades, uma nova linguagem é proposta, e essa pode funcionar de maneiras múltiplas (ADORNO, 1993, p. 401). Com isso, não estamos dizendo que o repertório anterior ao do século XX trata a temporalidade, ou qualquer outro aspecto musical, de maneira uniformizada, como se todos precisassem de uma mesma coisa. A temporalidade de Beethoven é diferente da de Puccini, por exemplo, pois suas dramaticidades são diversas. Mas, em comum, apresentam a causalidade, uma característica do tempo gerada pela narrativa do tonalismo, a escrita dentro do compasso e a divisão binária e/ou ternária do tempo. No tonalismo há um vocabulário que institui uma lógica determinada que indica um modo certo de fazer, uma gramática musical (ADORNO, 1993, p. 402; COOK, 2006, p. 6).

O repertório do século XX e XXI, no entanto, apresenta como característica comum a diversidade narrativa, fazendo com que a temporalidade causal, a escrita dentro do compasso e a divisão binária e/ou ternária do tempo, sejam possibilidades, mas não regras propondo durações de diversas formas. Considerando a técnica gestual de regência, é importante observar que ela se configura por meio das fórmulas de compasso e de uma temporalidade causal relacionada à música anterior ao século XX, dessa forma, a técnica em si pode apresentar situações de conflito e criatividade para desenvolver performances musicais que trabalhem com outras temporalidades (MEIER, 2009).

O compositor e regente Pierre Boulez, em entrevista para Celestin Deliege (1975), ao ser questionado sobre suas razões para começar a reger, responde que poucos são os regentes dispostos e capacitados para conduzir música contemporânea. Ele comenta que regentes renomados não se interessam pelo novo repertório e por suas propostas. “Não achei essa atitude muito encorajadora por parte dos ‘maestros no poder’, mas tínhamos de sair da estagnação e mostrar que também nós éramos capazes de organizar e produzir concertos da música que tínhamos no coração” (BOULEZ In: DELIEGE, 1975, p. 73, tradução nossa<sup>37</sup>).

Tendo em vista exemplos do repertório, notamos que em *Lux Aeterna* de György Ligeti (1966), *La terra est un homme* de Brian Ferneyhough (1976), *Du cristal* de Kaija Saariaho (1990) e *Who cares, if she cries* de Jocy de Oliveira (2003), a experiência de tempo transcende a sensação de pulso e as divisões binárias e ternárias. Mas então como organizar a gestualidade do tempo coletivo quando o seu fundamento é retirado da escrita musical<sup>38</sup>?

Outra situação de repertório que conflita com as práticas de regência é o caráter unificador da performance tradicional *versus* o caráter plural das novas composições. Composições como a *Sinfonia n° 2* de Witold Lutosławski (1967), *Pithoprakta* de Iannis Xenakis (1956), *Orchestra* de Morton Feldman (1976) e *Dream within a Dream* de Tatiana Catanzaro (2012) fazem uso da aleatoriedade, por exemplo, explorando características do momento e do improviso. Então, como conduzir essas práticas que incitam a participação ativa do performer individualmente na construção do coletivo? Como liderar proposições que não buscam por unificação, mas por diversidade?

No mesmo âmbito da diversidade temos peças para grupos e eletrônica – *tape* ou *live electronics* – como é o caso de *En vivo* de Natália Solomonoff (2017) e *Mikrophonie II* de Karlheinz Stockhausen (1965), que introduzem o ruído e a urbanização junto à sonoridade instrumental, também exigindo multiplicidade. Já os *Texts scores* de Pauline Oliveros (1974) e o *Poème-partition J* de Bernard Heidsieck (1963) não apresentam partituras tradicionais, usam das palavras e dos grafismos das letras para transmitir informações musicais. Então, como conduzir coletivamente esse repertório?

Mencionamos esses exemplos conscientes de que são apenas alguns dos muitos que ilustram como as conceituações sobre o modo de fazer música com regência não dialogam, ou dialogam de

---

<sup>37</sup> Do original: “I did not find this a very encouraging attitude on the part of the "conductors in power" but we had to get out of the stagnation and show that we too were capable of organizing and performing concerts of the music we had at heart (BOULEZ In: DELIEGE, 1976, p. 73).

<sup>38</sup> Aproveito essa observação para mencionar que, durante o curso desta pesquisa, busquei por peças que pudessem ter variabilidade na compreensão de tempo e que precisassem de uma regência não tradicional, por isso, perguntei às compositoras e compositores se alguma de suas peças tinha esse caráter. Uma compositora, ao me responder, relatou que há alguns anos, uma orquestra brasileira quis tocar uma de suas peças, que se organiza temporalmente por segundos, então, quando o regente da orquestra observou que a obra não se organizava por fórmulas de compasso, insistiu com a compositora que sem isso ele não poderia reger. Ela finaliza o relato contando que acatou o pedido do regente, contudo sente que a notação em compassos interfere no fluxo musical e tenciona fazer uma revisão, deixando apenas a versão original.

forma limitada, com o repertório moderno e contemporâneo. Imprecisão, fragilidade e aleatoriedade são características presentes na música nova que mudam a rota da trajetória da música de concerto, que antes prezava por uniformização e agora se enriquece na diversidade.

Boulez comenta que para conduzir música contemporânea teve que se abrir à experimentação e à descoberta sobre os modos de tocar das pessoas com quem fazia música e auxiliar sua coordenação por meio de indicações das ideias em proposições além do gesto, construindo a perspectiva de interpretação com instruções que atentem às sensações físicas que elas provocam nos intérpretes, considerando suas realizações técnicas. Para ele, isso faz com que uma performance, que pode ser apenas mecânica, torne-se uma experiência estética satisfatória e gratificante para todos, pois cada um descobre sua própria forma de atingir um objetivo único. “Essa experiência me influenciou enormemente, e me permitiu descobrir muitas possibilidades em virtude dessa reciprocidade entre os instrumentistas e – não diria o maestro, palavra que acho ultrapassada em muitos casos –, mas a ‘coordenação’ ou, para usar o termo de Mallarmé, o ‘operador’” (BOULEZ In: DELIEGE, 1975, p. 80, tradução nossa<sup>39</sup>).

O panorama exposto ao longo deste capítulo vem ao encontro de uma tomada de consciência sobre como o traço da obediência permeia os ambientes de prática de música de concerto, especialmente quando em grandes coletivos. A regência parte de práticas individualistas, mas sua realidade cotidiana de performance é construída por meio da interação com coletivos, compostos por diversos agentes da performance, que, tradicionalmente, se estruturam de maneira classificada social e musicalmente, delimitando o campo das interações.

Vimos a figura do regente enquanto um possível perpetrador e regulador de uma suposta lei escrita, que pode agir de diversas formas sobre aqueles considerados subalternos. O regente que, consciente ou não de sua postura, quando em contato com outros agentes musicais considera apenas as suas premissas para construir a performance, acaba desconsiderando a interpretação de alguém que age sobre a prática, impondo, de modo imanente, suas considerações, mesmo que o faça de maneira gentil. Ao regente que segue as tradições falta um processo de alteridade relacionado a empatia. Pois, sendo o trabalho artístico da regência uma condução de ação coletiva é preciso reconhecer que esse é um processo que não está 100% preparado apenas no contato individualizado com a partitura. Quando em contato com o fazer efetivo das pessoas, e não com o imaginário da leitura (por mais instruída que a leitura seja, como é o caso de Boulez) é preciso avaliar o som, discernir sobre ele, observar se a proposta gestual conduz o som da maneira imaginada ou não, é preciso escutar criticamente e por diversas vezes reconsiderar suas avaliações, como bem observa Boulez.

---

<sup>39</sup> Do original: This experience has influenced me enormously, and has enable me to discover a lot of possibilities by virtue of this reciprocity between the instrumentalists and -- I wouldn't say the conductor, a word that I find out-of-date in may cases -- but the "co-ordination" or to use Mallarmé's term, the "operator" (BOULEZ In: DELIEGE, 1976, p. 80).

Isso não significa isentar o regente de ter sua própria interpretação, de oferecê-la ao coletivo. Mas, como podemos agir para que a regência instigue uma prática de interpretação colaborativa, que evidencie decisões artísticas conjuntas e que elabore formas de promover decisões coletivas? É possível operar em outros sistemas de ensaio? Como podemos sair da perspectiva de obediência verticalizada, para promover colaboração entre os especialistas que atuam musicalmente e dialogar com as propostas do repertório desenvolvido nos últimos 100 anos? O que ganhamos e/ou perdemos quando essas questões são colocadas para dentro da prática musical institucionalizada? Como o repertório contemporâneo pode nos auxiliar a repensar estratégias de construção de interpretação musical e unidade coletiva? Como criar um campo mais plural de representatividade para além de aumentar o número de agentes musicais diversos? Como considerar essas pluralidades nas formas com que praticamos música? Colocadas essas questões, adiante buscamos escutar agentes do campo da interpretação de música de concerto para perceber como eles estão colocados frente às questões expostas neste capítulo. A partir de um processo de escuta sensível percebemos como a tradição se faz presente nas considerações dos interlocutores e identificamos possíveis saídas para as questões.

## 2. **BUSCAR ALTERNATIVAS – CONHECER OS COTIDIANOS DAS PRÁTICAS DE REGÊNCIA**

Estou convencido,  
como teórico, de que devemos  
invadir o que fazemos cotidianamente.  
Doug Rice

No capítulo anterior, analisamos a regência destacando algumas de suas práticas tradicionais vinculadas a orquestras profissionais e verificamos como o repertório, os moldes da construção interpretativa, o exercício da liderança e sua imagem estão configurados em reificações do pensamento binário e hierárquico que estruturam valores das sociedades ocidentais. Assim, as práticas de regência tradicionais entram em conflito com a diversidade da sociedade e dos repertórios contemporâneos. A partir disso, levantamos uma série de questionamentos sobre como a prática tradicional funciona, que tipo de interações e relações ela promove, o que ela nos causa.

O regente, colocado como responsável pela interpretação musical de um fazer coletivo que busca por unidade, para organizar a performance, parte de uma objetividade da notação e das técnicas e constrói seu gestual. Pela tradição, o passo seguinte seria conduzir o grupo por meio da técnica gestual que pretende comandar as sonoridades dos envolvidos, evitando instruções verbais. Mas vimos como em determinados contextos essa prática incorre em subalternização e repressão.

Small (1998), em sua reconceituação de música, propondo-a como um verbo, tem em mente que a música é uma atividade de interação. Ela acontece em práticas criativas entre os envolvidos que, partindo de pontos comuns, se encontram, de inúmeras maneiras, para “musicar”. Para nós, música é uma atividade de interação, com objetos e sujeitos, em campos com rituais. E não há um jeito certo de se fazer, mas inúmeros, e, entre eles, há um jeito institucionalizado, tratado como normal e regular. Pois, sendo essa uma prática de interação, ela está sujeita a todo presente (SMALL, 1998).

A tradição prevê uma direção única na interatividade da interpretação – do compositor passando pelo intérprete e chegando ao público. O regente em coletivos torna-se mais uma parada nesse trajeto, assim, o gesto deve conduzir o coletivo imperativamente. Contudo, nas sociedades e nos repertórios contemporâneos, outras subjetividades interferem no exercício exigindo que o trânsito de interação tenha dupla trajetória (INTERLOCUTORES, 2023; LIMA, 2016; BOTELHO, 2019; DWORETZ, 2019; BOULEZ, In: DELIEGE, 1975). Neste capítulo buscamos identificar quais critérios e valores são colocados nas interações que constituem a prática, por meio de conversas sobre cotidianos musicais.

## 2.1 METODOLOGIA – A CONVERSA ENQUANTO MÉTODO

Para isso, conversei com outros agentes do campo, para conhecer suas experiências, vivenciando um processo de alteridade e identificação de valores. Elas possibilitaram um processo de “escuta-presente” que aconteceu em seis interações com membros do campo. Ouvi suas ponderações conduzidas pela metodologia formulada por Lilian Campesato e Valéria Bonafé (2019), que traz a conversa como um método de escuta de si.

No ato da conversa, a escuta em tempo real fazia emergir um potencial de presença que acabava por modular uma *percepção de si*. Após a conversa, a escuta em tempo diferido abriu uma dimensão de escuta distinta: um reencontro auditivo não somente com a narrativa da outra, mas novamente com a escuta de si enquanto sujeito-escutadora-agente de uma conversa (CAMPESATO e BONAFÉ, 2019, p. 29).

Para as autoras, a conversa pode ser um exercício pelo qual um sujeito se experimenta de diferentes formas, enquanto narra suas perspectivas ao mesmo tempo que as ouve. “Nesse exercício, a escuta – tanto de si quanto do outro – adquire relevância” (ibidem, p. 30).

A escuta de si, embasada por reflexões de Margareth Rago e Michel Foucault, torna “possível experimentar outras maneiras de inscrever a própria subjetividade, seja nos processos de criação musical, seja na construção das narrativas que elaboramos sobre eles, desnaturalizando, assim, aquilo que se impõe como dimensão normativa” (ibidem, p. 31).

Diante do conflito entre os valores da tradição e os meus valores, como pesquisadora artista, me interessei por essa metodologia de apresentação e análise devido às suas características de desnaturalização e reinvenção de si, que nesta pesquisa evocam o processo de desclassificação artística e decolonização. As autoras propõem que na conversa podemos construir um percurso particularizado de análise para tratar de práticas artísticas e para, a partir delas, adentrar uma cartografia da subjetividade no campo de ação das criações artísticas.

A conversa foi se constituindo como a nossa referência para, a partir dela, podermos trazer a subjetividade para o plano da reflexão e da escrita. Foi um meio que encontramos para podermos nos posicionar, nos escutar, assumir nossas marcas, nossos lugares de fala, e tornar nossa pesquisa mais sintonizada com uma prática particular, além de problematizar o papel que a objetividade e a neutralidade ocupam nos discursos sobre o fazer artístico. A conversa, então, se tornou o nosso método (ibidem, p. 32 – 33).

Campesato e Bonafé compreendem que a conversa se dá no entre das relações e interações, “que repele e que ao mesmo tempo atrai os agentes da ação” (ibidem, p. 33). Elas evocam a perspectiva de Gilles Deleuze sobre a conversa para colocar que os encontros proporcionam processos de devir. Assim, “uma conversa se caracteriza por uma relação particular com o tempo. Em contraponto ao espaço da escrita, onde a elaboração conta com uma dinâmica própria à condição do tempo diferido, a conversa é um espaço marcado pela oralidade, isto é, pela enunciação em tempo

real” (ibidem, p. 34).

Utilizar a conversa enquanto um método nesta pesquisa dialoga com a percepção de que “a conversa evidencia a espontaneidade e traz uma certa instantaneidade para o plano do pensamento. Ela favorece um espaço de emergência e torna audível uma voz interna” (ibidem, p. 34). Ouvir nos outros o que também elaboro internamente foi um orientador para repensar a desclassificação artística, buscando perceber como as tradições e cânones se revelam em nossas falas, tentando perceber onde reincidimos em hierarquização.

Conversar com pessoas do campo para situar as subjetividades relacionadas à própria prática foi uma sugestão da banca de qualificação desta pesquisa, ao compreender que estamos em um processo de desclassificação, em uma pesquisa antissistêmica, feminista e decolonial. A pergunta de pesquisa “como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa?” envolve perceber por que as tradições são individualizadas e como elas agem nas interações coletivas que constituem o fazer musical.

As conversas que trarei a seguir evocam uma escuta que potencializa processos de alteridade, para situar as classificações das tradições nas vivências musicais. Assim, busco refletir sobre o campo por meio de conversas semiestruturadas, partindo de quatro perguntas, com diferentes interlocutores em seis momentos, que resultaram em cerca de 7 horas de gravações e anotações sobre as percepções dos contatos que tive.

A seguir, apresento as reflexões que surgiram a partir dessas conversas. Elas estão elaboradas de maneira pessoal, incluindo trechos que foram vividos e revisitados durante esta pesquisa. Há uma narração do processo que foi conversar com as pessoas do campo, explicando contextos externos e internos das subjetividades envolvidas nesses diálogos.

Esses contatos despertaram curiosidade acerca da presença de bibliografia sobre outras práticas de regência. Por isso, também apresento literaturas voltadas à prática de regência conectada à pedagogia (BOTELHO, 2019), à liderança relacional (DWORETZ, 2019) e à promoção de contato com a sociedade (LAO<sup>40</sup>, 2020), para refletir sobre como essas conexões podem auxiliar a responder como construir uma prática de regência que propõe interpretação colaborativa.

## 2.2 DESCOBRINDO O COTIDIANO EM CONVERSAS COM AGENTES DO CAMPO

Para dar continuidade, discorro sobre o processo das conversas que envolvem a desclassificação proposta nesta pesquisa. Nesta escrita cartografo o caminho percorrido neste fazer.

Quando a pergunta “como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa?” surgiu, eu estava atuando como regente no Ateliê Contemporâneo da Escola de Música

---

<sup>40</sup> League of American Orchestras.

Municipal de São Paulo, em 2019. No Ateliê vivenciei momentos que me fizeram atentar para as subjetividades dos músicos que estavam comigo. Tentando buscar uma prática intuitiva que os envolvesse, percebia no grupo vontade, ao mesmo tempo que cansaço e medo, ao mesmo tempo que curiosidade.

Em 2020, vivemos o isolamento da pandemia e nesse período comecei a estudar sobre escuta, feminismo, decolonialidade e poéticas. Em meio a leituras sobre os temas comecei a imaginar como a minha profissão e atuação artística estão vinculadas a uma figura que não me contempla identitariamente e como poderia repensar isso. “Como é possível desfamiliarizar o familiar quando o próprio familiar não pode ser visto?” (RICE, 2015, p. 293).

Pensar sobre como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa, significou elaborar muitos argumentos sobre por que não fazemos isso. Por que partimos de uma lógica de interpretação objetiva e individual? Por que pensar subjetivamente e coletivamente não é a lógica vigente? O quadro apresentado no primeiro capítulo é resultado de uma pesquisa que buscou observar como meus conflitos com a prática estão sistematizados em tradições de repertório, interpretação e liderança de forma institucional. Observar o campo e reconhecer nele conflitos entre valores me causou aflição.

Esse sentimento foi fundamental para esta pesquisa. Quanto mais olhava para questões sistematicamente estruturadas na configuração do fazer musical da regência, mais tinha a sensação de estar sem saída e perdida. Fiquei com raiva, pois queria buscar novas formas de me conectar com as pessoas em nosso fazer musical, mas para fazer isso precisei classificar meus incômodos no campo.

Quando a pesquisa passou pelo processo de qualificação, aflição, raiva e cansaço vieram à tona. Eu já tinha configurado diversos argumentos para repensar a regência, mas desclassificar minha própria prática passa por um processo de reconhecimento de limites, e toda vez que percebia minhas ações obedecendo a lógicas tradicionais, entrava em conflito interno para me desclassificar.

De longe, observava os pares com incômodo, por julgar que eles conseguiam “jogar as regras do jogo” melhor do que eu. Minha confusão sobre isso transpareceu na primeira versão do texto desta pesquisa, entregue à banca de qualificação. As professoras tiveram sensibilidade sobre como eu estava me sentindo frente às elaborações que a pesquisa trouxe e me recomendaram o caminho da escuta.

Escuta é um desejo desde o início desta trajetória. Quando começamos esta jornada, sonhando uma forma de construir interpretações colaborativas, da elaboração conjunta e experimentação, eu e meu orientador percebemos a escuta como uma possível aliada ao desenvolvimento de outras práticas, pois ela está intrinsecamente conectada à música, e os estudos do som (OLIVEROS, 2005; KRAMER, 2016; LABELLE, 2021), a pedagogia (FREIRE, 2021; HOOKS, 2020) e o feminismo decolonial (ANZALDÚA, 1987) são três áreas de interesse particular que discutem acerca da escuta.

As nossas primeiras buscas por alternativas foram nesses estudos.

Porém, para fazer isso precisei compreender como e por que a prática tradicional se configura verticalizada e hierarquizada em uma gama de fatores. Assim, na qualificação, em meio ao processo de compreender as lógicas do campo e como elas são estruturadas em lógicas sociais, a banca sugeriu que eu conversasse com outros regentes, em busca de entender como o sistema incide em outras pessoas que exercem regência e como se configuram suas práticas em seus discursos.

Conversar com integrantes do campo reorientou os caminhos de pesquisa, pois ampliou as dimensões do campo para além da minha própria vivência e das observações que a pesquisa teórica trouxe. Ouvir me fez entender que tínhamos sensações e sentimentos comuns. Isso me gerou compaixão, ao mesmo tempo que delimitou a prática de regência como algo institucionalizado. O que significa que aprender a reger é, também, aprender um conjunto de regras institucionais dos trabalhos musicais coletivos. E desclassificar esse aprendizado envolve reconhecer quais práticas me valem e quais me incomodam, notando que isso não é fixo e se altera durante o processo.

Desclassificar a prática também está em reconhecer as subjetividades que configuram o meu próprio exercício e perceber que elas me orientaram nesta pesquisa. Parte do desconforto gerado na tomada de consciência sobre os problemas do campo se assentou quando percebi que cada uma das pessoas com que conversei percebiam, sentiam e viviam as complexidades que eu estava apontando. Ouvi-las reforçou a minha percepção de que a escuta era um caminho que faz sentido, pois dentre as práticas de ensaio é a que mais me vale. Todavia, me dei conta que minha escuta é classificada e desclassificá-la seria um processo de reelaboração das reações que a escuta provoca no exercício de regência.

Ao mesmo tempo, a percepção de minhas interlocutoras me ajudou a compreender como cada coletivo musical tem inúmeras circunstâncias que delineiam suas práticas. Que os modos de interpretação e liderança musical são redes de ações feitas por diversas pessoas que seguem determinadas convenções, ao menos parcialmente, para que possam permanecer no campo. Isso se relaciona à condição de existência de nossas práticas num mundo orientado por uma economia de mercado e, enquanto profissionais, estamos sujeitos aos valores desse mercado e suas classificações. Ouvir me situou de maneira coletiva, de um modo que a pesquisa teórica sobre o campo não conseguia sozinha.

Perceber a existência social da lógica binária e hierárquica no campo, envolveu reconhecer a mim mesma enquanto uma pessoa classificada, que se colocou em processo de desclassificação. E esse processo não é linear. Pois me dar conta de que compreendo o mundo por meio dessa lógica,

significa perceber ela presente nos pensamentos, sentimentos, sentidos, ações e reações que eram antes regulares. Significa perceber que essa lógica também orienta a minha escuta.

Testemunhei nessas conversas o que as pesquisadoras e compositoras Lilian Campesato e Valéria Bonafé (2019) formulam sobre a conversa como um método para a escuta de si. Pois compreendem a conversa “como possibilidade de um exercício pelo qual um sujeito se experimenta por diferentes modos no ato em que se dispõe a se contar e, conseqüentemente, a se escutar” (CAMPESATO e BONAFÉ, 2019, p. 30). Ouvir as regentes e me ouvir interagindo foi a chave para compreender: 1. o porquê da escuta, 2. os limites do campo, 3. as possibilidades de ação.

Buscando vivenciar processos de alteridade, realizei uma “*escuta-presente*” em seis eventos. Foram cinco conversas, de um para um, com regentes de orquestra, que aconteceram entre os dias 13 e 23 de março de 2023, além de uma mesa redonda intitulada “Desconstruindo o mito do maestro<sup>41</sup>”, organizada como um evento da 40ª Oficina de Curitiba em 29 de janeiro de 2023<sup>42</sup>.

### 2.3 A MESA REDONDA

A mesa redonda foi uma grata surpresa, construída por meio do acaso com algumas articulações. Aconteceu que eu havia passado pelo processo de qualificação desta pesquisa em novembro de 2022 e estava refletindo sobre como realizar as conversas com regentes que a banca sugeriu. Lembro de ter trabalhado toda a manhã na pesquisa, refletindo sobre como seguir reorganizando um cronograma. Fui almoçar tarde e sozinha em um restaurante perto da onde eu morava. Quando terminei de comer, virei a cabeça para a esquerda e vi uma regente que admiro muito – Mara Campos.

Eu evito perder oportunidades de falar com a Mara. Ela foi minha primeira professora de regência, na 31ª Oficina de Música de Curitiba, em 2013. E, dentre as muitas razões pessoais que tenho para fazer o que estou fazendo, reconheço que me sinto inspirada por ela, e, também por isso, sigo aqui, buscando uma forma autêntica e desclassificada para exercer minhas práticas de performance.

Contei muito rapidamente minhas novidades, não nos víamos há bastante tempo e falávamos esporadicamente. Comentei sobre minha pesquisa e ela se interessou. Disse-me que renderia um tema de mesa redonda para a Oficina de Música, e que eu poderia propor a discussão em um resumo escrito que ela entregaria à organização como uma sugestão de evento.

---

<sup>41</sup> Evento disponível em: <<https://guia.curitiba.pr.gov.br/evento/mesa-redonda---desconstruindo-o-mito-do-maestro/640>>.

<sup>42</sup> Neste texto a mesa será mencionada enquanto parte da cartografia de pesquisa, mas não será transcrita. A partir da menção a ela buscamos narrar o caminho das minhas percepções enquanto artista pesquisadora.

Escrevi a proposta, enviei a ela e o evento foi programado. Aconteceu em um domingo de manhã no Auditório Londrina do Memorial de Curitiba. Eu, Ingrid, estava mediando uma mesa composta pela regente do Coro da Camerata Antiqua de Curitiba, Mara Campos, pelo ensaiador da Orquestra de Câmara de Curitiba, Martinho Lutero Klemann, pelo coordenador e chefe de naipe de segundos violinos da Orquestra de Câmara de Curitiba, Francisco Freitas Jr., e pela flautista e professora da Universidade de São Paulo Cássia Carrascoza Bomfim.

Poucas pessoas foram assistir, então as convidei para sentarem ao redor da mesa e se sentirem à vontade para participar ativamente da conversa. Cumprimentei a todos e dei início a uma fala introdutória ao tema, que era composta pelos assuntos observados no primeiro capítulo deste trabalho. Contextualizei o que estava observando para a mesa e então realizei perguntas direcionadas a cada um dos integrantes que em meio às respostas permitiam-se conversas sobre como lógicas de hierarquização refletiam em suas práticas artísticas, moldavam seu cotidiano e atravessavam suas inteirezas.

A partir do contato conjunto com o panorama complexo do campo, todos os integrantes da mesa, cada um ao seu modo, colocaram ou silenciaram suas percepções em avaliação, comparação e classificação naquele momento. Tentamos refletir juntos sobre a verticalização entre as funções na prática, a liderança autoritária, sua incidência em uma figura masculina e em como se desvencilhar disso.

Essa mesa foi muito impressionante para perceber que, em maior ou menor grau, o nível de exigência do campo é tão custoso para as pessoas que elas sentem que muitos problemas do processo são compensados por meio da qualidade do concerto. Ouvir os pontos de vista da mesa me fez perceber como tocar com excelência é um pensamento balizado na execução técnica da partitura, que age como ponto de partida e estabelece o esperado da performance, e que para conseguir isso fazemos o que for preciso, inclusive tolerar violências.

Na mesa ouvimos que “os músicos têm que demonstrar perfeição em suas leituras da partitura” e que “por vezes maestros tinham atitudes questionáveis, mas obtinham excelente resultado musical”. Então, será esse o único valor que importa, a prática? Até que ponto estamos levando em frente uma situação de mal-estar geral justificando-a em excelência técnica?

Quando li a bibliografia de Small (1998) lembro-me de ter ficado com a expressão “crença virtualmente unânime” na cabeça, pois fazer esta pesquisa se relacionou com me deparar com “sentidos comuns” das práticas de interpretação de música de concerto e perguntar: por quê?

Por que nós acreditamos que “vale tudo” por resultado técnico-musical excelente? Cook (2006), quando analisa a música enquanto produto, nos indica as razões disso. Lorde (2007) ao colocar categoricamente que em nossa sociedade o que é considerado bom é aquele que corresponde a uma lógica que não se importa com as pessoas, mas sim com produtividade econômica, também

nos indica hipóteses. Concatenar isso me fez pensar que é como se a “gramática da performance” de Cook (2006, p. 6) também fosse uma etiqueta e um sistema de valores da performance – um *habitus* das interações de performance. Essa percepção orientou as conversas seguintes.

## 2.4 AS CONVERSAS

Conversei com cinco profissionais brasileiros da regência orquestral, majoritariamente na faixa de 30 a 40 anos, que têm carreiras internacionais e que já atuaram como professores de música em diferentes contextos (como à frente de orquestras jovens, coros amadores e dando aula de regência, por exemplo). Realizei essas conversas num intervalo de 10 dias, em março de 2023, tendo como base um questionário semiestruturado, a fim de perceber como elaboram suas práticas em meio a lógica vigente, ao ambiente e aos seus colegas, além de quais são as suas reações frente às proposições de mudanças no cenário. Os contatos aconteceram virtualmente, por meio da plataforma do *Google Meet*, e cada interlocutor mencionado será referenciado por seu número na ordem das conversas. As conversas duraram cerca de uma hora e as perguntas estruturadas anteriormente foram respondidas por todos, em meio a outras perguntas que surgiram durante as conversas.

As pessoas interlocutoras eram três regentes mulheres e dois regentes homens. Escolhi essas pessoas porque eu já conhecia seus trabalhos de alguma forma (pessoalmente ou virtualmente) e tinha (e tenho) apreço por suas práticas. São regentes críticos à maneira como fazemos música e que durante a pandemia de COVID-19 (período concomitante ao de parte da pesquisa) ocuparam a internet em *lives*, conversas e produção de conteúdo sobre o trabalho orquestral e as necessidades dele. Foram profissionais escolhidos por demonstrarem engajamento em melhorar as condições de trabalho de interpretação musical coletiva. As conversas foram estruturadas a partir de 4 perguntas base que são completamente abertas às experiências particulares e ao acaso das conversas. São elas: como foi sua entrada no mercado de trabalho?; como você entende o ritual de ensaios?; como você avalia o ambiente de trabalho?; como você se sente em relação ao que conversamos?

Essas perguntas me possibilitaram pontos de partida para o diálogo, e isso levantou novas perguntas por curiosidade sobre as histórias e me fez refletir conjuntamente, propondo cenários. Nesses contatos experimentei o que Campesato e Bonafé relatam sobre como a conversa potencializa a alteridade e abre o lugar das confidências. Por essa razão, as pessoas interlocutoras serão mantidas anônimas e nossas conversas não serão transcritas integralmente. Informações que possam revelar de maneira cruzada a identidade das pessoas entrevistadas também foram restringidas. As transcrições passaram por um processo de edição em que procurei manter seus modos e tempos de falar, mas fiz adaptações para a escrita, para evitar gaguejos e repetições de palavras e interjeições.

Entrar em contato com subjetividades impõe limites de exposição. As conversas foram abertas às experiências pessoais, à opinião e à imaginação que as interlocutoras tiveram em um espaço de confiança que não podemos violar, pois respeitar sensibilidades é uma premissa para considerá-las. Em meio às falas das pessoas, percebi como os “senso comuns” das práticas de interpretação de música de concerto atingiram-nas em suas histórias. Escutá-las com sensibilidade orientou uma busca por valores além da excelência técnica para classificar as práticas de performance, como ouvi presente durante a conversa proposta na mesa redonda.

Por meio da pesquisa teórica propusemos que uma performance de interpretação musical (e de regência) considerada exímia não seja somente aquela que obedece, mas também aquela que apresenta conhecimento da partitura em contato com sua autonomia, considerando diversos fatores variáveis que influenciam a interpretação, que somados conseguem resultar em uma coesão musical adequada à prática em contexto (DOMENICI, 2012; COOK, 2006; SMALL, 1998). Buscamos, em meio a essas conversas, ouvir como podemos localizar esses valores na prática.

Assim, cada conversa foi única ao mesmo tempo que os diálogos tiveram pontos comuns, por meio dos temas abordados e pela minha condução. A Ingrid da primeira conversa é diferente da Ingrid da última conversa, pois o processo reflexivo de escuta me fez ter novas ideias acerca do que estávamos falando. Perceber que uma conversa influenciava nas seguintes auxiliou a entender os pontos comuns que nos conectavam e os diferentes que causavam curiosidade.

Iniciei as conversas pedindo para que as pessoas se apresentassem, dissessem quem são. Sem exceção, as pessoas responderam seus nomes e suas profissões, às vezes mencionando seus locais de trabalho ou outras especificidades profissionais. A partir disso, introduzi a pergunta sobre a entrada no mercado de trabalho.

Cada um dos interlocutores me contou sobre o começo de sua carreira, mencionando pessoas e momentos que construíram sua história e que possibilitaram sua entrada no campo e sua validação como profissional e artista. Durante as respostas, a partir do que ouvia, elaborava novas perguntas a respeito do desenvolvimento de sua carreira, partindo de um marco mencionado. A participação em um concerto inesperado, um curso de longa duração no exterior, a aprovação em um cargo, a indicação de um professor a uma vaga e a contratação de um assessor foram eventos que me chamaram atenção nas histórias.

No momento das entrevistas, todos os entrevistados atuavam profissionalmente enquanto regentes, mas também como professores em conservatórios e/ou universidades. Então, suas respostas acerca de suas práticas profissionais, em maior ou menor grau, se relacionam com educação e música. Ser regente e educador não é incomum, mas não foi um critério determinante para que fossem convidados para esta pesquisa.

Particularmente, atuo como professora de música há 13 anos. Então, conversar com regentes que também são professores criou um ponto de contato entre nós que não havia sido previsto, mas que sem dúvida auxiliou no processo de alteridade que estava buscando. Pois “há que se colocar no lugar do outro para se escutar” (CAMPESATO e BONAFÉ, 2019, p.38), e as chances de realizar criar laços de empatia e se reconhecer no outro se amplificam com pontos comuns de interação.

A alteridade potencializada pela conversa se efetiva muitas vezes no ambiente do compartilhamento de intimidades. A conversa se abre assim a confidências, a essa comunicação particular e frequentemente oral de uma intimidade. Além de dar voz a subjetividades, ela se abre à exposição do espaço íntimo dos envolvidos. A partir desse exercício de alteridade, em que dialogam simultaneamente os traços, as marcas de quem fala com as marcas de quem escuta, e como essas marcas e vestígios do outro nos atravessam e produzem em nós diferenças. Escutar é experimentar a diferença em nós e também em como produzimos nossas narrativas (ibidem, p. 38).

Para responder à pergunta sobre como se estruturam os ensaios, falamos muito sobre educação e relacionamento humano, social e musical em todas as conversas, de diferentes formas. Esses assuntos estiveram presentes junto às descrições sobre suas práticas de performance e também seus desejos para o desenvolvimento delas. Todos os interlocutores demonstraram estar cientes de que a música é um processo de interação entre as pessoas. Falamos pouco sobre o repertório. A presença dele esteve sempre atrelada a um exemplo prático do que fazer para conseguir tocá-lo em determinadas condições e todas as exemplificações foram referentes ao repertório canônico. Foram conversas sobre como se faz regência em diferentes aspectos. Trago algumas falas dos interlocutores para elaborar textualmente o que essas conversas me fizeram compreender.

Acerca da área do ensino, ouvi que conhecer didática e pedagogia foi fundamental a todos, e que isso interfere no ensaio porque auxilia nos relacionamentos, desperta a percepção sobre o outro. Todos demonstraram saber que a tradicional prática de interpretação de regência parte da leitura individual da partitura, ou seja, parte de si no contato com o objeto. Contudo, os interlocutores relatam que no contato com um grupo musical, não é possível evitar a interferência do coletivo, e essa interferência é o que se utiliza para uma construção da prática de performance.

**Ingrid:** Então, eu quero voltar um pouquinho naquilo que você me disse sobre atuar profissionalmente tanto em áreas pedagógicas quanto em performances. Queria saber de você, enquanto performer, como seu conhecimento pedagógico te auxilia?

**Interlocutor 2:** Ah, isso auxilia demais. Muito. Talvez o principal elemento da pedagogia, que é um paradigma [na interpretação], é o fato de que a atuação pedagógica parte do outro, da pessoa com quem você está lidando e não de si mesmo. A sua atuação pedagógica só se justifica na interação com o aprendiz. E então tem essa direção que é sempre dupla. Mas que, sobretudo, visa permitir que nós, pedagogos, recebamos impulsos dos aprendizes, por assim dizer, para reagir a esses impulsos. Qualquer coisa que fosse diferente disso seria uma pedagogia muito antiquada, que a gente sabe que existiu por muito tempo, uma coisa mais unilateral e uma tentativa conteudista de enfiar informação na cabeça de outra pessoa.

**Ingrid:** Enquanto um tem informação e outros que não têm, né?!

**Interlocutor 2:** E outros que não têm, e você vai despejando ali. (...). Isso não é pedagogia e não é interação interessante. E enquanto a pedagogia já está muito avançada em relação à compreensão da interação e das possibilidades de interação humana, a performance musical em música de concerto continua muito atrasada enquanto a percepção dos músicos e dos

maestros das suas tarefas. E nós músicos temos essa percepção um pouco atrasada, mas não é que a gente seja assim, simplesmente. A questão é que a gente é *treinado* pra isso, e por isso a gente é assim. Acabamos sempre reproduzindo esses padrões. Então, você acaba tendo a figura sempre de um músico, quer seja músico de orquestra, quer seja solista, que em maior ou menor grau, todos estão se ocupando de si mesmos, né?! E quanto mais precárias as situações, o entorno da sua atuação profissional, mais você é estimulado a cuidar de si mesmo, e só defender o seu. Porque às vezes a sua existência depende daquilo, e em algum momento a gente acaba acreditando que a existência depende de tocar o si bemol afinado, ou de cantar dó aberto com espaço, ou de tocar certo. E é óbvio que essas coisas todas fazem parte do nosso dia a dia, mas voltando à questão da pedagogia, a pedagogia nos dá ferramentas ou uma postura de relativizar as coisas, de colocar tudo dentro de um contexto, de contextualizar, e isso me ajuda muito no meu trabalho. Porque, sobretudo, enquanto maestro a primeira função é você contextualizar tudo. É você ter uma ideia e tentar explicar e mostrar essa ideia para um grupo e, no melhor dos mundos, perceber o que aquele grupo está entendendo e fazendo com aquela ideia, e adaptar sua ideia também a partir disso. E construir juntos uma possibilidade de interpretação. E eu acho que isso aí é muito latente em mim e vem muito da pedagogia. Minha mãe, que eu já falei hoje aqui muitas vezes, minha mãe é professora. E eu tenho essas reflexões desde muito cedo e me ajuda bastante (INTERLOCUTOR 2, 2023).

Ouvi que o planejamento de ensaio se assemelhava a um planejamento de aulas. Pois busca conduzir pessoas a uma prática, estabelecendo objetivos a partir do desenvolvimento dos coletivos, elaborando pontos a serem trabalhados conjuntamente, sem deixar de levar em conta o desempenho desejado e o bem-estar do coletivo em construí-lo.

**Ingrid:** como é pra você é um ritual de ensaio?

**Interlocutora 5:** Então, eu penso como um plano de aula. Na educação a gente é ensinado a esquematizar bem e dividir o nosso tempo. E às vezes, por falta de tempo, a gente quer só chegar lá e ensaiar e pronto, acabou, e não pensa nos passos pequenos que a gente precisa pra chegar ao final. Então, eu penso num ritual de ensaio parecido tanto para coral quanto para instrumental, partindo de um primeiro momento de aquecimento. Que é muito bem feito no coro, mas que numa orquestra ou banda, se deixa de lado, porque “ah, a gente quer preparar o repertório, então vamos pro repertório” e, às vezes, a orquestra e a banda ainda não estão prontos, estão se encontrando. Então, eu geralmente divido um primeiro momento pro aquecimento. Isso quando estou trabalhando com grupo amador, claro. Porque o grupo profissional, ele chega e aquece e já sente um pouco mais o ambiente. Mas o grupo amador chega para a aula. Então, nesse momento de aquecimento eu trabalho escalas e sonoridades e testo alguma coisa de gestual, para ver se eles conseguem entender o que estou tentando comunicar. Depois eu trabalho o repertório. Eu geralmente divido por orquestração, ou por dificuldade. Se eu tenho uma peça muito difícil e muito longa, eu não gosto de colocá-la no início, a não ser que eu trabalhe só um trecho dela. Porque na minha experiência toda vez que eu coloco logo de início, o ensaio acaba assim que eu termino a peça. Não dá pra trabalhar mais nada, o grupo já gastou toda energia, principalmente no coro. Então eu compenso o leve com um pouco mais pesado, e no coro faço um desaquecimento no final e para orquestra ou banda eu deixo uma peça mais simples para o final do ensaio, para termos uma sensação de que saímos do lugar. Porque se temos uma peça muito difícil e se a ensaiamos até o final do ensaio, temos a sensação de não sair do lugar. Por isso, a importância de um repertório bem pensado, em que se consegue intercalar nuances e inclusive deixar algo para que eles façam com menos dificuldade. E daí eu gosto de deixar isso para o final do ensaio.

**Ingrid:** Pra acabar o ensaio bem com um sentimento de que deu tudo certo?!

**Interlocutora 5:** Isso, pra todo mundo ir pra casa feliz (INTERLOCUTORA 5, 2023).

A Interlocutora 5 também avalia que a regência no ensino universitário apresenta lacunas de formação. Pois enquanto curso de bacharelado, tem foco nas questões técnicas relacionadas à partitura, ao gesto e nas questões de liderança, mas, enquanto campo profissional, a atuação da regência está conectada ao ensino.

**Interlocutora 5:** Eu acho que não tem como se desvencilhar dessa função de professor. E as pessoas que eu admiro como maestros têm consigo o ensino, tendo cursado ou não licenciatura. São pessoas que quebram os estereótipos de quem “tem que ser assim” e buscam na didática achar um caminho de explicar de muitas formas uma ideia (INTERLOCUTORA 5, 2023).

A perspectiva, atravessada pela pedagogia, de que a interação com o grupo não servirá simplesmente para moldá-lo a uma interpretação, mas o permitirá participar ativamente dos processos de interpretação, me fez perguntar: como fazer isso? As respostas foram múltiplas e evocaram questões acerca das possibilidades de fazê-lo, tendo em vista o tempo, as instituições, as trocas com a comunidade e os costumes que orientam as práticas. Abaixo, trago registros longos sobre as questões de ensaio das três primeiras conversas que tive. Elas foram um direcionador para observar como o ritual estabelecido torna a disponibilidade dos regentes uma questão de postura, de condução do ensaio, de encadeamento de problemas e de cumprimento às regras de convívio. Começo com o Interlocutor 1, na noite de 13 de março de 2023, fazendo uma pergunta sobre como ele achava que deveria ser a postura do regente.

**Interlocutor 1:** Não existe o regente achar que toda orquestra vai tocar exatamente o que ele pensou, cada orquestra é um grupo de seres humanos, você vai ter que ter uma interatividade. Vai ter que receber a proposta deles e a partir dessa proposta, juntamente com a sua, você deve ser o catalisador e chegar à arte final.

**Ingrid:** E como fazer isso em ensaio?

**Interlocutor 1:** O tipo de regente que eu me tornei é um do tipo que mais mostra, mimicamente falando, do que diz ou pede. Digamos que 70% do que eu realizo, como regente, eu utilizo a minha mímica, e 30% eu paro para falar. Principalmente porque não há tempo. Em um repertório que envolve uma sinfonia difícil, um concerto com solista e uma abertura, em quatro ensaios dá pra, assim, mais ou menos, montar as três peças. Mas não há tempo de ficar falando, contextualizando e explicando as obras. Não. É tudo na base da telepatia, da empatia também. Porque se não tiver empatia com a orquestra, também não vai acontecer. E gesto. Muito gesto mostrando o que vai acontecer. Não dá para ficar voltando duas ou três vezes em um mesmo trecho. É preciso seguir em frente com muita plasticidade, organicidade e, principalmente, objetividade. E aí eu vou conseguir fazer esse programa em quatro ensaios.

**Ingrid:** Você gostaria de ter mais tempo?

**Interlocutor 1:** Olha, eu acho que esse é o grande problema do século XXI. Principalmente aqui no Brasil e na América do Sul, a gente não gasta tempo maturando as obras. É uma pena que a gente não faça cinco ou seis ensaios e depois cinco ou seis concertos. Como se faz em muitos lugares do mundo. (...) É um modelo, assim, mais humano para a orquestra. Porque aprender em dois dias, com ensaios duplos, como as grandes orquestras fazem, com repertórios complexos, semanalmente, vai tornando os músicos estressados. Eles vivem praticamente sonhando com o trabalho, porque é estressante. O músico não se sente bem tocando mal. Ele quer tocar bem. (...) Isso causa problemas de saúde diversos. E tem a ver com um programa de má organização que nós temos hoje. O nosso mundo tem muita pressa de apresentar um bom resultado. E infelizmente a gente não pensa em ter uma formação de plateia de maneira a também socializar, um pouquinho mais, essa arte que foi produzida ali, naquele momento. Aproveitar o repertório que foi, dificilmente, aprendido para atender outros públicos da comunidade, como pessoas não pagantes, estudantes de música... Eu não vejo isso acontecendo. Nem na orquestra onde eu trabalho.

**Ingrid:** E você consegue justificar o não acontecimento disso?

**Interlocutor 1:** Eu acho que falta compreensão. Justamente, as pessoas pensam em vários setores e vários aspectos da nossa profissão, mas não pensam muito na comunidade. Eu conheço orquestras de ponta em que praticamente todos os músicos têm doenças

psicossomáticas, tendinite, bursite, hérnia de disco (...), devido à profissão, devido ao descaso que se tem, não só na música, e não só nas artes.

**Juntos:** Na sociedade. (...)

**Ingrid:** E faz sentido pensar práticas de ensaio que visem o bem-estar dos músicos?

**Interlocutor 1:** Com certeza. (...) Eu acredito que o ensaio tem que ser feito de uma maneira objetiva, e não visando apenas o resultado que está na cabeça do regente. Deve ser feito de maneira a não estressar o músico. Tem alguns ensaios que o músico sai dali sem condições de tocar mais naquele dia, porque o maestro repetiu tantas vezes... Tem que tomar cuidado para ter uma organização de ensaio. Se os metais, por exemplo, tocam muito em um determinado movimento, depois de ensaiar ele eu ensaio um que eles toquem menos. Eu procuro ter essa sabedoria, mas nem todos os regente têm essa organização de ensaio tendo em vista o bem-estar dos músicos (INTERLOCUTOR 1, 2023).

Esses trechos da conversa com o Interlocutor 1 me chamam atenção para como ele, a partir do momento que estabelece que a regência é uma prática de interação por meio de uma troca de propostas, se posiciona de forma a mostrar gestualmente sua proposta e ouvir a deles, a fim de chegar em consenso. “Vai ter que receber a proposta deles e a partir dessa proposta, juntamente com a sua, você deve ser o catalisador e chegar à arte final”. Tendo isso por objetivo, o Interlocutor 1 narra exemplos de bons protocolos a seguir, para melhor conduzir o ensaio, considerando suas experiências vividas para melhor decidir sobre os contextos. Pensando uma dinâmica de ensaio de otimização e bom custo-benefício frente ao tempo. Ao longo desse trecho, e da conversa como um todo, ele demonstrou ter inúmeras ideias de melhoria sobre o trabalho, mas com ação limitada. Ele também já considera fazer um trabalho colaborativo, pois orienta a regência de forma a colaborar com eles. Revisitando a conversa depois me perguntei: mas qual o espaço, a abertura para que essa colaboração seja artística e conceitual sobre a interpretação? Elaborando algumas estratégias sobre como operar no sistema, pensando em conduzir a interpretação colaborativamente, levei semelhante pergunta ao Interlocutor 2, na manhã do dia seguinte.

**Ingrid:** Mas na prática do seu dia a dia, como você diria que você tenta aplicar isso no seu ensaio, por exemplo? Como é sua dinâmica de ensaio para fazer funcionar essas possibilidades de troca, de interação?

**Interlocutor 2:** Eu acho que a primeira coisa mesmo é o estabelecimento de um clima de confiança e de segurança. Então, por mais que o mundo esteja desabando, a hora que você entra na sala de ensaio e que você começa fazer música, temos a chance – não sempre né, não vou romantizar muito a coisa –, mas a gente muitas vezes tem a chance de realmente se ocupar daquilo como a única coisa que importa naquele momento. E a minha ideia, a minha visão é que ao mesmo tempo que a gente coloca essa atividade conjunta em foco, não podemos nunca esquecer que essa atividade conjunta está sendo feita por seres humanos e para seres humanos. Que ela não tem uma finalidade em si. Tocar uma sinfonia não tem sentido nenhum se não for pra tocar uma sinfonia sentindo prazer em tocar uma sinfonia, e se não for pra que a gente ouça uma sinfonia sentindo prazer em ouvir aquela sinfonia. Acho que dá pra ser bem explícito respondendo essa pergunta, acho que o prazer é a chave, sabe? É você estabelecer uma situação no ensaio, na performance, de confiança, de segurança, que as pessoas se sintam seguras e confortáveis, em respeito mútuo. E a partir disso dá pra trabalhar muito melhor, né. Então, eu sou realmente, absolutamente contrário a qualquer tipo de tirania que às vezes é tão vinculada à nossa atuação de maestros, como se fosse um único caminho, como se fosse necessário, como se fosse parte da profissão.

**Ingrid:** Como se fosse o jeito de liderar, né?

**Interlocutor 2:** Sim como se fosse esse jeito de liderar, exatamente. E é isso.

**Ingrid:** E você acha que você tem algum nome pro seu próprio jeito de liderar, considerando o prazer que você disse?

**Interlocutor 2:** Acho que eu acho que posso chamar de mutualidade, simplesmente. A minha proposta é de qualquer coisa que seja mútua. Eu não quero dar sem receber e eu não quero... Eu quero troca, sempre. Eu não estou interessado em nada que não seja troca. Ou uma liderança participativa, algo assim.

**Ingrid:** E você acha que o ritual de ensaio tradicional, em que a gente chega, eles afinam, a gente sobe lá no pódio e começa fazer o trabalho, você acha que esse ritual proporciona a troca?

**Interlocutor 2:** Não, esse ritual é péssimo, mas é difícil estabelecer um outro tipo de sistema... Tem um artigo muito interessante do Wagner, que mudou minha percepção sobre ele completamente. Eu não achava muito propício ficar gostando de Wagner. Mas eu li um artigo que me trouxe uma coisa, que tem a ver com isso que estamos falando, que eu pensei: gente, olha, no melhor dos mundos, faríamos exatamente isso que Wagner está propondo. A primeira vez que ele deixou alguém reger uma ópera dele, que não fosse ele regendo e montando tudo, porque não dava pra ele ir e estar no lugar, acho que foi em Dresden, foi Tannhäuser. Ele escreveu um livretinho de 40 páginas dizendo instruções para montarem o Tannhäuser. E a principal coisa que ele está querendo instruir ali é a forma de ensaiar. E ele fala coisas do tipo: olha, gente, ópera tem que ser, é uma coisa que todos estejam cientes de tudo que está acontecendo. Em que todo mundo participe de todos os processos criativos. Então, primeiro vocês tem que pegar o libreto e ler com todo mundo, até todo mundo ter tirado todas as dúvidas possíveis de como aquilo pode ser interpretado. E quando eu falo todo mundo eu estou falando dos técnicos que vão puxar as cordas, do coro inteiro... É pras pessoas se ocuparem dessas perguntas sobre o que irá acontecer. Aí depois de fazer isso, passam-se meses dos cantores internalizando todas as coisas. Daí só se começa a ensaiar quando está tudo de cor. Coisas que pra gente hoje em dia são óbvias. Ou parte delas. Por exemplo, os solistas virem ensaiar com a música de cor. Obviamente, a gente aprende a partir desse texto, que à época de Wagner não era assim. Mas eu acho interessante porque há uma utopia, um tipo de trabalho que o nosso mercado não possibilita. Como que a gente vai parar as nossas vidas todas pra ficar lendo o libreto juntos, né? Então assim, dizer que esse nosso jeito de ensaiar é bom, não dá. Mas é difícil de achar outro jeito né? Então, por isso que eu apelo pro clima, sabe? Porque a gente pode estar dentro de uma armadura que é muito rígida, mas dá pra gente influenciar muito o clima de como vai ser feito o trabalho ali. Outro dia eu estava vendo uma citação daquele Michele, aquele maestro, que está agora fazendo um super sucesso e é super jovenzinho e vai assumir a orquestra da Gewandhouse, ou Amsterdam, não sei da onde que ele é. Enfim, ele foi reger agora em Vienna e daí tem uma citação dele dizendo lá que: “Ah, maestro não tem que ficar falando muito no ensaio, maestro tem que mostrar o que quer e pronto”.

**Ingrid:** O meu medo disso...

**Interlocutor 2:** Eu fiquei com vontade de comentar, mas havia uma pessoa comentando, que eu achei bem interessante, ela falou: “ah, o maestro tem que mostrar e pronto, se ele é um dos 10 maiores maestros do mundo, que tem a oportunidade de só trabalhar com as cinco melhores orquestras do mundo o tempo todo. Daí ele pode achar que está mostrando, e achar que o resultado da música que está vindo é porque ele está mostrando bem. Mas é porque é a Filarmônica de Berlim ou de Vienna ou Cleveland”. Então, isso é um privilégio, achar que não tem que explicar nada, que não tem que falar nada. E eu acho que mesmo com as melhores orquestras do mundo, que chance a gente perde se a gente não verbaliza o mínimo que seja, pra pelo menos fazer um “*touchdown*” ali, e perceber se a gente está falando da mesma coisa – “Ah, estamos, então tá!” – ou – “Ah não estamos, então me conta, como que é a sua coisa?” – algo como: “mostra o seu que eu mostro o meu” (*risos*). Como que é a sua coisa? Ah, a minha é assim. Ah, então tá, o que a gente faz agora? Então, o que eu tento é justamente essa interação.

**Ingrid:** Essa disponibilidade de interação é o seu cartão de visita, digamos assim?

**Interlocutor 2:** É, então, eu nunca tinha pensado tão claramente sobre essas coisas, mas é.

**Ingrid:** Eu acho que parte da minha pesquisa é pensar claramente sobre essas coisas, por perceber que a gente não pensa.

**Interlocutor 2:** É verdade, é.

**Ingrid:** Por perceber que na minha trajetória de estudo, a frase que eu mais ouvi, de muitos professores foi: “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. E isso me incomoda profundamente. Porque o quanto eu já ouvi que a gente tem que estar disponível é muito, mas o quanto eu vi as pessoas sendo disponíveis é pouco. Então eu estou aqui conversando para entender como as pessoas trabalham e como elas percebem o próprio trabalho. Porque, como você disse, é difícil defender o nosso ritual de ensaio. E não porque ele é de todo mau, mas ele é pouco artístico, é muito funcional.. É como se a gente tivesse herdado essa função mecânica e, assim, eles tocam, a gente pensa, fim. E não é assim, né? Então, eu estou feliz

com as conversas que eu estou fazendo por perceber que, em geral, as pessoas têm isso na cabeça, de que é difícil mesmo abrir espaço no ritual do ensaio para que a gente troque.

**Interlocutor 2:** É difícil justamente porque nós absorvemos esse estereótipo do chefe que sabe tudo e que tem que saber tudo. E mesmo quando a gente, em muitas situações pode falar abertamente - eu falo abertamente sobre isso -, em muitas situações acontece de você não estar preparado do jeito que você vende estar, por assim dizer. Porque parece que é impossível você estar ali à frente e, ao mesmo tempo, ter algum risquinho na sua imagem, de insegurança e incompletude. Você tem que ser uma coisa absolutamente perfeita, correta e acabada. E isso é tão desinteressante, porque justamente o que eu quero é que se complete no outro. E isso não quer dizer que eu não me prepare. Mas eu quero estar ali demonstrando o interesse de flexibilidade e não estar dizendo: “meu tempo é o meu tempo. Gente, façam o tempo”. Não é o meu tempo, se tem duas mil pessoas assistindo ali, tem dois mil tempos que poderiam ser feitos. E tem esse aspecto nosso, justamente disso, dessa suposta presunção de perfeição e de estar completo e acabado. E da parte dos músicos é um jogo e é uma farsa. Porque da parte dos músicos, parece que muitas vezes o que eles querem é justamente ficar testando isso. Então, não é também o que eles querem, porque ninguém tem prazer numa coisa dessas.

**Ingrid:** É como se existisse uma cultura do “a gente testa os maestros, logo, os maestros são testados por nós”.

**Interlocutor 2:** Exatamente, e daí fica uma papagaiada. É tudo uma farsa, é tudo mentira. Nada tem a ver com a música que a gente quer fazer, nada tem a ver com o que nos dá prazer, nada disso tem a ver com o que seria útil. Mas fica nessa coisa. E isso é um ponto que eu pego na minha atuação, eu tento realmente, na medida do possível, desconstruir isso, e não é fácil. E muitas vezes eu caio em diversas armadilhas e acabo reproduzindo coisas.

**Ingrid:** A gente vai errar, né? Tentar fazer diferente significa errar.

**Interlocutor 2:** Mas ao mesmo tempo, às vezes eu fico contente de ver as estruturas fazendo assim “Ui, o que está acontecendo aqui agora? Ainda é ensaio? Quem está ensaiando, a gente ou o maestro?”. E eu falo que bom (INTERLOCUTOR 2, 2023).

A conversa com o Interlocutor 2 teve grande importância para perceber os revanchismos que podem existir no meio, mas também outros valores que orientam a performance. O clima do ensaio é um fator bastante colocado. Ele entende que, dentro das práticas institucionais, ter uma postura que promova leveza na comunicação auxilia no processo de construção de um clima agradável que permite a troca entre os agentes musicais. O Interlocutor 2 compreende o fazer artístico como um agente de prazer humano, e reforça que não deveríamos perder isso, mas sendo uma prática profissional, pode tender a tecnicismos. Ele se mostra muito consciente sobre as questões colocadas, mas ao mesmo tempo anuncia: “Eu nunca tinha pensado tão claramente sobre essas coisas”. Inspirada por essa conversa, apresento perguntas para a Interlocutora 3 tentando relacionar a escuta ao processo de ensaio.

**Interlocutora 3:** O ritual de ensaio, para mim, depende muito do que eu tenho na minha frente, de quanto tempo eu tenho, do tipo de música que eu tenho. Às vezes é muito frustrante não conseguir trabalhar o que você gostaria musicalmente porque você não teve tempo e você teve que trabalhar o que precisa pra ficar junto. E por isso sempre estou ouvindo. As vezes que eu deixei de ouvir para querer colocar uma interpretação minha logo de cara eu me perguntei “pra quê?”. Às vezes é só o que a gente consegue fazer. Então, meu primeiro ensaio é sempre tocar o máximo possível do repertório. Eu uso o primeiro ensaio para descobrir como eles estão tocando e no segundo eu já chego cheia de notas, porque eu já sei o que não ficou tão bom no primeiro dia. Então no segundo ensaio eu busco ouvir de novo pra ver se os problemas se resolvem tocando. Muitos problemas se resolvem tocando, é só tocar de novo. Mas o que não se resolve eu tento instruir e ser o mais objetiva possível. Dessas notas, eu não falo todas. Porque eu tenho que escolher, por conta do tempo, e decidir o que é mais importante. E aí, no terceiro ensaio, as coisas já estão mais assentadas, então eu já consigo trabalhar interpretação, quando não é o ensaio geral.

**Ingrid:** E quais são suas estratégias de ensaio para contribuir com essa condução?

**Interlocutora 3:** Primeiro, estar 100% preparada. Porque quando a gente está preparada, conseguimos focar no essencial. Segundo, muito cuidado com as relações pessoais. Porque, às vezes, a gente começa ficar de conversinha e esquece de focar no que é essencial. Então, muito cuidado com relações pessoais. E não só na orquestra, mas em qualquer empresa. Eu acho que isso é em qualquer lugar. (...) Então, tratar eles de forma profissional, reconhecer a especialidade de cada um, respeitar a especialidade de cada um, respeitar os protocolos. Então, eu falo com o *spalla* e com os chefes de naípe, eu não fico pulando estante, sempre olhando pra todos, falando com o todo, mas respeitando os protocolos. Quando eu era mais novinha eu achava super ruim quando os chefes de naípe começavam a conversar com os músicos da estante. Parecia que eles estavam tirando a minha autoridade. Mas hoje eu sei que eles precisam ver arcada, em qualquer orquestra. Então, dali a pouco, no meio do ensaio, eles começam a resolver arcada, o *spalla*, com chefes de segundos, com chefes de viola, e tudo bem. E se for alguma coisa que eu vejo que está meio complicado, eu ofereço ajuda e possibilidades. E aí, eu entro com muito cuidado, sempre respeitando. Então, eu tento fazer o ensaio mais leve possível, mas eu acho que o mais importante é a gente sentir. Muitas vezes a gente chega cheio de coisas preparadas e a gente não sente o que está vindo pra gente. E cada orquestra tem uma atmosfera diferente. Tem orquestra que é um pouco mais fria, tem as que são mais calorosas, as que conversam muito, as que conversam nada e você tem que captar o que aquela orquestra precisa de você naquele momento. Então, às vezes eu fico um pouco mais na minha, outras vezes me envolvo um pouco mais. Eu tenho que sentir. E eu diria que musicalmente também. Eu tenho sentido cada vez mais que eu tenho que trazer menos coisas pra eles, e ouvi-los ou vê-los. Eu lembro que eu assisti à entrevista de um maestro jovem que assumiu uma grande orquestra na Europa, e os músicos estavam falando o porquê de terem escolhido aquele maestro. E eu adoro ver essas coisas. E um deles falou assim: é porque ele nos escuta. Ele escuta o que tem que ser feito e tem maestros que não escutam, que chegam regendo cheios de teoria, cheios de coisas de interpretação, e não escutam o que é essencial a ser feito para solucionar. Então, eu colocaria todos esses elementos (INTERLOCUTORA 3, 2023).

A Interlocutora 3 tem uma fala interessante e ambivalente em relação ao seu exercício de escuta e relações humanas. Ela busca promover colaboração por meio da sua percepção sobre o ambiente, ao mesmo tempo que considera objetividades do fazer. Busca não esquecer “do que é essencial” e considera este o fazer primário, em que todos conseguem tocar juntos tecnicamente. Observa que sem isso não faz sentido propor ideias de interpretação – é preciso estar em um lugar comum para então direcionar para um caminho ou outro, ao mesmo tempo se pretende cuidadosa com as relações, buscando ser estritamente profissional e respeitosa.

Nas conversas 4 e 5 eu já esperava ouvir que a interação é fundamental, mas também já conhecia os limites que a institucionalização das práticas impõe. Isso refletiu na condução das conversas. Busquei ser mais explícita sobre uma proposta de troca ativa que envolvesse o diálogo, visto que partimos de uma técnica gestual silenciosa. Algo que proponha ideias por meio de perguntas, ou construções coletivas de conceito. As interlocutoras reagiram diferentemente, ressaltando outras dificuldades de relação que interferem na prática artística. Elas falam sobre como, por vezes, isso é interpretado como fraqueza. Observam como uma prática que intensifique a troca e que busque reduzir a hierarquia precisa ser elaborada por meio do respeito, e ambas não o veem presente nas relações das orquestras brasileiras.

**Ingrid:** Você acha que haveria alguma forma da troca dentro do ensaio ser mais viva e mais presente, para além do gesto que é respondido pelo som?

**Interlocutora 4:** A troca no sentido de levar em consideração, por exemplo, o que os músicos pensam sobre aquela obra?

**Ingrid:** Sim.

**Interlocutora 4:** Olha, eu vou ser muito honesta contigo, em termos teóricos a minha tendência foi sempre ir por esse lado, pensando numa relação colaborativa. Em termos teóricos sempre foi assim. E quando eu estava fora do país<sup>43</sup> isso funcionava muito legal. (...). Mas eu percebo que aqui esse tipo de coisa ainda não consegue dar resultado.

**Ingrid:** Como se houvesse um conservadorismo?

**Interlocutora 4:** Exato. Porque quando eu tento agir dessa forma e ter essa relação mais colaborativa com os músicos, eu percebo que eles recebem como uma fraqueza de quem está lá na frente. Eles parecem não querer isso também. Eles querem alguém dizendo que tem que ser assim e pronto. E eu acho que é porque já estão muito condicionados. Então, respondendo à pergunta, em termos teóricos, em termos de pensamento, eu concordo muito com isso. Mas eu observo que, aqui na realidade da minha cidade, isso ainda não funciona tão bem. Então, para ter um resultado, eu acabo não insistindo e fazendo do jeito que está todo mundo acostumado. E isso me frustra, de verdade. Eu lembro de uma conversa que eu tive com um músico de orquestra, e ele falou: “eu acho que o maestro tem que ser ditador, de outro jeito não funciona”. E eu acho que dá para ser diferente até porque eu já vivi situações.

**Ingrid:** E você acha que é uma questão de educação?

**Interlocutora 4:** Eu acho que sim (INTERLOCUTORA 4, 2023).

\*

**Interlocutora 5:** O que eu percebo é que a gente precisa atuar mais como organizador dos sons e isso eu tenho notado aqui fora do Brasil, que as pessoas não querem esse clima de orquestra tenso em que tem alguém ali, gritando e brigando, ou que você entra bem e sai pior. E ao mesmo tempo também eu percebo que no Brasil, os próprios músicos de orquestra alimentam isso com uma espécie de ranço por quem está no pódio sem nem conhecer a pessoa. A pessoa pisou lá, ela já é a mais odiada, e a gente precisa quebrar isso rápido, sabe? (...) Já tem orquestras que têm outras dinâmicas de ensaio em que há uma construção coletiva, em que as pessoas opinam. Porém, havia alguém para bater o martelo das questões. Ou seja, eu vejo que a nossa atuação está muito mais caminhando pra isso, do que pra alguém que terá a verdade absoluta e o restante só aceita. Mas é um caminho. Porque para isso acontecer, é preciso ter o respeito. E eu não vejo que hoje no Brasil as orquestras têm essa maturidade. Principalmente as orquestras que têm mais técnica. Porque você pode até tentar fazer isso num grupo jovem, mas eles ainda estão construindo o aparato interpretativo, e é nosso papel ajudá-los nessa construção e não a serem só repetidores. Mas nas orquestras com mais técnica também tem mais ego. E é um ego ferido, porque a forma dele é melhor e então é como se fossem vários maestros no modelo antigo ali dentro. Então acho que é um caminho muito longo, mas que ele parte da gente, parte de quem está à frente, porque senão ele nunca vai chegar. E aqui eu não vejo que isso de fato está acontecendo, mas eu percebo que o maestro e a maestra aqui são menos testados, possibilitando mais espaço para o experimento. O que eu quero dizer com isso é que a nossa atuação só vai perdurar se a gente conseguir quebrar com o clima que ainda existe, num autoritarismo exacerbado de quem está à frente e, ao mesmo tempo, essa coisa que está implícita, uma guerra entre quem rege e entre quem toca. Quando conseguimos quebrar com isso a gente consegue trabalhar mais o conjunto, e a gente talvez exista enquanto organizadores do conjunto e do som.

**Ingrid:** No meio do caminho da sua resposta eu fiquei pensando sobre como o jeito com que a gente ensaia hoje em dia tem uma cultura da ausência do diálogo, né? A gente tenta mostrar no gesto o máximo possível do que a gente quer. E do que a partitura está nos levando a reger e eles a tocar. Fiquei me perguntando se esse jeito, mais silencioso, se ele proporciona a coletividade. E eu ainda não tenho resposta pra isso. Mas eu estou realmente me perguntando. Eu acho que tem práticas comuns aos ensaios de hoje em dia que já funcionam. Mas eu acho que essa cultura de que falar no ensaio é errado está vinculada a essa crença de que “maestro bom não fala, mostra no gesto” e isso foi dado por certo. Você acha que o espaço do diálogo faz falta no trabalho?

**Interlocutora 5:** Olha, na verdade, eu não sei se eu concordo inteiramente, porque o que eu vejo é que não é uma fala que abre diálogo. Porque é uma fala que tenta explicar o que o gesto quer dizer. E aí, eu não acho que tenha que ter tanto espaço, a não ser que seja uma questão técnica. O que acontece hoje não é um diálogo, é um monólogo. Porque os músicos

<sup>43</sup> Experiências na América do Norte.

não vão interagir ali naquele momento. Agora pode sim, e era uma coisa que eu gostava de fazer e me sentia mais à vontade de fazer com coros, era experimentar formas de fazer diferentes. Porque, às vezes, ao ouvir aquilo que eu estava pensando que seria maravilhoso, foi horrível. Eu sugeria então experimentar de outra maneira e pedia a opinião deles. Então, para o diálogo, acho que há espaço, mas a fala em si, pode ser um monólogo que perde os instrumentistas.

**Ingrid:** Fiquei pensando aqui o quanto o diálogo tem a ver com a experimentação. Porque há uma cultura de que temos que chegar prontos e saber tudo, e isso não é verdade, por conta dos contextos da situação musical. Assim, o diálogo me parece mais atento à realidade coletiva e o monólogo à ideia individual de alguém que tenta se explicar.

**Interlocutora 5:** E às vezes esse diálogo não acontece, não só por conta das situações físicas. Mas, por vezes, você vai por um caminho que eles te puxaram e você percebe que aquele caminho era melhor. E aí, eu gosto de sugerir o meu jeito, mas buscando encaminhar juntos, e várias vezes percebo que o que eles sugerem faz mais sentido. Então, às vezes, temos um ideal que não funciona com aquelas pessoas e precisamos nos adequar (INTERLOCUTORA 5, 2023).

As trajetórias dessas conversas auxiliaram a dimensionar o trabalho em fatores institucionais, técnicos e artísticos. A noção de que esse é um fazer de interação e que utiliza das percepções sobre o que acontece nos momentos para orientar a construção artística coletiva coloca a escuta de maneira tática. Um fazer ativo e crítico que percebe questões musicais (como afinação) e não musicais (como cansaço, que se não for considerado pode resultar em uma questão musical). Relembro a Interlocutora 3, que atenta para como percebê-los é fundamental para saber o que fazer.

**Interlocutora 3:** Eu tenho sentido cada vez mais que eu tenho que trazer menos coisas pra eles, e ouvi-los ou vê-los. Eu lembro que eu assisti à entrevista de um maestro jovem que assumiu uma grande orquestra na Europa, e os músicos estavam falando o porquê de terem escolhido aquele maestro. E eu adoro ver essas coisas. E um deles falou assim: é porque ele nos escuta. Ele escuta o que tem que ser feito e tem maestros que não escutam, que chegam regendo cheios de teoria, cheios de coisas de interpretação, e não escutam o que é essencial a ser feito para solucionar (INTERLOCUTORA 3, 2023).

A Interlocutora 4 relata que essa escuta crítica, no sentido técnico-musical, que direciona o que é preciso fazer com o grupo, não foi ensinada a ela de maneira sistêmica. Foi apreendida junto ao seu desenvolvimento enquanto profissional, atuando frente aos grupos.

**Interlocutora 4:** A percepção necessária no ensaio não é tanto aquela de saber o intervalo e ouvir a harmonia, mas de uma sensibilidade voltada ao grupo. Por exemplo, alguns problemas de afinação, às vezes nem é porque está de fato desafinado, mas soa estranho por uma questão de ajuste de timbre.

**Ingrid:** Eu sinto muito isso, algo como uma escuta de mixagem, né?

**Interlocutora 4:** Isso! E esse é um tipo de percepção que a gente não trabalha. Pelo menos nos lugares que eu estudei, a gente não trabalha percepção voltada para isso, e sim para escutar a harmonia, os intervalos, tirar melodias e essas coisas assim (INTERLOCUTORA 4, 2023).

Ao ouvi-la, lembrei do que o regente brasileiro Ricardo Rocha, em entrevista para Silvio Viegas, observa em relação à percepção necessária para conduzir um conjunto.

O treino de solfejo e o ditado acadêmico têm pouca relação com o cotidiano da percepção necessária frente a um coro ou uma orquestra. (...) O nível de percepção de um regente estará

sempre em função do seu conhecimento sobre a obra que está dirigindo, pois que sua audição é seletiva e quanto mais a conhecer, mais dela estará apto a ‘ouvir’ (ROCHA apud VIEGAS, 2004, n.p.).

As conversas finalizaram com as respostas de meus interlocutores às questões de avaliação do campo e sentimentos sobre ele, comentando possibilidades de ação e necessidades a serem atendidas. A avaliação geral é complexa, há uma resistência em reelaborar o como fazer, ao mesmo tempo que existem a necessidade e a vontade.

**Interlocutor 2:** Eu acho que a primeira coisa a fazer é a gente diariamente se lembrar da nossa responsabilidade, das nossas ferramentas e possibilidades de mudar e de alterar alguma coisa, pra não cair numa rotina de reprodução do que já foi e do que a gente já sabe que não gostamos e não queremos. Eu acho que, enquanto maestro, a primeira coisa que a gente tem que fazer é justamente repensar cânones de repertório, cânones de gestual, cânones de percepção auditiva, de julgamento estético e sobretudo padrões de interação. E só tomar ciência disso já é uma coisa bastante forte, quase que enlouquecedora, porque você acaba o tempo inteiro esbarrando em barreiras. Mas ao mesmo tempo aquela velha questão: é melhor ignorar e não sofrer ou conhecer e ter que lidar com aquilo que você conhece, que você sabe. E eu acho que a segunda coisa é bem melhor. Você se responsabilizar com uma possibilidade utópica acaba também dando um direcionamento bastante claro e preciso pra vida. Então, dá pra fazer muita coisa sim. Dá pra fazer e aos poucos, bem aos poucos, as coisas vão tomando outras caras. E a gente percebe isso, não é nenhum processo que seja infinito, ou que a gente nunca vá ver o fim. Eu percebo que quanto mais experiências eu tenho, mais fácil fica, pelo menos pra mim, de me sentir confortável nas interações. E eu não acho que é só uma questão de autoconhecimento e consciência que a gente vai adquirindo porque vai aprendendo a reger. Não é isso só. Tem isso, mas pouco. Acho que é bem mais esse treino da interação. E quanto mais a gente treina, melhor vai ficando nessa coisa. Então, no final das contas a nossa ferramenta é o diálogo literal, verbal ou não, pode ser o diálogo do gesto. Dialogar é como uma língua nova, quanto mais você vai falando, quanto mais você vai lendo naquela língua, mais vocabulário você tem, mais fácil vai ficando de você se expressar. Isso é muito gostoso, é muito gostoso (INTERLOCUTOR 2, 2023).

\*

**Interlocutora 4:** É possível fazer muita coisa quando a gente tem o poder de fazê-las. Por exemplo, se eu sou convidada em uma orquestra, eu não tenho muita opção, a não ser talvez sugerir algum tipo de repertório de compositores contemporâneos, compositores negros, compositoras. Esse tipo de coisa é o máximo que posso fazer se eu estiver como convidada. Mas se eu coordeno uma orquestra, aí sim, muita coisa... Quando eu monto um programa, ou a estrutura da orquestra, tento colocar nos lugares de liderança as mulheres e diversidade em geral. Então, eu acho que a gente pode, sim, fazer (INTERLOCUTORA 4, 2023).

Nessas conversas me senti acolhida e ao mesmo tempo instigada. Reconheci discursos, práticas e sentimentos comuns e me vi em uma busca por autonomia em companhia. Refletindo acerca dessas respostas, ouvindo as conversas de novo e de novo, tomando notas sobre elas, compreendi que reger envolve saber reagir às situações sensíveis evocadas pela escuta. Mas, vinda de uma tradição que busca atuar de forma verticalizada, mesmo com interação intrínseca, corre-se o risco de o agente colocado como superior hierarquicamente ignorar os demais, insurgir em insensibilidade ao coletivo, mesmo que busque continuamente a sensibilidade sonora. O músico colocado enquanto inferior na hierarquia, ao mesmo tempo, soa esperando um *feedback* que, como menciona Adorno (2017), pode incorrer em um “positivismo musical”. Relembramos a Interlocutora 4:

**Interlocutora 4:** Quando eu tento agir dessa forma e ter essa relação mais colaborativa com os músicos, eu percebo que eles recebem como uma fraqueza de quem está lá na frente. Eles parecem não querer isso também.. Eles querem alguém dizendo que tem que ser assim e pronto. E eu acho que é porque já estão muito condicionados (INTERLOCUTORA 4, 2023).

Então, como elaborar uma ética de escuta para que esse não seja um processo de avaliação entre o certo e o errado, mas um processo de elaboração daquilo que é possível e daquilo que efetivamente queremos e propomos musicalmente?

Aqui, entendi que quando, nesta pesquisa, eu pergunto “como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa?”, eu estou perguntando como, em coletivos, gerar situações sensíveis que estimulem a interação musical, promovendo respeito e criatividade para que possamos juntos decidir como fazer, como soar e o que desejamos com isso. E que isso se relaciona a percebê-los para instigá-los ao que podemos fazer, pensando criticamente e em conjunto.

As respostas de meus interlocutores tiveram a ver com definir as razões para estarem ali juntos, compreendendo que há uma objetividade técnica, mas também considerando fatores subjetivos. Elas buscam fazer isso por meio do clima, do ambiente, do profissionalismo, de um ideal artístico e do respeito. Possuem uma ética de trabalho contrária à ideia de que a orquestra seria um instrumento e elaboram a prática considerando necessidades de terceiros. Encontrei nessas conversas valores que orientam a prática além do perfeccionismo técnico. Propostas de bem-estar, de troca com a comunidade, de construção de respeito, de ensino e de prazer estético-artístico. Mas, também encontrei frustração, revolta, dor, cansaço e coragem. Não é simples partir de um ponto de vista que se pretende objetivo e que regula o fazer e as entregas comerciais artísticas e, ao mesmo tempo, atentar às pessoas que trabalham nisso.

Então busquei saber se havia reverberações desses pensamentos na bibliografia. Procurei textos que unissem a prática de regência ao trabalho musical em contextos amadores e estudantis (BOTELHO, 2019), à perspectiva de lideranças participativas e relacionais (DWORETZ, 2019) e a valores institucionais pluralistas nas práticas de música de concerto (LAO, 2021), para seguir elaborando sobre como coletivizar as práticas, buscando perceber quais elementos, da pedagogia, da liderança participativa e dos valores institucionais, mencionados nas conversas, poderiam me auxiliar na construção de uma prática colaborativa. Assim, retomamos a pesquisa teórica.

## 2.5 PEDAGOGIA, LIDERANÇA E INCLUSÃO RELACIONADAS À PRÁTICA DE REGÊNCIA

Não planejamos que as entrevistadas e entrevistados fossem majoritariamente ligados à performance de regência e ao ensino de música – fosse atuando frente a orquestras jovens ou em salas de aula de universidades e/ou conservatórios, no presente ou no passado. A presença da pedagogia na

formação dos regentes evidencia a necessidade de a prática profissional estar aliada a uma didática, que organiza o processo de ensaios e direciona um foco para o conjunto. Esse foi um ponto fundamental que as entrevistas adicionaram a esta pesquisa. Já a perspectiva de uma liderança propositiva, baseada em interações e práticas de aperfeiçoamento conjunto para uma condução colaborativa, foi considerada um desejo em construção para a maioria dos meus interlocutores.

Nas conversas, as regentes se mostraram conscientes das problemáticas do campo, compreendendo o quanto ele perpassa práticas individuais, coletivas e institucionais. O *habitus* do campo é reconhecido e considerado pelos seus integrantes e cada um deles reage às convenções sociomusicais de diferentes maneiras em suas próprias práticas e condutas frente aos grupos. Por termos percebido falas atravessadas pela pedagogia e pela compreensão da interação como orientadora da prática, buscamos observar o contexto de regentes em grupos de formação e como isso se dá no Brasil. Também buscamos saber se há bibliografia sobre boas práticas de liderança e contato com a comunidade.

Ainda sobre a relação do regente com a pedagogia, a pesquisadora e contrabaixista brasileira Camila Carrascoza Bomfim (2019) observa o contexto brasileiro da profissão e aponta que a construção da regência com contornos de sacralidade, moldada no século XIX, precisa de atualização devido às atualizações econômicas e sociais que circundam a profissão.

A despeito da construção idealizada do maestro regente de orquestra sinfônica, que tomou forma a partir do século XIX, na qual essa liderança era vista com contornos de sacralização, a profissão de maestro de orquestra no Brasil do século XXI está sujeita, assim como a maioria das profissões, às variações de mercado – sejam elas advindas da economia, de questões sociais, ou mesmo das possíveis mudanças de parâmetro no que diz respeito aos conceitos de arte, de beleza, de funcionalidade ou mesmo ao reconhecimento e empatia de uma determinada manifestação musical por um grupo ou classe social (BOMFIM, 2019, p. 53).

Bomfim parte dos dados coletados durante 15 anos a respeito de 236 orquestras no Anuário VivaMúsica!, classificando-as em três categorias referentes à instrumentação (sinfônica, câmara ou não convencional), à profissionalização (profissional ou jovem) e ao patrocínio (subsidiada por organismo público ou não). Para a autora, esses três fatores influenciam a prática de regência e seus exercícios de escolha de repertório e condução de ensaio.

Os dados computados são correspondentes ao período de 1999 a 2013 e respondem a todas as regiões do Brasil. “No final do período, o número absoluto de orquestras profissionais é menor que o número absoluto de orquestras jovens – tanto na categoria ‘subsidiadas’ quanto na categoria ‘não subsidiadas’” (Ibidem, p. 57), diz a autora.

A taxa de crescimento do total de orquestras no Brasil, no período de quatorze anos, foi de 41,32%. Ao observarmos a Tabela 1b, chama a atenção a taxa de crescimento do número de orquestras jovens subsidiadas por organismos públicos (95,45%), consideravelmente maior que o crescimento das orquestras profissionais subsidiadas (22,58%). O mesmo acontece com relação ao crescimento do número de orquestras jovens não subsidiadas (173%) e

profissionais não subsidiadas (37%), além de um decréscimo de orquestras profissionais não convencionais não subsidiadas de -28% (Ibidem, p. 57).

Diante do crescimento de orquestras jovens no Brasil, a autora aponta uma alteração no mercado de trabalho de regentes de orquestra, pois as orquestras jovens têm caráter de formação, o que faz com que as subjetividades que compõem os indivíduos integrantes da orquestra sejam mais aparentes, interferindo mais na prática e demandando maior atenção na condução das interações. Assim, a regência não conseguiria exercer sua autoridade apenas com o recurso que as partituras oferecem, precisando desenvolver didáticas e contatos sociais.

O grande aumento do número de orquestras jovens no território nacional, superior ao das orquestras profissionais (em ambos os casos, subsidiadas ou não) observado desde o início dos anos 2000, indica uma mudança importante de parâmetro no que diz respeito ao lugar ocupado pela orquestra sinfônica na sociedade brasileira atual. Se antes as grandes orquestras eram o exemplo máximo da música sinfônica, na atualidade os dados indicam que existe um foco maior sobre as orquestras jovem – que executam o mesmo repertório sinfônico, porém adicionado de um caráter social/pedagógico –, transformando esse mercado de trabalho. Essa questão é, atualmente, um dos grandes desafios para o maestro de orquestra sinfônica, pois esse não foi, necessariamente, preparado para trabalhar com grupos heterogêneos de jovens instrumentistas, advindos dos estratos sociais mais periféricos da sociedade e cujas necessidades vão muito além das questões musicais. Ainda, é preciso que jovens aspirantes a maestros tenham em mente essa questão, e que busquem se munir de ferramentas didáticas e sociais para desenvolver sua carreira nesse mercado de trabalho (ibidem, p. 65).

Ainda cabe observar que a regência enquanto área profissional também está associada à condução de outros grupos musicais. Além das variações da orquestra profissional em orquestras jovens, de câmara e não convencionais, mencionadas por Bomfim, há regentes à frente de coros profissionais e amadores, bandas sinfônicas, *big bands*, *ensembles*, entre outras formações (LANDI e GONÇALVES, 2019).

Em semelhante sentido os pesquisadores Márcio Landi e Inez Gonçalves (2019), no artigo “O papel do regente: de sua constituição no passado à sua função artístico social no presente”, elaboram que, em uma visão contemporânea e brasileira do campo, a ação da regência extrapola o contexto da orquestra, “envolve também os grupos profissionais de coral, as milhares de bandas municipais espalhadas pelo país, os espaços escolares e os projetos socioeducativos” (LANDI e GONÇALVES, 2019, p. 20).

Nesses grupos, assim como nas orquestras jovens, há maior heterogeneidade entre as pessoas do que em orquestras profissionais, de modo que não há como desconsiderá-la. Aqui não trazemos dados sobre quem e como são os agentes musicais desses grupos, contudo, é preciso avaliar que o contexto de um coro amador que canta música sacra é diferente do contexto de uma orquestra estudante que toca repertório tradicional, tal como de um *ensemble* profissional que toca música contemporânea. Assim, pelas problemáticas na prática central e pela pluralidade de campos de atuação que podem demandar a presença da regência, consideramos que a prática precisa de revisão.

Passada a fase inicial de desenvolvimento da técnica, do surgimento dos primeiros regentes e do estabelecimento de um modelo tradicional de formação e atuação desse músico, as reflexões atuais sobre o papel do regente direcionam-se para a necessidade de ampliar sua formação. Além disso, é importante também que ela seja mais condizente com o (s) espaço (s) atual (is) de atuação desse músico (LANDI e GONÇALVES, 2019, p. 25)

Expomos essa questão para refletir que não há um modo de atuar como regente, mas múltiplos, e isso se relaciona diretamente com o grupo em questão. Pois, como nos mostram as conversas, agir para fazer a música significa ter uma prática de interação atravessada pelas pessoas, que se unem em “musicar”<sup>44</sup>, em suas inteirezas.

Tendo em mente que os regentes atuam enquanto professores e líderes de orquestra, procuramos literaturas que recomendem boas práticas de atuação. Tentamos verificar como a elaboração de um clima agradável e de segurança, que ofereça respeito, preocupação mútua e possibilidade de troca, se relacionavam com a pedagogia ligada à regência e a novas propostas de valores para as lideranças e instituições. Assim, expomos abaixo um artigo de Marcos Botelho (2019) sobre a prática de regentes professores, a dissertação de mestrado de Tamara Dworetz (2019), que indica boas práticas para uma liderança na relação regente e músicos no século XXI, e o Guia da Liga de Orquestras Norte-Americanas (2021) “*Making the case for Equity, Diversity, and Inclusion In Orchestra*”, uma proposta institucional de valores para orquestras estadunidenses. Ao final das exposições, as relacionamos às entrevistas e à pergunta de pesquisa “como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa?”, e finalizamos levantando mais perguntas acerca das aplicações dessas boas práticas em nossas estratégias de ensaio.

## 2.6 O REGENTE PROFESSOR

“O regente professor: reflexões em grupos amadores e estudantis”, de Marcos Botelho, é um artigo de 2019 que analisa quais habilidades seriam fundamentais para bem exercer a prática de regente professor. Botelho abre a discussão dizendo que reger grupos musicais amadores ou estudantes “requer do regente mais habilidades de professor do que de maestro” (2019, p. 67), pois nessa função o profissional está sujeito a mais do que as habituais questões musicais de interpretação e liderança, cabendo ao regente professor ações administrativas, organizacionais, educativas e transformadoras.

Partindo dessa premissa, o autor considera que “estar à frente de grupos amadores e/ou estudantis é muito mais difícil do que profissionais” (ibidem, p. 67), apontando que a música deve ser bem tocada independentemente do nível técnico e propósito “extramusical” do grupo. Os ensaios devem ser abertos a comunicações orais e explicativas que auxiliem os intérpretes em formação nas

---

<sup>44</sup> Em diálogo com Small (1998).

construções de suas práticas e interações musicais, transformando-os em aulas, pois a comunicação gestual com grupos amadores é mais restrita, demandando maior tempo de adaptação do conjunto.

Considerando as multiplicidades formativas dos agentes musicais, Botelho expõe pensamentos acerca de filosofias da educação musical, apoiando-se em David Elliot e Keith Johnson. Para eles, “a performance de obras musicais envolve a compreensão de várias camadas de significados incluindo vários tipos fazeres musicais” (ibidem, p. 67). Nessa perspectiva, práticas de improvisação, condução, composição e audição são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de interpretação musical. Portanto, o regente professor precisa estar preparado para conduzir e orientar processos de aprendizado e desenvolvimento interpretativo da performance, tendo em mente o desenvolvimento dessas práticas aliado à prática de repertório.

O aprendizado do estudante de música ocorre quando o professor completa o ciclo de instrução, no qual consiste em 1 – o professor apresentar uma tarefa de performance ao estudante, 2 – os estudantes responderem por meio da implementação ou aplicação da instrução e 3 – o professor realizar um feedback para a execução do estudante (LEHMAN et al., 2007, p. 186 *apud* BOTELHO, 2021 p. 68).

Tratando o ensaio como uma aula, o autor considera que decisões devem ser tomadas previamente ao trabalho coletivo. Essas decisões estão relacionadas ao contexto de aprendizado musical, ou seja, ao processo de construção da performance, de maneira coletiva e adequada ao grupo frente às suas possibilidades e limites. Por isso, Botelho recomenda: “avalie e reavalie suas posições constantemente, não existe fórmula secreta, nem receita mágica, mas trabalho duro e profissional preparado. Estas decisões devem ser continuamente reavaliadas e por vezes alteradas. Estas possibilidades podem ser conjugadas” (BOTELHO, 2021, p. 68).

Para auxiliar a construir uma estrutura de ensaios, ele estrutura perguntas de avaliação dos objetivos de trabalho musical que não se referem somente à realização da partitura, levando em conta a instituição, o intuito do projeto educacional e as características sociais a serem estimuladas. Por meio das perguntas de Botelho observamos como muitas são as camadas que envolvem a liderança de um fazer musical contextualizado socialmente, reverberando o que as entrevistas nos trazem acerca de didática, motivação, compromisso, disciplina, respeito, entre outras ações de gestão pessoal.

#### QUAL O PRINCIPAL INTUITO DO MEU PROJETO?

- Integral: englobando todos os princípios que compreendam a formação dos músicos, tanto nas dimensões profissionais, artísticas e humanas.
- Integrado (caso seja em uma escola): os trabalhos de todos os docentes incidam na educação dos músicos, construindo um projeto integrado e coordenado com as outras disciplinas.
- Motivador: que estimule e desperte o interesse pelo estudo, que potencie a capacidade de criação, que se mostre aberto a novas tendências e metodologias.
- Profissional: voltado para a profissionalização dos alunos.

#### COMO SERÁ MINHA RELAÇÃO INSTITUCIONAL?

- Funcional: meu grupo existe para servir a instituição a qual é filiada, tem como principal função tocar nas atividades cotidianas, participar das solenidades etc.
- Pedagógica: meu grupo tem como principal função a formação musical. Tanto o repertório quanto as apresentações estão vinculadas a um programa pedagógico para o desenvolvimento de habilidades musicais.
- Entretenimento: o grupo é voltado para atividades de entretenimento, tanto para o público como para seus músicos.
- Social: o grupo é voltado para questões sociais, tirar pessoas de risco social, inclusão social etc.

#### QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS QUE DEVO ESTIMULAR EM MEU GRUPO?

- Disciplina: o compromisso deve vir da organização, prazos, horários e compromentimentos devem ser exemplos vindo de quem está no comando. Estas qualidades devem ser estimuladas, são habilidades necessárias para toda a vida.
- Organização: agenda de eventos, preparação de ensaio, previsão de atividades etc. Devem fazer parte da rotina do grupo.
- Estímulo: criar o hábito pela busca da superação que permita aos músicos sempre crescerem. Criar marcos e apontá-los ajuda. Mostre o que faziam antes e como evoluíram.
- Respeito: respeitar um ao outro, demonstrando que todos são importantes para o bom andamento do grupo. Respeito pela música, compositores etc.
- Companheirismo: não estimular a competitividade entre os músicos. Mas fazer com que um apoie o outro, mostrar ao mais jovem e inexperiente que ele pode alcançar o mais avançado com esforço. Do mesmo modo, que o mais avançado deve ajudar o mais jovem, pois já foi um dia um iniciante. Criar este círculo virtuoso de apoio estimula o desenvolvimento e cria laços importantes (ibidem, p. 69 – 70).

Após respondidas as perguntas acima, devemos iniciar uma organização prévia do trabalho, considerando questões de planejamento, prática de ensaio, escolha de repertório, preparação do ensaio, planejamento do ensaio e materiais de ensino coletivo. A respeito do planejamento, o autor escreve que deve ser configurado em observação as cargas horárias disponíveis para o trabalho, para então escolher um repertório exequível com o tempo e o nível técnico do grupo. Simultaneamente, aponta que a prática instrumental deve privilegiar uma natureza racional e calculada das ações, contendo uma postura intencional frente às situações de prática e mantendo como foco atingir o domínio das condições de performance (2019, p. 70).

Todavia, ele também elabora que “Os processos e crenças pessoais devem ser levados em conta no planejamento da prática para estabelecer o que será feito. Aspectos situacionais, físicos, musicais e emocionais devem ser englobados nos planejamentos das tarefas” (ibidem, p. 71). E finaliza considerando que a combinação entre regularidade (quantidade de horas praticadas) e a qualidade das decisões tomadas (como o estabelecimento de metas, estratégias e autoavaliação) são fatores que interferem na qualidade final da performance em seu processo de construção coletivo de interpretação orientada.

Isto é, o autor considera tradições da gramática da performance, das técnicas instrumentais e seus desenvolvimentos, mas não baliza a prática apenas nisso. Considera as subjetividades que compõem as expressões dos indivíduos, como crenças, sentimentos e momentos e também o que deseja propor, instruir e realizar com as tarefas musicais que oferece ao grupo.

Quanto às práticas de ensaio, recomenda que sejam frequentes, no mínimo semanais, que não excedam três horas de duração e que devem ser bem planejadas para que sejam eficazes. Ele pondera – “não estamos lidando com profissionais, muitas vezes os músicos estão ali por vontade própria, assim, tornar o ensaio em um ambiente prazeroso é essencial” (p.71).

O autor também destaca que o ensino de música exige rotina, constância e qualidade. Para isso, sugere práticas de aquecimento coletivo como fundamentais para desenvolver a técnica individual, aumentar a concentração e criar unidade coletiva. Mas observa que esses exercícios podem causar desinteresse, então propõe que sejam rápidos.

Ao iniciar o aquecimento os primeiros exercícios a serem realizados são para a preparação física, alongamentos, exercícios respiratórios etc. Em seguida, exercícios de notas longas e escalas lentas, sempre com intuito de aquecer, mas também de padronizar a afinação e o equilíbrio. Por fim, pode-se realizar exercícios de técnica em conjunto, ou com alguns pontos que pretende melhorar na prática da banda, como por exemplo, articulação. Lembre-se que estará fazendo uma atividade coletiva, então procure que um aluno ajude o outro, e sempre busque uniformidade na execução (ibidem, p. 71 – 72).

Acerca das escolhas de repertório, Botelho considera que devem ser funcionais, considerando a finalidade do grupo em questão sem esquecer uma base pedagógica e artística. “Um repertório desmotivador irá afastar os alunos, por outro lado, se a execução e preparação traz prazer, estimula todos os componentes” (p. 73). Analisar o nível técnico do grupo, planejar atividades por um período específico e estabelecer metas a serem alcançadas são atividades essenciais para propor um repertório pedagógico que auxilie a alcançar os objetivos traçados.

Para escolher propostas artísticas de repertório, segundo o autor, é preciso fazer um diagnóstico do grupo, analisando seus pontos fortes e fracos, analisando individualmente e coletivamente os instrumentistas. Ele também propõe que se pergunte aos instrumentistas o que gostariam de tocar e utilize essas respostas somadas ao seu diagnóstico para decidir. Ao final, escreve que é “importante o repertório ser variado constantemente, para manter o interesse nos ensaios. Pode haver um rodízio, deixe de tocar uma peça por um tempo e retorne ela ao repertório após um intervalo, por exemplo, no ano seguinte” (p. 73).

Para a preparação para os ensaios, é preciso estudar como se fosse dar uma aula. Conhecendo diversos aspectos da obra que será proposta, como seu estilo, seu gênero e seu contexto de composição e elaborando didáticas para a assimilação do grupo, o regente professor deve ter estratégias para materializar as propostas das composições e proporcionar conhecimento teórico/prático ao grupo. “Por exemplo, se for tocar uma valsa, explique o que é, como é dançada, quais os diferentes tipos etc.” (p. 74).

Também é recomendado ao regente professor que faça uma análise da partitura, entenda a forma musical, pontos de repouso e mudanças de andamento. Botelho sugere que, a partir do

conhecimento sobre o grupo, deve-se avaliar a partitura buscando pontos de possíveis dificuldades e facilidades que o conjunto possa ter na realização. Assim, organiza um planejamento dos ensaios levando em conta a preparação das peças e do ensaio propriamente dito. Considerando quantos ensaios uma peça precisa para realização, quanto tempo de ensaio será necessário para uma peça e/ou para um programa, qual a meta para cada música e quando serão tocadas a público.

Da preparação da peça, planeje quantos ensaios serão necessários. Se possível, já trace uma meta de execução da peça e deixe claro para os músicos, por exemplo, esta peça é para tocar na apresentação do dia tal.

O planejamento do ensaio propriamente dito é mais complexo. Deve-se dividir o tempo bem, não necessariamente igualmente entre as músicas. Algumas músicas são mais simples que outras, concentre-se nas mais complexas. Se o problema se concentra em um naipe ou grupo específico, nunca deixe o restante da banda por muito tempo sem fazer nada. Por exemplo, pode-se pedir para o grupo que está sem atividade que bata palmas marcando o tempo, ou mesmo pode-se dar um intervalo para este grupo específico, ou mesmo deixar para o final do ensaio e dispensar uma parte da banda e ficar trabalhando com um grupo específico (ibidem, p. 74).

O autor sinaliza que a simples repetição não é suficiente para criar a unidade de performance. Ele sugere estratégias que podem auxiliar no processo de assimilação das ideias de interpretação propostas pelo regente, como diminuir o andamento, exemplificar cantando, fundamentar partes para depois experimentar no todo, entre outros.

- Diminuir o andamento: a mais básica de todas, diminuir o andamento, acertar lentamente e ir gradualmente aumentando a velocidade para chegar ao andamento desejado.
- Cantar: pedir para que os alunos cantem ou solfejem o trecho com problema, esta estratégia é muito útil quando o aluno tem dificuldade de ler algum ritmo específico. Sem o instrumento ele se concentra somente o ritmo.
- Construir estruturalmente: dividir a estrutura da música (base, ostinati, contracantos e melodia), ensaiar separadamente e depois ir agregando as partes separadas. Importante sempre começar do mais simples ao mais complexo.
- Criar exercícios específicos para os trechos complicados: por exemplo, se for ensaiar um maxixe e os alunos tiverem dificuldades em tocar os ritmos, faça com que eles cantem antes as estruturas rítmicas das síncopes. Também pode fazer com que cantem alguma música com os ritmos sincopados e depois demonstre as semelhanças com a peça a ser ensaiada (ibidem, p. 75).

Botelho também atenta à existência de materiais de ensino coletivo que podem auxiliar no trabalho diário. Entretanto, observa que é preciso compreender a metodologia por trás dos exercícios sugeridos nesses materiais para conseguir aplicá-los em diferentes contextos humanos.

A reflexão prática é fundamental para o desenvolvimento da musicalidade porque o fazer musical existe a partir de uma série de hábitos, sentimentos, rotinas, etc. (...). Desenvolver a musicalidade é, em parte, criar uma conscientização de um fazer musical, incluir julgamentos bem informados sobre a natureza do fazer e da obra musical em cada contexto (ibidem, p.76).

Finaliza seus apontamentos observando que flexibilidade é uma qualidade importante, que deve ser desenvolvida nos profissionais que atuam como regentes professores. Pois nesses contextos

precisamos levar em conta as subjetividades que interferem nas práticas. “Problemas pessoais de seus músicos podem e necessitam ser levados em conta no planejamento” (p. 76).

Enquanto um ambiente de ensino, Botelho propõe que orquestras jovens e outros grupos de formação sejam ambientes com propósito estabelecido, seriedade e compromisso com desenvolvimento da música enquanto prática cultural e área do conhecimento, por meio de um ensino propositivo e acolhedor, que desenvolva diversas habilidades musicais aliadas à construção das performances de repertório, levando em conta o prazer e o bem-estar em participar das práticas.

Diante das considerações acima, acerca da necessidade de uma reflexão prática para construir uma musicalidade – levando em conta os padrões de performance, mas também subjetividades dos contextos de interação –, poderíamos observar que, nas orquestras profissionais, a premissa de que os músicos são especialistas técnicos nos levou a um sistema de interpretação mecanizado?

Os apontamentos trazidos por Botelho compreendem o desenvolvimento de repertório como um constante processo de aprendizado e aperfeiçoamento que está colocado em situação. Dessa forma, quais estratégias podemos emprestar da pedagogia e da prática de regente professor para construir um processo de interpretação que considere as subjetividades individuais e coletivas? Como o repertório contemporâneo e sua diversidade de notação podem ser aliados nessas elaborações?

Cabe ressaltar que essas perguntas não almejam transformar os contextos profissionais em escolas. Estamos voltando o olhar para como a performance musical está relativa aos contextos além da partitura e observando que cada vez que as pessoas tocam, a peça é ensaiada e performada, e isso apresenta questões particulares aos momentos. Então, como definir quais subjetividades podem construir uma interpretação coletiva?

O cenário exposto no primeiro capítulo, junto às ponderações a partir das entrevistas realizadas, sobre as quais nos debruçamos neste capítulo, nos mostram um campo resistente a mudanças, cristalizado em práticas e oficializado institucionalmente. Assim, se a musicalidade é relativa aos processos racionais e direcionados, mas também as crenças pessoais e afetos construídos, como combinar essas situações em ambientes profissionais enrijecidos na crença da objetividade integral da partitura e das separações do trabalho?

Relembramos a ponderação da Interlocutora 5 sobre novas dinâmicas de trabalho musical conjunto.

**Interlocutora 5:** Já tem orquestras que têm outras dinâmicas de ensaio em que há uma construção coletiva, em que as pessoas opinam. Porém, há alguém para bater o martelo das situações. Ou seja, eu vejo que a nossa atuação está muito mais caminhando para isso, do que para alguém que terá a verdade absoluta e o restante só aceita. Mas é um caminho, porque para isso acontecer é preciso ter o respeito. E eu não vejo que hoje, no Brasil, as orquestras têm essa maturidade. Principalmente as orquestras que têm mais técnica. Porque você pode até tentar fazer isso num grupo jovem, mas eles ainda estão construindo o aparato interpretativo, e é nosso papel ajudá-los nessa construção e a não serem só repetidores. Mas nas orquestras com mais técnica também tem mais ego. E é um ego ferido, porque a forma

dele é melhor. É como se fossem vários maestros no modelo antigo ali dentro. Então, acho que é um caminho muito longo, mas que ele parte da gente. Parte de quem está à frente porque senão ele nunca vai chegar. (...) O que eu quero dizer com isso é que a nossa atuação só vai perdurar se a gente conseguir quebrar com o clima que ainda existe, num autoritarismo exacerbado de quem está à frente e, ao mesmo tempo, nessa coisa que está implícita, como uma guerra entre quem rege e quem toca. Quando conseguimos quebrar com isso, a gente consegue trabalhar mais o conjunto, e a gente talvez exista enquanto organizadores do conjunto e do som (INTERLOCUTORA 5, 2023).

Em busca de caminhos que possam auxiliar a construção do respeito e da maturidade que a entrevistada aponta como necessárias para uma reformulação da prática, observamos a seguir as proposições de Tamara Dworetz (2019) para um exercício de liderança saudável, que leva em conta questões sociais do século XXI e o bem-estar das relações nas orquestras.

## 2.7 LIDERANÇA ADEQUADA PARA O SÉCULO XXI

Como exercer uma liderança desclassificada, propositiva, didática e respeitosa que obtenha resultados musicais de qualidade em um curto espaço de tempo, considerando as subjetividades presentes? Essa talvez seja uma das questões mais sensíveis entre as que surgem a partir da nossa pergunta de pesquisa original (como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa?).

Pois desclassificar a prática de regência no tempo das demandas comerciais significa observar outros caminhos para o exercício de liderança. Como lemos em Adorno (2017), o exercício autoritário ocorre também devido à falta de tempo de que os conjuntos profissionais dispõem. Nas entrevistas, podemos perceber que tempo e qualidade são componentes fundamentais para o planejamento e para a construção da performatividade do coletivo, e nisso a eficiência do gestual torna-se fundamental. Então, como oferecer uma liderança que atenda às exigências comerciais e de produtividade de performances profissionais, superando as práticas impositivas?

Para elaborar acerca da prática de liderança trazemos as formulações da regente e pesquisadora estadunidense Tamara Dworetz (2019), em sua dissertação de mestrado *21<sup>st</sup> Century Leadership in the Conductor – Musician Relationship*. A autora parte de um ponto comum ao nosso – ela observa a cultura e os comportamentos tóxicos de maestros na história das orquestras e percebe que “comportamento inaceitável tem continuado a ocorrer até hoje, talvez apenas menos obviamente” (DWORETZ, 2019, p. 1, tradução nossa<sup>45</sup>).

Buscando compreender como cultivar relações de parceria próspera, tendo em mente que “como em qualquer relacionamento, cada sujeito vem com sua própria história e bagagem de suas

---

<sup>45</sup> Do original: Unacceptable behavior has continued to occur even to present day, perhaps just less obviously (DWORETZ, 2019, p. 1).

histórias individuais” (ibidem, p. 3, tradução nossa<sup>46</sup>), a autora realiza entrevistas com regentes e músicos conceituados dos Estados Unidos e analisa pesquisas acerca de práticas de liderança em outras áreas.

Por meio das entrevistas, ela analisa o individualismo como a principal barreira para a construção de relações colaborativas, pois ele está presente na educação autofocada, exigente e perfeccionista que os músicos recebem para terem carreiras enquanto solistas, mesmo que no mercado de trabalho não consigam atuar majoritariamente dessa forma. Assim, o individualismo se faz presente como uma premissa da qual partem as iniciativas de trabalho musical, mesmo quando em coletivo.

Com esse princípio perfeccionista e autocentrado comum ao meio, quando os músicos expressam vulnerabilidade no modo de tocar, é preciso considerar e acolher esses eventos, pois pode indicar alguma sensibilidade, problema e/ou questão de qualquer ordem que esteja interferindo em sua prática e prejudicando seu desempenho. Por isso, quando regentes reagem às vulnerabilidades dos músicos com cobranças, os conflitos podem ser ampliados. “A falta de confiança na própria habilidade e o *feedback* negativo de um regente impaciente e inflexível é uma barreira [sic] para apreciar uma carreira em ambiente orquestral” (ibidem, p. 6, tradução nossa<sup>47</sup>).

A autora também observa que instrumentistas darem *feedbacks* aos regentes sobre suas atuações, por mais que seja com boas intenções, configura um tabu. Isso reforça os modos hierárquicos, gerando uma situação de “nós contra eles” que pode causar sentimentos de descontrol e infantilização entre os músicos. “Regentes e organizações orquestrais terem maior empatia pelo que os músicos podem estar passando seria um primeiro passo significativo em direção a um futuro de maior contentamento nos locais de trabalho das orquestras” (ibidem, p. 7, tradução nossa<sup>48</sup>).

Junto ao individualismo, a autora também observa que a ausência de literatura adequada sobre gestão de pessoas na área da música, o pouco tempo de estudantes de regência à frente de grupos, a pressão exercida por professores de regência para que os estudantes reproduzam seus modos, o constrangimento que estudantes de regência passam para estarem no comando ao mesmo tempo em que estão aprendendo, e os altíssimos níveis de exigência sobre estar na liderança são questões que podem ocasionar barreiras emocionais que prejudicam a construção de uma relação saudável com os músicos e a possibilidade de uma liderança propositiva (p. 10).

---

<sup>46</sup> Do original: As in any relationship, each character comes with their own story and baggage from their individual histories (ibidem, p. 3).

<sup>47</sup> Do original: A lack of confidence in one’s own skill and negative feedback from an impatient, inflexible conductor is a significant barrier to enjoying a career in an orchestral setting (ibidem, p. 6).

<sup>48</sup> Do original: Conductors and orchestral organizations having greater empathy for what musicians may be going through would be a significant first step towards a future of increased contentedness in the orchestral workplace (ibidem, p. 7).

Além disso, os professores de regência muitas vezes comunicam aos alunos a expectativa de que os regentes devem estar acima do nível de todos os outros na orquestra e, embora isso é verdadeiro em termos de conhecimento da partitura, não incentiva uma mentalidade saudável. Sabe-se inclusive que alguns professores transmitem a seus alunos que todo erro na orquestra é falha do regente. Embora esse tipo de comentário possa ser útil para um jovem regente desatento ou que não aceita a responsabilidade por seus erros, de forma geral, certamente não é uma declaração categórica para todos os alunos. A natureza controladora de alguns professores de regência leva-os a mudar as interpretações dos alunos para que espelhe suas próprias, e parece haver uma falta de oportunidade para os alunos de regência falharem, negando-lhes uma parte importante do processo de aprendizagem. Com esse tipo de experiência de aprendizagem pressurizada e exposta, seria um milagre se um jovem regente se formasse sem nenhuma barreira de proteção emocional (ibidem, p. 10, tradução nossa<sup>49</sup>).

Contudo, essas barreiras emocionais não se limitam aos regentes estudantes. Ao longo do tempo, uma educação individualista e exigente pode resultar em um pensamento binário que propõe regentes como certos e outros intérpretes como errados. Devido ao alto nível de exigência, características como arrogância, superioridade, falta de empatia e ausência de contato com os músicos da orquestra podem atuar como mecanismos de proteção para os regentes, ao mesmo tempo que “sem autoconsciência, suas inseguranças podem ser lançadas aos músicos sem qualquer consideração a eles” (ibidem, p. 12, tradução nossa<sup>50</sup>).

Assim, a autora sugere que a pessoa regente deve apresentar seis características fundamentais para a realização de uma prática saudável neste século. São elas: ter alto nível de empatia, ter habilidade para criar um ambiente de confiança, comunicar uma visão que valoriza o trabalho em equipe, apresentar vulnerabilidade, elogios e gratidão, ser comprometida com a construção de relações e ter uma profunda e genuína humanidade (p. 12).

Buscando tornar as práticas de liderança mais empáticas, Dworetz propõe que quem está liderando precisa ter interesse a respeito de quem é liderado. Mas, devido à educação autocentrada ofertada aos regentes, a tomada de consciência sobre as barreiras discutidas acima pode demandar um longo caminho. Então, “Considerar tanto a dificuldade de tocar um instrumento musical quanto a vulnerabilidade essencial para a arte pode ajudar o regente a interagir com os músicos de uma forma humana e compassiva” (ibidem, p. 13, tradução nossa<sup>51</sup>).

---

<sup>49</sup> Do original: In addition, conducting teachers often impart to the students the expectation that conductors have to be above the level of everyone else in the orchestra and while this is true in terms of the knowledge of the score, it does not always encourage a healthy mindset. Some teachers have even been known to communicate that every mistake in the orchestra is the conductor’s fault. While this kind of comment is helpful for a young conductor who is oblivious or does not accept responsibility for their mistakes, it is certainly not a healthy blanket statement for all students. The controlling nature of some conducting teachers leads them to change students’ interpretations to mirror their own, and there seems to be a lack of opportunity for conducting students to fail, denying them an important part of the learning process. With this kind of pressurized and exposed learning experience, it would be miraculous if a young conductor graduated without any barriers of emotional protection (ibidem, p. 10).

<sup>50</sup> Do original: Without self-awareness, their insecurities can be thrust outwards at musicians without regard (ibidem, p. 12).

<sup>51</sup> Do original: Considering both the difficulty of performing a musical instrument and the vulnerability essential to artistry can help the conductor interact with musicians in a compassionate human way (ibidem, p. 13).

Ter empatia é o primeiro requisito colocado pela autora, pois ela é fundamental na construção de um ambiente positivo e seguro em que os músicos se sintam confortáveis. “Um clima de confiança significa que os músicos podem ficar vulneráveis, assumir riscos e não se envergonharem por erros ou interpretações diferentes das do regente” (ibidem, p. 15, tradução nossa<sup>52</sup>). A autora coloca que é comum que regentes sintam que têm responsabilidade exclusiva de aprimorar a música. Então, sugere que ao invés de ditar como os músicos devem tocar, regentes confiem nos músicos e forneçam contexto musical em seus *feedbacks*, facilitando o autoconhecimento do grupo.

Para comunicar uma visão que valoriza o trabalho em equipe, Dworetz sugere que orquestras tenham valores comuns a todos os envolvidos que orientem suas práticas. A autora observa que orquestras, em geral, não têm valores de trabalho estabelecidos conjuntamente, apenas objetivos. Isso faz com que cada um parta de seus valores individuais sem comunicação com o entorno. Ela propõe que esses valores sejam configurados institucionalmente para serem premissas que constituem o trabalho. Assim, o regente poderia, durante as práticas de ensaio, lembrar os músicos desses valores e incentivá-los. Isso pode ajudar a romper o individualismo e, ao mesmo tempo, encorajá-los a encontrar valores que ajudem a ofuscar a cobrança e o perfeccionismo.

Regentes podem criar um espírito de equipe que os lembrem de que são mais fortes em conjunto do que individualmente. Para isso, é preciso rejeitar a ideia de que ter interdependência é uma fraqueza e passar a vê-la como uma fonte de força, uma forma de aproveitar as habilidades de múltiplas pessoas em uma causa comum a elas. Assim, ela considera que ter uma a visão de que a excelência musical não é apenas técnica, mas relacionada a uma atuação em comunidade, pode ajudar os músicos a trabalharem em equipe.

Apresentar vulnerabilidade, elogios e gratidão é também uma forma de mostrar que a interdependência é o que fortalece o grupo. Os elogios ajudam a orquestra a relaxar suas proteções às possíveis críticas. Vulnerabilidade e gratidão reforçam a postura de que o regente está junto aos músicos e não superior a eles.

Para ter esse nível de confiança em expor vulnerabilidades, regentes precisam estar comprometidos em construir boas relações, se dispondo a conhecer individualmente as pessoas, pois elas não são apenas suas produções musicais. O tempo antes do ensaio e o intervalo podem ser momentos para essas interações, que podem auxiliar a construir um ambiente mais descontraído. A interação amigável entre colegas de trabalho pode auxiliar regentes e músicos a trabalharem de maneira mais unida e respeitosa.

Por fim, Dworetz coloca que para liderar de maneira respeitosa é preciso ter uma profunda e genuína humanidade. Isto é, estar atento às necessidades alheias e considerá-las em suas ações sem

---

<sup>52</sup> Do original: A climate of trust means musicians can be vulnerable, take risks and not be shamed for mistakes or interpretations different than the conductor's (ibidem, p. 15).

causar constrangimento a ninguém que demonstre dificuldades, vulnerabilidades, subjetividades ou quaisquer outras questões que possam ser compreendidas como fraquezas. Assim, é preciso que os regentes tenham consciência e reflexão sobre suas atitudes. Ou seja, a capacidade de compreender suas próprias ações, limitações, emoções e realizações e avaliá-las. Bem como reconhecer seus impactos na prática coletiva. Essa prática de autoavaliação integral está conectada a uma escuta atenta e sensível às subjetividades dos envolvidos, que ultrapassa as demandas técnico-musicais.

A liderança coletiva é como qualquer relacionamento importante; ouvir atentamente é essencial de ambos ou de todos os lados. Além dos seis componentes mencionados antes, a escuta atenta entre o regente e os músicos e entre os próprios músicos pode criar um ambiente de intimidade musical e comunidade coesa, o que é essencial na condição humana (ibidem, p. 27, tradução nossa<sup>53</sup>).

Uma escuta aberta entre os músicos pode florescer em trocas saudáveis sobre o fazer musical conjunto. Regentes que compreendem as pessoas como tão (ou mais) importantes que a qualidade musical desenvolvida profissionalmente e que desenvolvem a escuta para ouvir os músicos, considerando suas expressividades e subjetividades em prol da prática artística, têm mais chances de conduzir seus grupos de maneira saudável e produtiva. Assim, juntos, regentes e instrumentistas podem oferecer experiências artísticas ao público evocando relações multidimensionais de contato e compreensão.

Para Dworetz, as subjetividades do espectro emocional dos agentes musicais de uma orquestra configuram suas riquezas e forças. Porém, o pensamento binário e hierarquizado, que conceitua diferenças como polos opostos, nos atrapalha a ver isso. A consciência das complexidades que surgem a partir de uma relação entre tantas pessoas é o que desperta a autora para considerar como liderar de maneira propositiva. A empatia é seu cerne fundamental, pois amplia a escuta para sensibilidades além da técnica.

A prática de liderança se configura como um processo de constante avaliação não só dos resultados musicais, mas também das reações e emoções dos indivíduos que possibilitam a música. Para a autora, essa é uma questão de conduta, que precisa estar clara para o regente, para os músicos e institucionalmente. Essa postura, junto ao compartilhamento de valores, auxilia na criação de um clima mais agradável entre as pessoas. Mas como elaborar isso em meio à técnica gestual, às práticas institucionais de ensaio e ao repertório? Como construir uma ética de escuta que em suas críticas e reações tente promover a conexão entre os sujeitos por meio do respeito?

---

<sup>53</sup> Do original: Collective leadership is like any great relationship; earnest listening is essential from both or all sides. In addition to the six components aforementioned, intent listening between the conductor and musicians and between the musicians themselves can create an environment of musical intimacy and tight-knit community, which is essential in the human condition (ibidem, p. 27).

As proposições da autora atentam ao funcionamento do sistema e sugerem que o contato seja um aliado, assim como, as conversas nos indicam que a interação é fundamental para o desenvolvimento do trabalho. O som, enquanto uma onda que se movimenta no espaço, configura um meio ao contato entre os distantes pela escuta (LABELLE, 2021). Então, se a escuta do coletivo é o segundo ponto de partida para as ações dos regentes – sendo o primeiro a partitura – como podemos utilizá-la para a reelaboração das práticas e dos sistemas de funcionamento? Como o repertório de música nova, em suas propostas de sonoridade e interatividade, pode auxiliar na introdução das subjetividades às práticas? Como a escuta pode nos auxiliar a elaborar processos de interação saudável e desenvolvimento musical simultaneamente?

Essas são perguntas que indicam o caminho pelo qual decidimos seguir no último capítulo. Contudo, não podemos ignorar que as práticas de regência são performance artística ao mesmo tempo que prática institucionalizada e interação humana. Por isso, para finalizar este capítulo, observamos recomendações de boas práticas institucionais relacionadas ao contato da orquestra, enquanto instituição artística, com a sociedade. Apresentamos o Guia “*Making the case for Equity, Diversity, and Inclusion In Orchestra*”, produzido em 2021 pela Liga de Orquestras Americanas, buscando compreender como reformulações institucionais auxiliaram a responder à pergunta de pesquisa: como construir uma prática de regência que propõe interpretação colaborativa?

## 2.8 DEFESA PELA EQUIDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NAS ORQUESTRAS

Um dos pontos que as entrevistas bem observam é que a prática de regência, de diferentes formas, configura uma prática institucionalizada, que segue determinadas regras sobre o modo de fazer. Juntamente a isso, o texto de Botelho (2019) desperta nesta pesquisa a sua consideração de que o regente professor teria um trabalho mais complexo porque sua conduta de trabalho precisa considerar valores da instituição de ensino em que atua.

O ensino, enquanto área do conhecimento, levanta discussões e promove práticas sobre desigualdades sociais há um tempo considerável em diversas vertentes. Dessa forma, regentes professores precisam estar alinhados com esses valores. Ou seja, devem considerá-los em suas práticas para estarem alinhados com as instituições.

Da perspectiva do autor é como se os regentes de contextos profissionais tivessem como único compromisso de trabalho seus valores de excelência musical. Já os regentes professores têm outros compromissos, que se relacionam às pessoas e ao ensino de um fazer artístico e expressivo. Nas conversas podemos ouvir observações semelhantes, pela simples compreensão de que orquestras estudantis e profissionais têm propósitos diferentes, uma focada em desenvolvimento de performance e outra comprometida com alta performance e valores comerciais.

No texto de Dworetz também notamos que orquestras não costumam ter valores institucionais coletivos estabelecidos que direcionam o trabalho para além do perfeccionismo técnico-musical. Poderíamos considerar essa falta de valores estabelecidos como mais um indício do posicionamento masculino e branco pactuado em muitas instituições que Cida Bento (2022) coloca? Pois, como vimos com Kilomba (2018) e hooks (2015), uma lógica que se pretende universal se estabelece nos mitos de objetividade e neutralidade. Se o único orientador das práticas musicais de concerto é a exigência técnica, poderíamos considerar isso como uma reificação do mito da objetividade nas práticas de interpretação musical?

Buscamos então materiais que sugerissem práticas de inclusão social às orquestras de maneira institucional. Chegamos em uma bibliografia acerca do assunto: o Guia da Liga de Orquestras Norte-Americanas (2021), *“Making the case for Equity, Diversity, and Inclusion In Orchestra”*.

A seguir, faremos uma breve exposição sobre como essa literatura observa o tema da inclusão e o encara como uma série de ações institucionais que remodelam os valores que orientam a música de concerto enquanto prática social, integrando-a em uma sociedade plural. Justiça social, representatividade, visibilidade e manutenção são algumas das razões observadas para justificar as mudanças nas práticas.

*“Making a case for equity, diversity and inclusion in orchestras”* é um guia formulado pela Liga de Orquestras Norte-Americanas em 2021, em decorrência do reconhecimento público da opressão vivida, há cerca de 400 anos, por pessoas negras nos Estados Unidos. Para a Liga, essa tomada de consciência esteve relacionada aos assassinatos cometidos por policiais americanos e ao desproporcional impacto que a pandemia de COVID-19 teve na população racializada dos EUA. O guia reconhece o histórico problemático das orquestras em inclusão. E observa que, enquanto instituições culturais, orquestras estão economicamente conectadas às políticas públicas que têm exigido maior representação social nos *quóruns* das organizações sem fins lucrativos, apoiadas pela política tributária federal.

O intuito da Liga com esse manual é elencar razões para implementar equidade, diversidade e inclusão (EDI) nas orquestras estadunidenses. Assim, em um primeiro momento, respondem à pergunta: “Por que o EDI e o antirracismo são importantes para as orquestras?” (LAO, 2021, p. 3, tradução nossa<sup>54</sup>). Após a exposição desses argumentos, o guia responde a perguntas que possam surgir frente às proposições de implementação de práticas que promovam EDI e antirracismo.

O guia está focado em argumentar sobre por que EDI e antirracismo devem ser considerados nas práticas institucionais das orquestras. Ele não propõe como fazer isso. Sua estratégia é afirmar que a implementação de valores institucionais que consideram as subjetividades humanas promove

---

<sup>54</sup> Do original: Why Do EDI and Antiracism Matter to Orchestras? (LAO, 2021, p. 3).

melhorias no trabalho e impacta a cultura quando seu discurso se sustenta em práticas corporativas. O trabalho “pretende ser uma base para as jornadas individuais das orquestras em direção à equidade e ao antirracismo, inspirando reflexão, compreensão compartilhada e ação autêntica” (ibidem, p. 2, tradução nossa<sup>55</sup>).

As razões pelas quais EDI e antirracismo importam às orquestras estão elencadas em seis categorias. São elas: promover enriquecimento cultural; melhorar o desempenho dos profissionais, assim como dos valores institucionais, para sua sustentação pública e econômica; oportunizar mais pessoas diversas em diferentes cargos; adaptar a orquestra à cultura de colaboração; possibilitar o desenvolvimento de relações significativas, autênticas e relevantes para as comunidades com que dialoga; e criar justiça social no campo.

No que concerne ao enriquecimento cultural, o guia posiciona a prática musical como comum à humanidade, e sugere que por isso as práticas orquestrais precisam ser práticas dialógicas com outras culturas. Partindo desse ponto, considera que aumentar a diversidade dos artistas enriquece as perspectivas, inspira reformulação do repertório e pode auxiliar à ampliação da relevância das orquestras nas comunidades. “Ao superar as barreiras sistêmicas à inclusão, as orquestras têm acesso a um banco de talentos expandido de músicos extraordinários preparados para serem líderes comunitários, professores e comunicadores vibrantes sobre a forma de arte” (ibidem, p. 3, tradução nossa<sup>56</sup>).

A segunda razão está intrinsecamente relacionada à sustentação econômica das orquestras na sociedade. O guia aponta estudos sobre a demografia dos EUA que preveem que a população será majoritariamente racializada em poucos anos. Por isso, é preciso pensar em estratégias para que as orquestras se adaptem, pois a sociedade exige representação pública nas instituições culturais. Eles afirmam que a cartela de clientes das orquestras precisa expandir para que seja sustentável justificar suas existências enquanto instituições.

Em seguida, o guia aponta estudos sobre como o posicionamento a favor de práticas de EDI e antirracismo atraem pessoas diversas para as vagas de emprego disponíveis na organização. Inclusão torna as pessoas mais colaborativas e ambientes com maior diversidade de gênero e racial são mais rentáveis. Ao mesmo tempo, há uma percepção de que as novas gerações (Y e Z<sup>57</sup>) buscam trabalhar em instituições que correspondam aos seus valores pessoais, unindo trabalho e propósito.

---

<sup>55</sup> Do original: [...] intended to be a foundation for orchestras’ individual journeys toward equity and antiracism, inspiring reflection, shared understanding, and authentic action (ibidem, p. 2).

<sup>56</sup> Do original: By overcoming systemic barriers to inclusion, orchestras have access to an expanded talent pool of extraordinary musicians who are primed to be community leaders, teachers, and vibrant communicators about the artform (ibidem, p. 3).

<sup>57</sup> Geração Y: nascidos entre 1981 e 1996. Geração X: nascidos entre 1997 e 2010 (BEI EDUCAÇÃO, 2021).

A inclusão de pessoas que representem diversidades é fundamental à adaptação das orquestras aos requisitos da sociedade contemporânea. Tornar o ambiente mais diverso significa ampliar a criatividade e, para a Liga, a prática orquestral se configura como um trabalho artístico criativo. Por isso, elenca estudos que apontam como o pertencimento a uma comunidade melhora a qualidade do trabalho das pessoas. Equipes inclusivas tomam decisões melhores e mais rápido, e as que seguem sendo inclusivas em decisões tomadas por equipes geram melhores resultados. Em suma, equipes diversas são mais atentas aos processos de autoavaliação, tomam decisões melhores, geram mais lucros e auxiliam no processo de adaptação necessário para a sustentabilidade das orquestras na contemporaneidade americana.

Pessoas diversas são essenciais para criar relações genuínas com as comunidades que sustentam orquestras, pois são mais propensas a desenvolver programas baseados nas necessidades, preferências e ativos das populações. Elas também auxiliam a transformação das relações transacionais para relacionais, possibilitando que os públicos se conectem com os músicos por meio da partilha de experiências, construindo o fazer artístico com as comunidades e não para elas.

Por fim, observam que essa adequação nas orquestras é uma questão de justiça social. O guia reconhece que o meio orquestral é altamente meritocrático e que essa é uma política de acesso que não dialoga com as injustiças presentes nas sociedades. “Para se aproximar da justiça e da equidade, as orquestras devem entender os limites de suas práticas atuais e desenvolver ativamente práticas que resultarão em locais de trabalho mais inclusivos” (ibidem, p. 5, tradução nossa<sup>58</sup>).

A Liga reconhece a necessidade de maior quantidade de pessoas racializadas em lideranças, bem como em quaisquer outros cargos, pois elas têm maior habilidade em pautar essas discussões de maneira produtiva<sup>59</sup>. Para ela, é fundamental que as programações culturais sejam responsivas e explícitas sobre raça, racismo e equidade racial. Assim, orquestras poderão reinventar suas relações e reafirmar seu compromisso com a cultura das sociedades.

De uma perspectiva particular, senti nas entrevistas que as regentes se sentiam em maior ou menor grau, dependendo do contexto, subordinadas à cultura institucionalizada que define os modos de fazer. Assim, suas práticas, por vezes, precisavam se adaptar às condições do ambiente mesmo que isso fosse frustrante, como podemos notar na fala da Interlocutora 4: “Então, para ter um resultado, eu acabo não insistindo e fazendo do jeito que está todo mundo acostumado. E isso me frustra, de verdade” (2023).

Observar que o cenário tradicional está consideravelmente distante das práticas de EDI e que a discussão acerca de como fazer isso ainda é muito incipiente, causa-nos um sentimento de que ainda

---

<sup>58</sup> Do original: To get closer to fairness and equity, orchestras must understand the limits of their current practices and actively develop practices that will result in more inclusive workplaces (ibidem, p. 5).

<sup>59</sup> Cabe ressaltar que todos nós, independente de nossas marcas sociais devemos nos engajar em práticas de EDI e antirracismo, tendo em vista a busca por justiça social.

há muito por fazer no meio. Com isso, vemos esta pesquisa como uma tentativa consciente dos benefícios que a reformulação de valores traz às sociedades e buscamos promovê-los para dentro das formas com que interpretamos música. Ou seja, fazer com que essas compreensões sobre o mundo, as pessoas e suas realidades afetem a forma com que interpretamos música em seu *habitus*, para que façam parte do fazer artístico as subjetividades que compõem a expressividade coletiva.

Para nós, a entrada de pessoas diversas nas instituições é fundamental para elaborar o processo de adaptação das orquestras às práticas colaborativas, incluindo repensar as práticas de performance e seu processo de construção. Lembramos que para responder nossa pergunta de pesquisa – como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa? –, observamos a estrutura do ensaio, sua verticalização e hierarquização e os problemas que esses componentes acarretam. Nosso objetivo é demonstrar a necessidade de mudança de forma, mas sabemos que não é possível abandonar estruturas institucionais e ao mesmo tempo se manter no campo. Sendo uma prática artística profissionalizada e comumente institucionalizada, ela não pode, simplesmente, ignorar o que está ao redor.

## 2.9 UMA DIREÇÃO PARA A AÇÃO

A partir dessa ideia, sugerimos que a prática de regência apresente um projeto de interpretação musical e liderança que não seja convencional, mas que funcione de acordo com as relações que promove entre instituição, repertório e outros intérpretes, preservando valores pessoais de fazer artístico e profissional, ao mesmo tempo que percebendo os valores do contexto em que se exerce a prática. Botelho (2019) coloca uma série de perguntas e boas práticas para auxiliar na elaboração de uma prática de regente/professor que considera o ensino, um padrão de performance, os estudantes e os valores institucionais. Dworetz (2019) sugere ter alto nível de empatia, ter habilidade para criar um ambiente de confiança, comunicar uma visão que valoriza o trabalho em equipe, apresentar vulnerabilidade, elogios e gratidão, ser comprometido com a construção de relações e ter uma profunda e genuína humanidade, como fundamental para liderar orquestras. O guia da Liga de Orquestras Americanas traz razões para promover equidade, diversidade e inclusão nos valores institucionais das orquestras.

Mas como? Como elaborar uma prática que busque retirar da construção da interpretação coletiva o valor da obediência e acrescente os valores do pensamento crítico e da colaboração? Como propor horizontalidades, transversalidades e hierarquias móveis nas práticas que conduzem o ensaio, no gesto performado, na instrução oferecida, sem desconsiderar o *habitus* existente, mas elaborando outras formas de agir que configurem estratégias de ensaio musical? Quais práticas orientam caminhos agentivos para seguirmos a partir do momento que escutamos a sonoridade de um coletivo

que responde a uma instrução musical? Como podemos elaborar essas práticas a partir das subjetividades que soam e das propostas da partitura? Quais dessas subjetividades podemos e/ou conseguimos expor sem gerar constrangimento e de quais formas? E quais delas podem ser subsídio artístico para construção estética, especialmente considerando a performance de música contemporânea?

O que faremos no próximo capítulo é dar um primeiro passo para responder como fazer, tendo em vista uma ação individual que precisa estar em contato com as estruturas institucionais e expectativas relacionais, mas que deseja interferir nelas. Sugerimos a escuta como movimento em busca de reformular a prática de construção da performance musical propondo colaboração, decisões conjuntas e opções estético-musicais que construam uma identidade coletiva.

Isto é, estamos propondo que escutar é uma ação ativa e agentiva que, no processo de desclassificação artística, auxilia a reformulação e reordenação das classificações musicais e sociais que interferem no fazer de maneira hierárquica e binária. A escuta é parte fundamental do trabalho de regentes independentemente do viés que essa ação tenha. Seja em função de professor, com noções pedagógicas que pretendem educar e transmitir conhecimento; ou de uma liderança participativa que busca uma comunicação positiva, vestindo-se das subjetividades da humanidade para ser propositiva no trato profissional; ou em uma ação de regulação da performance pela partitura, promovendo uma interpretação musical particular, objetificando os outros envolvidos no processo; ou em uma prática de ensaio colaborativa que permita a interação e a troca, tornando todos responsáveis pelo fazer em semelhante medida mesmo que com tarefas distintas; é pela escuta que o regente se orienta e trilha uma própria cartografia de ensaio.

O ensaio se faz em ações que levam o conjunto a um estado de performance diferente do ponto de partida, em que as pessoas se encontram, por diferentes razões, melhor unidas em uma ideia de como fazer tecnicamente e poeticamente. A escuta atua por meio de redes que conectam corpos por meio das vibrações, impondo condições de escuta que não são só físicas e materiais, mas também históricas, socioculturais e subjetivas (IAZZETTA 2018, LABELLE, 2022).

O ensaio, enquanto uma prática institucional sonora de unificação, atua em ações que fortalecem uma rede que nos une sonoramente e que nos conecta a cada vez que soamos, de diferentes formas, por diferentes razões, de modo a nos aproximar. Sendo o ambiente do ensaio musical um espaço social e sonoro, ele possibilita a escuta de muitas formas, como vimos junto à pedagogia, à liderança relacional e à interpretação musical em contextos tradicionais.

Nesse sentido, observamos que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, olha para essa rede de condições da escuta presente na comunicação entre professor e aluno, o que o permite concluir que ensinar exige saber escutar. Então, se ao reger vamos instruir um coletivo a uma ação comum, precisamos ter em mente que:

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 2021, p.111).

Tendo em vista a escuta enquanto uma metodologia feminista e decolonial, a teórica chicana e feminista Gloria Anzaldúa (2021, p.89 – 123), reconhece que a escuta é uma construtora de alianças e coalizões, ressaltando que escutar torna possíveis processos de reconhecimento, nos fazendo partilhar características e nos ensinando a respeitar diversidades. Em concordância com Anzaldúa, bell hooks (2015) tem a escuta como um movimento emancipador de falsas dicotomias e binarismos hierarquizados como: teoria/prática e corpo/espírito, ao entrarmos em contato, por meio da conversa, com as subjetividades dos sujeitos em relação.

Neste capítulo mesmo, utilizamos a escuta promovida em conversas enquanto método (CAMPESATO e BONAFÉ, 2019) para compreender como o *habitus* do campo se manifesta nas ações, e por isso, sugerimos desclassificar a escuta do regente. Por perceber que suas ações são conduzidas pela escuta, nas trajetórias por ela orientadas. Em alguma medida estamos seguindo o conselho do Interlocutor 2, repensando os cânones de percepção auditiva e padrão de interação.

**Interlocutor 2:** Eu acho que a primeira coisa a fazer é a gente diariamente se lembrar da nossa responsabilidade, das nossas ferramentas e possibilidades de mudar e de alterar alguma coisa, pra não cair numa rotina de reprodução do que já foi e do que a gente já sabe que não gostamos e não queremos. Eu acho que, enquanto maestro, a primeira coisa que a gente tem que fazer é justamente repensar cânones de repertório, cânones de gestual, cânones de percepção auditiva, de julgamento estético e sobretudo padrões de interação. E só tomar ciência disso já é uma coisa bastante forte, quase que enlouquecedora, porque você acaba o tempo inteiro esbarrando em barreiras. Mas ao mesmo tempo aquela velha questão: é melhor ignorar e não sofrer ou conhecer e ter que lidar com aquilo que você conhece, que você sabe. E eu acho que a segunda coisa é bem melhor. Você se responsabilizar com uma possibilidade utópica acaba também dando um direcionamento bastante claro e preciso pra vida.

Reorientar a escuta da regência é o que propomos como próximo passo desta desclassificação artística. Compreender como é a escuta relacionada à música de concerto, como ela atua na regência e propor outras formas de escutar é o que fazemos a seguir.

### 3. AUTONOMIA ACOMPANHADA – IMAGINANDO CAMINHOS PARA PRÁTICAS DE REGÊNCIA

Nós devemos adentrar o *devoir* para escapar ao passado e ao futuro.  
Doug Rice

Elaborar como construir uma prática de regência que proponha interpretação colaborativa gerou novas perguntas na trajetória desta pesquisa. Para entender alguns “porquês” saímos do centro em direção às margens das práticas de música de concerto e observamos como a regência está amparada em lógicas de uma cultura sociomusical que se pretende universal, mas que em verdade é localizada no tempo e no espaço, estando sujeita às suas companhias (que podem ser de diversas ordens). Pois ela é uma prática de interpretação musical que se manifesta por meio da liderança de um coletivo de pessoas que se propõe a performar musicalmente junto.

A liderança relacionada ao exercício de autoridade institui uma série de protocolos do fazer musical que impõem limites à prática de regência e a como exercê-la. Notamos que o modo tradicional do ensaio, a maneira como é organizado no espaço, no tempo, nas relações entre os agentes, na tradição e no repertório, é determinante para a prática, pois cria um *habitus* que impacta os agentes do campo, em suas identidades, ações e valores enquanto performers. Então, perguntamos: como podemos agir para que a regência instigue uma prática de interpretação colaborativa que evidencie decisões artísticas conjuntas e que elabore formas de promover decisões coletivas? É possível operar em outros sistemas de ensaio?

Buscamos compreender como agentes do campo são impactados por essa noção em suas práticas, influenciando-as e construindo seus valores. Percebemos interlocutores preocupados com o cenário em que a prática se localiza de maneira central e ouvimos como buscam moldar suas próprias ações tendo em vista outros valores – como a interação, a mutualidade, a colaboração e o respeito – sem perder de vista os protocolos de atuação e valores comerciais e sociais instituídos.

**Interlocutora 5:** Já tem orquestras que têm outras dinâmicas de ensaio em que há uma construção coletiva, em que as pessoas opinam. Porém, havia alguém para bater o martelo das questões. Ou seja, eu vejo que a nossa atuação está muito mais caminhando pra isso, do que pra alguém que terá a verdade absoluta e o restante só aceita. Mas é um caminho. Porque para isso acontecer, é preciso ter o respeito.

Notamos que a demonstração desses valores em suas práticas se orienta pela compreensão dos valores institucionais e de noções de pedagogia e liderança participativa baseadas em respeito e empatia.

**Interlocutor 1:** Se não tiver empatia com a orquestra, também não vai acontecer.

**Interlocutor 2:** Eu acho que a primeira coisa mesmo é o estabelecimento de um clima de confiança e de segurança. Então, por mais que o mundo esteja desabando, a hora que você entra na sala de ensaio e que você começa fazer música, temos a chance – não sempre né, não vou romantizar muito a coisa –, mas a gente muitas vezes tem a chance de realmente se ocupar daquilo como a única coisa que importa naquele momento. E a minha ideia, a minha visão é que ao mesmo tempo que a gente coloca essa atividade conjunta em foco, não podemos nunca esquecer que essa atividade conjunta está sendo feita por seres humanos e para seres humanos.

**Interlocutora 3:** Eu tento fazer o ensaio mais leve possível, mas eu acho que o mais importante é a gente sentir. Muitas vezes a gente chega cheio de coisas preparadas e a gente não sente o que está vindo pra gente. E cada orquestra tem uma atmosfera diferente. Tem orquestra que é um pouco mais fria, tem as que são mais calorosas, as que conversam muito, as que conversam nada e você tem que captar o que aquela orquestra precisa de você naquele momento. Então, às vezes eu fico um pouco mais na minha, outras vezes me envolvo um pouco mais. Eu tenho que sentir. E eu diria que musicalmente também. Eu tenho sentido cada vez mais que eu tenho que trazer menos coisas pra eles, e ouvi-los ou vê-los.

Eles tentam agir sobre o clima do ensaio, buscando uma relação de bem-estar e propósito coletivo que vai do planejamento do trabalho às ideias de interpretação musical, respeitando em maior ou menor grau os protocolos instituídos e reconhecendo dificuldades.

**Ingrid:** E você acha que o ritual de ensaio tradicional, em que a gente chega, eles afinam, a gente sobe lá no pódio e começa fazer o trabalho. Você acha que esse ritual proporciona a troca?

**Interlocutor 2:** Não, esse ritual é péssimo, mas é difícil estabelecer um outro tipo de sistema...

Para elaborar como a construção de um clima de segurança pode se dar no formato tradicional de ensaio, buscamos literaturas que relacionassem regência à pedagogia, à liderança participativa e à remodelação de valores institucionais das orquestras. Por meio das conversas e dos textos de Botelho (2019) e Dworetz (2019) observamos que a regência, a pedagogia e a liderança participativa se conectam por serem práticas que promovem escuta em meio ao fazer, mas que podem influenciar diferentes trajetórias de ações posteriores à escuta. O professor instrui uma tarefa, ouve, avalia e dá um retorno. O líder participativo busca compreender e ter empatia com os que estão ao seu redor sendo propositivo, simula a ação do professor buscando que seus retornos sejam elogiosos quando possível e propositivos caso haja problemas, desencontros e/ou desentendimentos.

Tanto na literatura apresentada quanto nas conversas com interlocutores a ideia de que a regência atua pela escuta aparece. O ensaio se propõe semelhante ao ciclo de instrução musical trazido por Botelho, que consiste em: “1 – o professor apresentar uma tarefa de performance ao estudante, 2 – os estudantes responderem por meio da implementação ou aplicação da instrução e 3 – o professor realizar um feedback para a execução do estudante” (LEHMAN et al. *apud* BOTELHO, 2021 p. 68).

Mas é preciso lembrar que, por vezes, incorremos em um processo de instrução que se dá acerca do que não fazer, podendo se conectar a tratativas negativas que têm potencial para soar desagradáveis. “A falta de confiança na própria habilidade e o *feedback* negativo de um regente

impaciente e inflexível são barreiras significativas no desfrute de uma carreira em ambiente orquestral” (DWORETZ, 2019 p. 6, tradução nossa<sup>60</sup>).

Dessa forma, o processo de ensaio pode ser apresentado num esquema em que, ao mesmo tempo que o regente propõe uma gestualidade referenciada na partitura, os outros intérpretes respondem à gestualidade e às suas partes escritas tocando e/ou cantando, enquanto são ouvidos pelo regente que, quando escuta, avalia, considerando a si, em seus conhecimentos e preferências, aos outros e à partitura. Ao notar desencontros e diferenças entre os agentes, tendo como parâmetros conceitos e percepções acerca do som – em altura, duração, intensidade, timbre – e de resposta à gestualidade, o regente está em função de adequá-los, para que possam se encontrar e homogeneizar, amalgamar, timbrar, precisar a performance coletiva, levando em conta suas referências desses parâmetros. Os referenciais teóricos de técnica de regência instruem a fazer essas adequações simplesmente pelo gesto, mas, inevitavelmente, há outras ações possíveis para promover o desenvolvimento do conjunto por meio de contatos entre os agentes (INTERLOCUTORES, 2023; MEIER, 2009; VIEGAS, 2009; DONATO, 2016).

A partir da escuta, o regente em ensaio elabora um caminho por onde pode conduzir o grupo a uma unidade musical coletiva. Essa escuta leva a reflexões que propõem ações de ensaio (repetições de trechos, orientações acerca da partitura, adequação das entradas dos músicos no tempo, entre outras), a depender dos focos da escuta e da trajetória que ela percorre para imaginar ações que promovam unificação interpretativa. Ou seja, a partir da escuta, o regente decide como agir, direcionando uma solução para uma questão por ele identificada, seja ela de discordância “técnica” (respondendo a objetividades da partitura e/ou do gesto – como a altura de uma nota, ou um corte) e/ou “interpretativa” (em que o elemento escrito tende à subjetividade – como indicações de caráter/andamento e matizes de dinâmica) e/ou “relacional” (situações comumente consideradas “extramusicais”, mas que influenciam no fazer) (INTERLOCUTORES, 2023; MEIER, 2009; LIMA, 2016).

Então, ao perguntarmos como construir uma prática de regência que propõe interpretação colaborativa, estamos também perguntando: como reagir criativamente ao que está sendo percebido sonoramente em ensaio? Como construir instruções criativas que permitam aos envolvidos encontrar seus próprios jeitos e formas de se unir em um fazer musical coletivo? Como estabelecer processos de ensaio tendo em vista que a prática é institucionalizada?

Para responder a essas questões é preciso perceber como a escuta é compreendida no campo da música de concerto e como isso afeta a regência. A seguir observamos como há uma escuta estrutural, promovida em meio à música de concerto, baseada em conceitos abstratos que almejam

---

<sup>60</sup> A lack of confidence in one’s own skill and negative feedback from an impatient, inflexible conductor is a significant barrier to enjoying a career in an orchestral setting (DWORETZ, 2019, p. 6).

objetividade (IAZZETTA e CAMPESATO, 2009; DONATO, 2016). Após, apresentamos perspectivas de escuta que se ampliam para as subjetividades, reconfigurando aquilo que escutamos social e musicalmente (DONATO, 2016; OLIVEROS, 2005; LABELLE, 2022). Por fim, apresentamos algumas ações e imaginações que têm o desejo de promover uma escuta ambivalente ao que é ouvido, para que as subjetividades dos integrantes dos coletivos possam ser parte da construção de um processo de performance musical saudável que compreende os “erros” e as “fraquezas” enquanto necessidades do processo criativo de interpretação musical. São proposições em construção e elaboração que estão sujeitas às realidades encontradas em ensaio. Elas se apoiam nas escutas apresentadas a seguir, mas também reverberam minha experiência enquanto uma pesquisadora-artista ocupada em promover um ambiente de ensaio acolhedor para os que desejam soar musicalmente, mesmo que falhando, tendo obstáculos e dificuldades no caminho.

### 3.1 CONDUÇÃO DE ENSAIO – UMA PRÁTICA DE ESCUTA

A escuta tem sido estudada interdisciplinarmente em áreas como a sonologia, a música, a pedagogia e a filosofia, evocando diferentes discursos acerca da compreensão de objetividades e subjetividades percebidas. Ela tem sido compreendida desde o século passado enquanto um campo relacional, que nos conecta com o mundo, agindo de diferentes formas na vivência cotidiana. A escuta é como uma rede de condições entre os ouvintes e os sons que os conectam em um contato impreciso, caracterizado por estar na fronteira entre si e o outro (ANZALDÚA, 2021; IAZZETTA, 2018).

Na música, diversas teorias sobre escutas foram desenvolvidas e, de diferentes formas, consideram “objetividades” e “subjetividades” percebidas pela escuta. As propostas iniciais do século XX, de autores como Arnold Schoenberg, Aaron Copland e Theodor W. Adorno são como manuais de escuta, que propõem escutar como uma ação generalizada e objetiva, relacionadas a conceitos da música de concerto ocidental (DONATO, 2016).

No campo da música de concerto tradicional (especialmente em seu discurso tonal) a escuta é orientada por conceitos abstratos como notas, acordes, intervalos e formas, considerando o som em suas qualidades acústicas perceptivas, em uma escolha de parâmetros a serem considerados hierarquicamente por grau de objetividade: altura, duração, intensidade e timbre, não explorando as capacidades relacionais do som (IAZZETTA e CAMPESATO, 2009, DONATO, 2016).

Adorno (2017) traça 8 tipos de escuta que podem ser encontradas em ouvintes musicais socializados, observando, principalmente, a Alemanha do início do século XX. Chamando-os de *expert*, bom ouvinte, consumidor cultural, ouvinte emocional, ouvinte do ressentimento, ouvinte fã, ouvinte de entretenimento e ouvinte indiferente, não musical & antimusical, o autor relata os

comportamentos desses perfis em relação à música e à sua socialização, listando-os a partir de seu grau de intimidade com a música de concerto ocidental.

Ele explica que o cânone que regula a construção dos tipos não se refere apenas ao gosto, às preferências, às aversões e aos costumes dos ouvintes, ele também se assenta sobre a adequação ou inadequação da escuta com relação ao que é escutado musicalmente, pressupondo que as obras musicais (partituras) são plenas de sentido e objetivamente estruturadas, abrindo-se à análise e podendo ser apreendido e experimentado em diferentes níveis de acuidade (ADORNO, 2017, p.59).

Entre os tipos determinados por Adorno, o denominado como *expert* é caracterizado por sua escuta totalmente adequada, ou seja, informada e orientada acerca das convenções da música de concerto. Ao *expert* nada escapa, ao mesmo tempo que presta contas do que escuta. “Para aquele que também pensa com o ouvido, os elementos individuais da escuta se tornam imediatamente atuantes como elementos técnicos” (ADORNO, 2017, p. 61).

Esse perfil foi observado como um tipo relegado aos músicos profissionais, e o autor, ao observar a relação entre regente e orquestra, se autorreferencia de um texto para outro e observa que a orquestra tem o maestro como um ouvinte *expert*. “A orquestra respeita, no regente, a figura do *expert* (...), esperam que o dirigente conheça a partitura com exatidão e escute cada nota errada, bem como cada imprecisão” (ibidem, p. 226). Para Adorno essa escuta traça uma lógica musical concreta, isto é, realiza uma interconexão de sentido entre o que é ouvido e os conhecimentos formais de música de concerto.

Dessa forma, o regente atuaria por meio de uma escuta que, teoricamente, é absolutamente informada acerca da obra musical e das convenções que organizam a música de concerto enquanto área do conhecimento. Essa proposta de escuta foi posteriormente descrita como escuta estrutural, um processo em que o ouvinte acompanha os desdobramentos de uma realização de concepção musical geradora, como seria a partitura.

O conceito de escuta estrutural (...) foi destinado a descrever um processo em que o ouvinte segue e compreende os desdobramentos da realização de uma concepção musical geradora, com todos os detalhes de suas relações internas. (...) Com base no pressuposto de que uma lógica estrutural válida é acessível a qualquer pessoa pensante, a escuta estrutural desestimula os tipos de compreensão que requerem conhecimentos culturalmente específicos de coisas externas à estrutura composicional, tais como associações convencionais ou sistemas teóricos (SUBOTNIK, 1996 *apud* IAZZETTA e CAMPESATO, 2009 p. 552).

A percepção de que a escuta de um *expert* é adequada à música de concerto em objetividade e estrutura “supõe que a música possa ser controlada por uma lógica universal acima de qualquer ideologia particular” (IAZZETTA e CAMPESATO, 2009, p. 552). Contudo, como vimos durante o primeiro capítulo, a música de concerto é uma prática localizada e a partitura não é um objeto estável e pleno de sentido, mas orientado por tradições e convenções. Assim, uma escuta adequada acaba

agindo como um limitador da performance (COOK, 2006; IAZZETTA e CAMPESATO, 2009; DONATO, 2016).

Tais pressupostos conferem a uma escuta “não-estrutural” um status secundário uma vez que permitiriam conceber, ainda que idealmente, a compreensão da música apenas a partir de sua partitura por meio de uma leitura inteligente a que chamamos solfejo. Daí o fato de tanto a atualização da música em performance, quanto a valoração da sua concretização sonora, encontrarem um espaço reduzido nas teorias e nos modos acadêmicos de ensino da música. A performance, como aponta Nicholas Cook, acaba sendo tomada como uma reprodução do texto musical e “a orientação escritural da musicologia inibe a sua habilidade para conceitualizar a música como a arte performática que todos sabemos que ela é” (IAZZETTA e CAMPESATO, 2009, p. 552).

Por isso, a escuta não pode ser reduzida às características físicas e psicoacústicas do som, pois é balizada pelas condições em que ocorre. Condições essas que não são apenas físicas e materiais, mas subjetivas, históricas e socioculturais. “Escutar algo é colocar em ressonância uma rede de condições de escuta” (IAZZETTA, 2018).

O compositor e pesquisador brasileiro Davi Donato (2016) compreende que a escuta no campo da música se apoia em convenções para construir uma objetividade que instrui a prática, gerando discursos e experiências comuns. Contudo, observa que conceituações de escuta como completamente subjetivas não fazem sentido na experiência que compreendemos como música ocidental (por seus parâmetros estabelecidos e pelas experiências compartilhadas de escuta), mas pode complementar a objetividade pretendida na escuta musical ocidental, encontrando “uma via para um estudo da música mais consciente da multiplicidade e fluidez da escuta” (DONATO, 2016, p. 2).

Por meio da filosofia de Merleau Ponty, o autor desnaturaliza o processo de escuta. Coloca-o relativo aos conceitos de sensação e estímulo, remodelando o que é percepção, considerando o corpo, sem distinguir sujeito de objeto, pondo em dúvida como agem os sentidos, desnaturalizando-os. Ele exemplifica que não há uma forma comum dos sentidos na natureza por meio de estudos da etnomusicologia brasileira, que notam múltiplas formas fono-auditivas de experimentar o mundo em meio a povos indígenas.

Levando em consideração “as diferentes maneiras em que cada cultura usa, educa, organiza cognitivamente e avalia o mundo dos sentidos, as particularidades deste sistema de comportamento e conhecimento apontando também para as ecologias das respectivas sociedades. (...) “os sentidos são vistos aqui não apenas como entidades puramente biopsicológicas, responsáveis pela percepção (e, portanto, não apenas como aparatos naturais e universais)” (MENEZES BASTOS, *apud*, DONATO, 2016, p. 22 – 23).

Donato observa em Merleau Ponty uma nova proposição para o conceito de “sentido”, compreendendo-o como uma compartimentação da experiência, que pensa a percepção como processo em terceira pessoa. Objetificando-a ao invés de vivê-la, por meio de uma elaboração feita tardiamente em campos relacionados à visão, à audição etc. Assim, “torna-se possível pensar nos

mais variados ‘campos’ e, portanto, nos mais variados ‘sentidos’ – desde que se ache algo em comum a todas as sensações que o compõem” (DONATO, 2016, p. 25).

Por exemplo, visão e audição podem ser identificadas porque o sujeito tem olhos e ouvidos, mas isso não reduz a percepção a “sensações corporais” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 317), pois estes “campos” são também relativos a algo que está no mundo. A visualidade ou a audibilidade não são características criadas pelos olhos e ouvidos, é a isso que se refere o termo “conaturalidade” (...) característica comum minha e da coisa, que torna possível que eu “encontre um sentido para certos aspectos do ser”. (292) “[O] corpo, enquanto tem ‘condutas’, é este estranho objeto que utiliza suas próprias partes como simbólica geral do mundo, e através do qual, por conseguinte, podemos ‘freqüentar’ este mundo, ‘compreendê-lo’ e encontrar uma significação para ele” (MERLEAU-PONTY, 2006 apud DONATO, 2016, p. 25 – 26).

Assim, a escuta existe como uma convenção. Passa por um campo de percepções identificáveis, definidas em referência aos ouvidos de alguém, porém não parece possível delimitá-la de maneira generalizável, pois existem significações culturais atreladas ao ato de perceber, de acordo com o contexto e a situação de escuta. “Este significado obviamente não é independente do conteúdo que é ouvido – o som ou a música –, no entanto, há aspectos da situação de escuta que parecem favorecer certas significações” (DONATO, 2016, p. 29).

O autor considera que “significado” não é algo determinista e que não é algo plenamente generalizável. Ele também não defende que há separações entre intra e extramusical e considera essa divisão uma armadilha, pois pressupõe uma definição das fronteiras do musical que para nós não existe, ao menos não de maneira fixa, universal e evidente.

[A] “situação de escuta” e o objeto “música” se entrelaçam na construção de sentido, coisa que a suposição de uma sempre presente escuta “estrutural” – como ocorre em estudos de música mais tradicionais – ignora. Por fim vale ressaltar que um entendimento profundo do que é a escuta deve, portanto, levar em conta todos estes aspectos, e valorizar esta fluidez (ibidem, p. 30).

A partir das considerações sobre escuta, Donato diz que o som é o objeto da percepção que se define pelo campo que identifico como relativo a meus ouvidos. Ou seja, “uma definição bastante fluida, inteiramente aberta à subjetividade, e suscetível a aspectos culturais, sociais, políticos, etc. A existência do som como uma categoria perceptiva é, portanto, necessariamente uma construção” (ibidem, p. 30). Assim, o som não existe no sentido de um objeto positivista, “só existindo quando em relação a um sujeito e na relação deste com os outros sujeitos com os quais convive” (ibidem, p. 30).

As elaborações de Donato sobre escuta nos levam à observação de que as práticas de música de concerto (composição, leitura, interpretação, apreciação ou outras) em suas convenções e percepções evocam campos de escuta por meio da ação, da significação, da imaginação, e da

lembrança que se dão em contextos e relações – tendo em vista as diferentes tecnologias e práticas que utilizamos para isso.

Em relação à regência, a escuta estrutural age no processo de ensaio de forma a nivelar cognitivamente o que se escuta no presente, tocado pela orquestra, ao que se construiu teoricamente, em companhia das expectativas de escuta geradas pela partitura. Notamos que o estudo da partitura é a forma tradicional ensinada aos regentes para que construam uma escuta estrutural sobre a peça, como se isso pudesse garantir pureza à interpretação, como se houvesse um uso pleno da gramática da performance, em uma oralidade formalizada pela escrita.

Mas tendo em vista as subjetividades das condições de escuta, mesmo que o regente tenha desenvolvido uma escuta estrutural, que busca acompanhar a escritura formal das obras musicais, almejando adequar o que escuta à gramática da performance e às tradições estabelecidas, ele está sujeito a subjetividades de leitura, escuta, interpretação e do presente, e usa dessas subjetividades para elaborar o processo de ensaios. Ou seja, a escuta estrutural não age sozinha, de maneira autônoma, ela é resultado de um processo generalizado, mas que age particularmente em cada um (INTERLOCUTORES, 2023; DONATO, 2016).

Relacionamos o que lemos na partitura às nossas referências sonoras pessoais e internalizadas<sup>61</sup>, conectadas a diversas camadas de percepção e construção de conceitos relativos à prática de música de concerto e a diversas outras experiências vividas. “A música erudita representa um tipo de sociedade que não permite a participação mútua de todos os indivíduos porque é baseada em obras e não em interações” (SMALL *apud* COOK, 2006, p. 8).

Então, enquanto regentes, elaboramos gestualidades, tendo como base uma técnica de marcação de tempo, e sobre ela buscamos evocar instruções lidas na partitura, de andamento, matiz, fraseologia, agógica, rítmica, entre outras organizações e significados atrelados aos sons, sob perspectivas particulares e localizadas. Durante o ensaio buscamos com a gestualidade interferir em como o outro soa.

Ou seja, silenciosamente o regente busca influenciar, provocar, controlar, moldar e performar discursos sonoros por meio da gestualidade, fazendo com que essa interação seja verticalizada, mesmo que o autoritarismo não esteja presente. Pois não há um processo de apresentação de ideias, acordos ou fluidez que não seja relacionado à colocação de um gesto determinante.

**Interlocutor 1:** O tipo de regente que eu me tornei é um do tipo que mais mostra, mimicamente falando, do que diz ou pede. Digamos que 70% do que eu realizo, como regente, eu utilizo a minha mímica, e 30% eu paro para falar. Principalmente porque não há tempo. Em um repertório que envolve uma sinfonia difícil, um concerto com solista e uma

---

<sup>61</sup> Hassane Kouyaté, um griot de Burkina Faso, diz: “A palavra escrita é uma palavra que está deitada, que dorme. E aquele que a escreve, ele fala, ele fala lá na cabeça dele, antes dela ser escrita. Então, por que opor as coisas?” (VALEK, 2019), poderíamos também considerar essa ideia para as composições da música de concerto?

abertura, em quatro ensaios dá pra, assim, mais ou menos, montar as três peças. Mas não há tempo de ficar falando, contextualizando e explicando as obras. Não. É tudo na base da telepatia, da empatia também. Porque se não tiver empatia com a orquestra, também não vai acontecer. E gesto. Muito gesto mostrando o que vai acontecer. Não dá para ficar voltando duas ou três vezes em um mesmo trecho. É preciso seguir em frente com muita plasticidade, organicidade e, principalmente, objetividade. E aí eu vou conseguir fazer esse programa em quatro ensaios (INTERLOCUTOR 1, 2023).

A educação musical e a profissionalização nos levam à “escuta *expert*” de Adorno e respondemos a isso sistemicamente. O ensaio em si é organizado por essa escuta comum para a qual somos treinados, por isso há questões que são interpretadas como técnicas, simplesmente.

**Interlocutor 2:** A questão é que a gente é *treinado* pra isso, e por isso a gente é assim. Acabamos sempre reproduzindo esses padrões.. (...) E quanto mais precárias as situações, o entorno da sua atuação profissional, mais você é estimulado a cuidar de si mesmo, e só defender o seu. Porque às vezes a sua existência depende daquilo, e em algum momento a gente acaba acreditando que a existência depende de tocar o si bemol afinado, ou de cantar dó aberto com espaço, ou de tocar certo. E é óbvio que essas coisas todas fazem parte do nosso dia a dia (INTERLOCUTOR 2, 2023).

Mas a partir do momento que há um outro que responde, se estabelece um processo de alteridade, que pode agir na performance de diversas formas, dependendo de como são avaliadas as diferenças entre os agentes e as ações daqueles que têm agência sobre as possíveis diferenças, em variados graus de interferência (DWORETZ, 2019; LIMA, 2016; INTERLOCUTORES, 2023).

Durante o primeiro capítulo vimos como a cultura estabelecida socialmente é de rejeição das diferenças (LORDE, 2007; SEGATO, 2022) e que isso afeta a prática musical, construindo uma hierarquia entre as funções que, em alguma medida, retira a agência das decisões dos intérpretes, gerando um cenário de obediência, homogeneidade, repetição e ausência de questionamento (SMALL, 1998; BRAGAGNOLO, 2021; QUEIROZ, 2020; DWORETZ, 2019).

No contexto do ensaio musical coletivo, a construção de uma sonoridade faz parte de uma rede de influências que se movimentam nas relações entre múltiplos agentes com maior ou menor grau de decisão (LIMA, 2016). Assim, o regente, enquanto autoridade, em contato com o grupo realiza um processo comparativo e conduz o ensaio a partir de dissonâncias e/ou consonâncias entre a escuta elaborada em seu processo individual e o agora da música, com todos os seus envolvidos.

**Interlocutora 3:** Eu acho que o mais importante é a gente sentir. Muitas vezes a gente chega cheio de coisas preparadas e a gente não sente o que está vindo pra gente. E cada orquestra tem uma atmosfera diferente. Tem orquestra que é um pouco mais fria, tem as que são mais calorosas, as que conversam muito, as que conversam nada e você tem que captar o que aquela orquestra precisa de você naquele momento. Então, às vezes eu fico um pouco mais na minha, outras vezes me envolvo um pouco mais. Eu tenho que sentir. E eu diria que musicalmente também. Eu tenho sentido cada vez mais que eu tenho que trazer menos coisas pra eles, e ouvi-los ou vê-los (INTERLOCUTORA 3, 2023).

Pois quando soamos – tocando ou cantando –, anunciamos, com maior ou menor controle e intenção, nossas necessidades, vontades e ideias, pronunciando-as sonoramente. E se pronunciamos, podemos ser compreendidos, auxiliados e/ou estimulados, mas também regulados, desestimulados e/ou envergonhados por alguém que escuta (DWORETZ, 2019; OLIVEROS, 2005; LABELLE, 2022).

Poderíamos então considerar que no ensaio essa escuta pode estar em nós mesmos, em uma “escuta de si”, regulando a própria prática (OLIVEROS, 2005; CAMPESATO e BONAFÉ, 2019), mas também externamente, em um interlocutor que escuta, a partir de um lugar que influencia sua compreensão, e que pode agir a partir desse contato (LABELLE, 2022; NOGUEIRA, 2017; KRAMER, 2016; OLIVEROS, 2005)?

**Interlocutora 3:** Eu uso o primeiro ensaio para descobrir como eles estão tocando e no segundo eu já chego cheia de notas, porque eu já sei o que não ficou tão bom no primeiro dia. Então no segundo ensaio eu busco ouvir de novo pra ver se os problemas se resolvem tocando. Muitos problemas se resolvem tocando, é só tocar de novo. Mas o que não se resolve eu tento instruir e ser o mais objetiva possível (INTERLOCUTORA 3, 2023).

Assim, nossa proposta para responder à pergunta “como construir uma prática de regência que propõe interpretação colaborativa?” é priorizar a criatividade em detrimento da objetividade, buscando formas de ampliar as trocas dialógicas e relacionais em ensaio. Pois quando olhamos para como a prática é consolidada e institucionalizada em ações individualizadas e segregadoras, e, em reação, buscamos por uma prática colaborativa que evoque as subjetividades dos intérpretes e as utilize artisticamente, estamos perguntando como reformular um sistema de criação musical que desrespeita artistas em potencial exercício criativo (SMALL, 1998; COOK, 2006).

Estamos buscando uma forma de construção de timbre, de sonoridade, de repertório e de identidade por meio da soma das diferenças de um coletivo, considerando que temos padrões que não serão simplesmente abandonados, mas multiplicados em cada modo de fazer particular que se atenta às possibilidades em coletivo e a instruções e interações múltiplas e artísticas. Inventar a cada vez um jeito de realizar, sabendo que isso sempre será verdadeiro, e por isso, tendo este como um valor artístico, de propósito enquanto liderança, que não será unânime, que cometerá erros e que precisará fazer experiências, mas que está comprometido com um fazer musical que almeja se relacionar com os entornos.

Assim, imaginar uma regência feminista e decolonial envolve retirar da construção da interpretação coletiva e das práticas de ensaio o valor da obediência e acrescentar os valores do pensamento crítico. Imaginamos como propor horizontalidades, transversalidades e hierarquias móveis nas práticas e interações que conduzem o ensaio – sem desconsiderar o *habitus* existente, pois há um ritual que organiza o fazer –, mas elaborando outras formas de agir que configurem estratégias

de ensaio musical, construindo, ao longo do tempo, uma proposta de reconfiguração da prática de ensaio.

“Quais táticas e posições éticas e agentivas podem ser adotadas a partir das experiências que temos ao ouvir e sermos ouvidos?” (LABELLE, 2022, p. 19). Poderíamos posicionar éticas agentivas em nossas elaborações de prática musical de ensaio e performance, buscando agir em favor de uma ação emancipatória do fazer musical, elaborando um ensaio dialógico com jogos de reconhecimento e processos afetivos saudáveis que coloquem a interação colaborativa em primeiro plano?

Tendo em vista que a prática de regência parte de uma lógica de escuta compreendida enquanto objetiva, nesse processo de desclassificação artística, buscamos por outras escutas, que amplificam as subjetividades nas relações entre ouvir e ser ouvido, para então imaginar práticas de regência e ensaio que evoquem interações colaborativas. Estamos buscando ampliar a compreensão da escuta, tendo em vista seu potencial criativo e afetivo e a possibilidade de usarmos isso em práticas musicais de interpretação e performance.

A escuta, enquanto uma ação que promove elaboração, tem sido amplamente discutida em meio aos estudos feministas e/ou decoloniais relativos à música e a outras áreas (ANZALDÚA, 2021; NOGUEIRA, 2017 e 2019; CAMPESATO e BONAFÉ, 2019; SPRITZER, 2020; COELHO e MELO, 2018). Ela, a oralidade e a expressividade corporal têm sido compreendidas como práticas que promovem processos de alteridade e compreensão, sendo parte de metodologias feministas e/ou decoloniais, que são “a brisa que renova as linguagens artísticas” (COELHO e MELO, 2018, p. 28).

Assim, para sugerir como somar subjetividades e processos criativo-afetivos à escuta da prática de regência, trazemos as propostas de “Escuta Profunda<sup>62</sup>” elaborada por Pauline Oliveros (2005) e de “Agência Sônica<sup>63</sup>” de Brandon LaBelle (2022). Ambas partem da ação de escuta em busca de reflexão crítica, levando em conta subjetividades internas e externas, sendo a primeira voltada à construção de criatividade e a segunda voltada à percepção das relações político-afetivas da sociedade. Ao final das explanações, observamos como essas práticas de escuta podem auxiliar a construção de uma regência que propõe interpretação colaborativa e imaginamos possíveis ações a partir do cruzamento das questões do campo com as direções de escuta que a *Escuta Profunda* e a Agência Sônica promovem.

### 3.2 ESCUTA PROFUNDA – A ESCUTA ENQUANTO AÇÃO CRIATIVA

Escuta Profunda é um processo de escuta criado a partir das práticas de composição, interpretação, improviso, apreciação musical e meditação de Pauline Oliveros (2005) – uma

---

<sup>62</sup> Do original: *Deep Listening* (OLIVEROS, 2005)

<sup>63</sup> Do original: *Sonic Agency* (LABELLE, 2018).

compositora e acordeonista estadunidense que elaborou a prática em um livro homônimo publicado em 2005.

Oliveros, antes de explicar o processo em si, narra como chegou a ele, partindo de sua infância. Conta que sua primeira educação musical foi toda baseada em repertório tradicional e que não havia incentivo para compor, improvisar ou apreciar novas músicas. A autora identifica esta como uma situação comum entre os estudantes de música, que, em geral, não percebem que têm potencial criativo para fazer sua própria música, bem como aprender a tocar música tradicional.

Ela sempre foi fascinada por escutar os sons ao seu redor. Cresceu no Texas, na década de 1930, um espaço com uma rica e densa paisagem sonora. “Esta paisagem sonora estava repleta de grilos, sapos e pássaros melódicos e zombeteiros. Os sons do ambiente natural ainda chamam minha atenção” (OLIVEROS, 20005, p. xv, tradução nossa<sup>64</sup>). Durante a adolescência ela se familiarizou com uma escuta interior – “um estado alterado de consciência cheio de sons internos que prenderam minha atenção e eventualmente me fizeram querer compor” (ibidem, p. xv, tradução nossa<sup>65</sup>). Então, compreendeu a composição como o seu caminho para externar sonoridades internas.

Em sua formação instrumental aprendeu acordeão e trompa participando de orquestras e bandas. Passou a estudar composição aos 19 anos, sendo orientada por Robert Erickson, que a incentivou a improvisar a própria música, auxiliando a musicista a encontrar na improvisação o seu modo de compor. Dez anos após sua primeira composição, Oliveros estava sendo premiada pela *Pacifica Foundation*, lançando sua carreira como compositora. Nos anos 1960 esteve muito ligada à composição de música eletrônica. “Neste meio comecei a encontrar os sons que me interessavam e que eram mais parecidos com os sons da minha escuta interior” (ibidem, p. xvi, tradução nossa<sup>66</sup>). Ela começou a lecionar música eletrônica em 1967, em um curso prático, para alunos em geral, em que propunha que cada aluno compusesse e improvisasse, embora a maioria não tivesse formação musical. “Tínhamos a convicção de que a apreciação se desenvolveria através da participação na produção musical” (ibidem, p. xvi, tradução nossa<sup>67</sup>).

Buscando uma prática que poderia ser feita por pessoas sem instrução musical, Oliveros compôs as *Sonic Meditation*. Um projeto baseado em padrões de atenção – formas de escutar e de responder ao que se escutou, a base da Escuta Profunda. Durante o curso do projeto, Oliveros notou que as pessoas, muitas vezes, não escutavam o que estavam tocando. Ela explica que havia uma

---

<sup>64</sup> Do original: This soundscape was filled with chirping, rasping crickets, frogs and melodic mockingbirds. Sounds of the natural environment still engage my attention (OLIVEROS, 2005, p. xv).

<sup>65</sup> Do original: An altered state of consciousness full of inner sounds that engaged my attention and eventually made me want to compose (ibidem, p. xv).

<sup>66</sup> Do original: With this medium I began to find the sounds that interested me and were most similar to the sounds in my inner listening (ibidem, p. xvi).

<sup>67</sup> Do original: “It was our conviction that appreciation would develop through participation in music making” (ibidem, p. xvi).

conexão entre olhos e mãos no processo de leitura, mas escutar não era necessariamente parte da performance. Naturalmente estavam ouvindo, mas a atenção não estava colocada na audição, então, havia uma desconexão entre o ambiente e a escuta da música, incluindo o público.

Essa observação levou Oliveros a pesquisar sobre estratégias e processos de atenção humana. A autora relata que iniciou o processo consigo mesma. Cantando e tocando por longos períodos, Oliveros analisava como isso a afetava física e mentalmente. Percebeu alterações em suas condições emocionais ao se concentrar em determinados sons, sentiu seu corpo responder com estados de relaxamento ou tensão, e, a longo prazo, esta prática trouxe a ela uma elevação de consciência e sensação de bem-estar. Por meio desta experiência a estudiosa expandiu a prática de Escuta Profunda e a elaborou, envolvendo seus alunos em exercícios destinados a chamar sua atenção para a audição por meio da observação e da escuta. Alguns desses resultados podem ser encontrados no *Software for People: Collected Essays 1962-1980*.

Fico sentada em silêncio com meu despertador, fecho os olhos e abro os ouvidos. Neste ponto a cortina sobe e a apresentação começa. Meu entorno parece ganhar vida, cada som revelando a personalidade de seu criador. São vários sons, que ficam fixados em meu ouvido como um “baixo obstinado”: o zumbido contínuo das máquinas da fábrica ao longe e o som oco da água caindo em uma fonte próxima. Este fundo sonoro é interrompido pelo motivo penetrante de um pássaro. Uma súbita lufada de ar varre o convés. As páginas do meu livro respondem com sons rápidos de estalo. A porta da entrada range e geme no mesmo tom, como uma velha cadeira de balanço, e então fecha com um baque surdo. Posso ouvir a cortina de uma janela aberta farfalhando contra as paredes de reboco grosseiro, enquanto o cordão de puxar sincopa contra a vidraça da janela (ibidem, p. xvii, tradução nossa<sup>68</sup>).

Em 1972 Oliveros encabeçou um projeto de meditação no Programa de Música Experimental da universidade onde lecionava. Um grupo de 20 pessoas se reuniu 4 horas por dia, 5 dias por semana durante 9 semanas para estudar práticas da mente, corpo e sonho de vários convidados e realizaram as *Sonic Meditation* diariamente. Este projeto é a semente da Escuta Profunda.

Para desenvolver a prática, a autora estudou Zen, Budismo Tibetano, Yoga e Taoísmo. Esses estudos aprofundaram sua compreensão e apreciação pela meditação e colaboraram com suas práticas como compositora e improvisadora. Ela liderou o primeiro retiro de Escuta Profunda em 1991, em uma ilha montanhosa cujo centro está a 2.500 metros acima do nível do mar – uma localização inspiradora para ouvir. Ela se comprometeu com a realização de retiros por 10 anos, desenvolvendo neles as práticas descritas em seu livro.

---

<sup>68</sup> Do original: “I sit quietly with my alarm clock, close my eyes and open my ears. At this point the curtain rises and the performance begins. My very surroundings seem to come alive, each sound revealing the personality of its creator. There are several sounds, which become fixed in my ear like some “basso ostinato”: the continuous whirring of factory machinery in the distance and the hollow sound of plopping water in a nearby fountain. This background of sound is interrupted by the piercing motif of a bird. A sudden breath of air sweeps across the deck. The pages of my book respond with quick snapping sounds. The door at the entrance squeaks and moans on the same pitch like an old rocking chair then closes with a thud. I can hear the drapery from an opened window rustling against the coarse plastered walls, while the drawing cord syncopates against the window pane” (ibidem, p. xviii).

Cada Retiro dura uma semana e propõe a escuta vinte e quatro horas por dia. Isso inclui ouvir durante o sonho e também durante a vigília. Um período de silêncio ou tempo não verbal é incluído todos os dias. Estavam ensinando comigo em Rose Mountain Heloise Gold (treinando movimento criativo, T'ai Chi e Chi Kung) e Ione (ouvindo por meio dos sonhos) (ibidem, p. xviii, tradução nossa<sup>69</sup>).

As performances de Oliveros como compositora-improvisadora eram orientadas pela sua própria prática de Escuta Profunda. Sem ideias pré-concebidas, ela deixava que sua performance soasse junto ao entorno, emergindo sonoridades percebidas no ambiente junto ao seu instrumento ou pela sua voz.

Quando chego ao palco, estou escutando e expandindo todo o continuum espaço/tempo do som perceptível. Não tenho ideias pré-concebidas. O que percebo como o continuum de som e energia chama minha atenção e informa o que toco. O que eu toco é reconhecido conscientemente por mim um pouco depois (milissegundos) de ter tocado qualquer som. Este estado alterado de consciência na performance é estimulante e inspirador. A música passa como se eu não tivesse nada a ver com ela, mas permitisse que ela emergisse através do meu instrumento e da minha voz. É ainda mais emocionante praticar, esteja eu performando ou apenas vivendo minha vida diária (ibidem, p. xix, tradução nossa<sup>70</sup>).

Oliveros explica que para entender a técnica é preciso saber que continuamente ondas sonoras são transmitidas do mundo exterior para o córtex auditivo pelo ouvido, e percebê-las requer um engajamento ativo e atencioso. O ouvido está o tempo todo ouvindo, mas constantemente não estamos conscientes do que ouvimos, e reagimos aos sons sem consciência. Além disso, a autora diz que os potenciais sonoros no cérebro aparecem até meio segundo antes que o indivíduo esteja ciente do estímulo.

Sendo assim, o cérebro tem uma lembrança do estímulo e entende que ele está acontecendo no momento presente, caracterizando a percepção de tempo presente como uma ilusão. A proposta da prática é oferecer consciência à audição, compreendendo consciência como um modo de agir que tem percepção, presença e memória.

Para a autora a palavra *escutar* tem muitas dinâmicas de ação e significados dentro de uma história cultural que está em constante transformação. Por meio da definição do Dicionário Mirian Webster, que caracteriza escutar como “dar atenção ao som ou sons, perceber com o ouvido, ouvir com atenção atenciosa, considerar seriamente” (Webster *apud* Oliveros, 2005, p xxii, tradução

<sup>69</sup> Do original: Each Retreat lasts for one week and proposes listening twenty-four hours a day. This includes listening through dreaming as well as waking. A period of silence or non-verbal time is included each day. Teaching with me at Rose Mountain were Heloise Gold (training creative movement, T'ai Chi, and Chi Kung), and Ione (Listening Through Dreaming) (ibidem, p. xviii).

<sup>70</sup> Do original: When I arrive on stage, I am listening and expanding to the whole of the space/time continuum of perceptible sound. I have no preconceived ideas. What I perceive as the continuum of sound and energy takes my attention and informs what I play. What I play is recognized consciously by me slightly (milliseconds) after I have played any sound. This altered state of consciousness in performance is exhilarating and inspiring. The music comes through as if I have nothing to do with it but allow it to emerge through my instrument and voice. It is even more exciting to practice, whether I am performing or just living out my daily life (ibidem, p. xix).

nossa<sup>71</sup>), a autora escreve que ouvir e escutar têm uma relação simbiótica com o uso comum. Entretanto, Oliveros diferencia ouvir de escutar: “Ouvir é o meio físico que permite percepção. Escutar é dar atenção ao que é percebido tanto acusticamente como psicologicamente” (OLIVEROS, 2005, p. xxii, tradução nossa<sup>72</sup>).

Com isso, a autora traz à tona o fato de que, corriqueiramente, muitas experiências sonoras são descartadas e despercebidas, então não têm uma interpretação consciente. Com o processo de Escuta Profunda pode-se desenvolver reações instantâneas que impulsionam a consciência, sendo este um processo contínuo durante a vida de uma pessoa.

Ouvir profundamente para mim é aprender a expandir a percepção dos sons incluindo todo o espaço/tempo contínuo do som – encontrando a vastidão e as complexidades tanto quanto possível. Simultaneamente, é preciso direcionar um som ou sequência de sons como um foco dentro do contínuo espaço/tempo e perceber o detalhe ou trajetória do som ou sequência de sons. Tal foco deve sempre retornar, ou estar dentro de todo o contínuo espaço/tempo (contexto). Tal expansão significa que se está conectado a todo o ambiente e além dele (ibidem, p. xxiii, tradução nossa<sup>73</sup>).

Dessa forma, escutar é perceber a própria audição, a mente e o corpo, discernindo os efeitos que isso traz, desde escutar os outros, até escutar a arte e a vida. Torna-se, assim, um treinamento para responder com calma e clareza, comprometendo-se com a reconciliação e resolução de conflitos. Essa escuta estende o ouvinte a uma percepção de continuidade sonora (*continuum*), e, ao mesmo tempo, propõe que ele foque em um único som ou sequências de som e silêncio.

Ademais, a Escuta Profunda pretende facilitar a criatividade na arte e na vida, entendendo criatividade como “a formação de novos padrões, que ultrapassa limitações e limites dos antigos padrões ou os usa de novas maneiras” (ibidem, p. xxiii, tradução nossa<sup>74</sup>). Para Oliveros, o som transporta inteligência. Sendo assim, compreensão e compaixão vêm de uma escuta ampla de todo espaço/tempo contínuo do som, não apenas do que reverbera no ouvinte.

Para compartilhar esta prática, Oliveros propôs uma série de exercícios para serem desenvolvidos em sala de aula. O método consiste em exercícios de treinamento criados a partir de diversas práticas de atenção, fontes sonoras e peças especialmente compostas – por Oliveros e por

---

<sup>71</sup> Do original: To listen attentively, or that information has been received especially by ear, or to hear somebody or something, or to consider something officially (Webster apud Oliveros, 2005, p. xxii).

<sup>72</sup> Do original: To hear is the physical means that enables perception. To listen is to give attention to what is perceived both acoustically and psychologically” (OLIVEROS, 2005, p. xxii)

<sup>73</sup> Do original: Deep listening for me is learning to expand the perception of sounds to include the whole space/time continuum of sound— encountering the vastness and complexities as much as possible. Simultaneously one ought to be able to target a sound or sequence of sounds as a focus within the space/time continuum and to perceive the detail or trajectory of the sound or sequence of sounds. Such focus should always return to, or be within the whole of the space/time continuum (context). Such expansion means that one is connected to the whole of the environment and beyond (ibidem, p. xxiii).

<sup>74</sup> Creativity means the formation of new patterns, exceeding the limitations and boundaries of old patterns, or using old patterns in new ways (ibidem, p. xxiii).

outros participantes do desenvolvimento de Escuta Profunda – para o aprendizado. Os exercícios incluem trabalhos energéticos e corporais e técnicas de respiração, vocalização, audição e imaginação.

Com foco em acalmar a mente e trazer consciência para o corpo e sua circulação de energia, os exercícios nos preparam para a percepção da continuidade sonora. É preciso uma receptividade para obter essa percepção. Ela auxilia a atividade criativa nas artes e pode ser aplicável a diversas disciplinas.

A atenção à escuta e às formas de escuta é semeada e cultivada por meio de repetição, prática e discussão. A repetição é bastante enfatizada enquanto parte do processo. A autora coloca que repetir os exercícios oferece a oportunidade de comparar as experiências, ganhando familiaridade com a prática e fazendo com que um exercício nunca seja o mesmo. Cada reprodução de um exercício convida à possibilidade de nova compreensão, e o desenvolvimento da escuta como uma prática ou ferramenta desejável para viver, aprender e trabalhar criativamente.

A Escuta Profunda se apresenta como um modo de escutar atento e sensível, que busca perceber todos os sons e silêncios como potentes e reveladores de nós mesmos. Criando uma relação psicológica e espiritual com a escuta, Oliveros expande nossos ouvidos a musicalidades, possibilidades e reconhecimentos plurais, abrindo-nos para o novo, e até então negligenciado.

### 3.2.1 Roteiro da prática

Uma aula da prática está dividida em 5 períodos que funcionam da seguinte forma: na 1ª hora os participantes, inclusive o instrutor, reúnem-se em círculo (para reforçar que o aprendizado vem de experiências compartilhadas) sentados no chão ou em cadeiras, e realizam perguntas e comentários para se prepararem para a sessão. Em seguida, em pé, realizam exercícios físicos de aquecimento e construção de energia, então se propõe uma improvisação respiratória e alinhamento de postura sentando-se, para realizarem, na 2ª hora, uma meditação auditiva, com um tema orientador, por cerca de 20 minutos.

Após a meditação, escrevem sobre suas experiências de escuta em um diário. Ao terminarem, realizam uma caminhada extremamente lenta (com um tema – como caminhar no deserto ou na floresta), que é acompanhada por uma música selecionada pelo instrutor. Acabada a caminhada, os praticantes discutem com um parceiro sobre a experiência e retornam ao círculo para dividirem o que discutiram com todos. A discussão em grupo sobre padrões e temas emergentes é encorajada. Ao final da segunda hora performam peças sonoras, pode ser uma improvisação com sons ou uma improvisação guiada por *Sonic Meditations*, *Deep Listening Pieces* ou *Deep Listening at Mills*.

Também podem ser executadas peças compostas por alunos e outros praticantes da Escuta Profunda. Há meia hora de intervalo.

Na 3ª hora realizam um círculo rítmico com palmas, estalos de dedos e batidas de pés. O grupo percebe desde a detecção dos batimentos cardíacos até o estudo do tempo de reação. Podem bater palmas ou caminhar em um ritmo conjunto, aprender padrões polirrítmicos complexos e compor para o círculo. A composição de exercícios ou peças rítmicas deve ser incentivada e facilitada pela aprendizagem e utilização de formas de notação, que podem ser convencionais ou inventadas.

Na meia hora final há o compartilhamento de sonhos. Os sonhos são entendidos como um recurso criativo. A proposta consiste em compartilhar um sonho com um parceiro e, em seguida, os destaques do sonho são compartilhados ou realizados no grupo. Os alunos são incentivados a escutar os sons em seus sonhos. As conversas com os parceiros são como suporte para sonhar. O diálogo e o processamento das experiências são intercalados ao longo da aula.

### 3.2.2 Os exercícios

A autora descreve exercícios de preparação corporal, de percepção e improvisação da respiração, de escuta, de escrita da escuta, de caminhada lenta, de partilha e de processos criativos. Para a preparação corporal ela sugere uma série de exercícios baseada em práticas orientais de autoconexão. São movimentos corporais que buscam o relaxamento e o aquecimento integral do corpo, desde pequenas áreas como os olhos até movimentos de corpo todo.

Para a percepção e improvisação da respiração, Oliveros propõe vocalizações, repetições e atenções ao respirar, deixando fluir atentamente ao mesmo tempo que exerce agência. Então, orienta uma postura meditativa para alinhar o corpo e possibilitar o exercício de escuta confortavelmente e em foco.

Os exercícios de escuta são orientados junto à respiração. “*A cada respiração retorno à totalidade do continuum espaço/tempo*” (ibidem, p. 12, tradução nossa<sup>75</sup>). Ela explica que se um som leva sua atenção para um foco, siga ele até o fim enquanto você retorna para o *continuum* de som do espaço/tempo. Ela descreve trajetórias para a escuta relacionadas às formas com que prestamos atenção.

A atenção focal, como uma lente, produz detalhes claros e limitados ao objeto de atenção. A atenção global é difusa e se expande continuamente para abranger todo o continuum espaço/tempo do som. A sensibilidade está no fluxo de sons e os detalhes não são necessariamente claros. Por exemplo, o ruído da multidão em um jogo de beisebol muda quando o estalo focal de um taco contra uma bola é ouvido. Se houver um home run, então

---

<sup>75</sup> Do original: *With each breath I return to the whole of the space/time continuum* (ibidem, p. 12).

as vozes da multidão se unificam, passando de um estrondo global difuso para um rugido alto e concentrado (ibidem, p. 13, tradução nossa<sup>76</sup>).

A Escuta Profunda, enquanto prática de escuta, busca desenvolver atenção focal e global em equilíbrio, para que se possa empregar ambas as formas com flexibilidade e reconhecer a diferença entre essas duas maneiras de escutar. A autora escreve que a escuta pode ser elaborada de diversas formas com inúmeras direções e funções. Para ela, se você está de alguma forma soando, está enviando um sinal ao mesmo tempo que o recebendo junto com todo o som do *continuum* do espaço-tempo. *A cada respiração eu envio e recebo som* (ibidem, p. 13, tradução nossa<sup>77</sup>).

A autora explica a relação imbricada entre silêncio e som, atentando que não há silêncio pleno a não ser que haja vibração a zero. Então, orienta uma série de percepções corporais, iniciando pelas palmas das mãos, indo às solas dos pés, então percebendo todo o corpo para acessar uma escuta multidimensional, que em conversas atentas a camadas focais e globais pode nos levar ao compartilhamento de intimidades em dimensões privadas e públicas, que estão mais ou menos conscientes. Junto a elas podem haver outras camadas do exterior, como um cachorro latindo lá fora, trânsito e outras conversas na sala. “A nossa atenção global está envolvida com inúmeras dimensões sobrepostas criadas pelos sons. Ao mesmo tempo, podemos estar imaginando o que dizer a seguir. Sentimos então a dimensão da imaginação ou da memória” (ibidem, p. 15, tradução nossa<sup>78</sup>). Assim, conseguimos dar atenção a mais de um fluxo sonoro, paralelo ou simultaneamente, discernindo sua direção e contexto.

A prontidão para ouvir está sempre presente enquanto já estamos engajados em ouvir. As dimensões do som/silêncio são o espaço criado pelo som/silêncio, o instante do som/silêncio, a duração, a qualidade, a relação entre o ouvinte e o som/silêncio, o volume e a localização (real e percebida). A profundidade da escuta está relacionada à expansão da consciência provocada pela escuta inclusiva (ibidem, p. 15, tradução nossa<sup>79</sup>).

Com desenvolvimento de atenção focal e global a escuta pode ser inclusiva, aberta e receptiva ao mesmo tempo que exclusiva, detalhada e focada, tornando a Escuta Profunda uma prática de dimensões ilimitadas ao mesmo tempo que direcionada e específica.

---

<sup>76</sup> Do original: Focal attention, like a lens, produces clear detail limited to the object of attention. Global attention is diffuse and continually expanding to take in the whole of the space/time continuum of sound. Sensitivity is to the flow of sounds and details are not necessarily clear. For example, the crowd noise at a baseball game changes when the focal crack of a bat against a ball is heard. If there is a home run, then the voices of the crowd unify from a fuzzy global rumble into a loud focused roar (ibidem, p. 13).

<sup>77</sup> Do original: *With each breath I send sound and receive sound* (ibidem, p. 13).

<sup>78</sup> Do original: Our global attention is engaging with numerous overlapping dimensions created by sounds. At the same time we may be imagining what to say next. We then feel the dimension of imagination or memory (ibidem, p. 15).

<sup>79</sup> Do original: Readiness to listen is always present while already engaged in listening. Dimensions of sound/silence are the space created by the sound/silence, the instant of the sound/silence, the duration, the quality, the relationship between the listener and the sound/silence, the volume and location (actual and perceived). The depth of listening is related to the expansion of consciousness brought about by inclusive listening (ibidem, p. 15).

Escutar é um fenômeno espacial/temporal. O som/silêncio é contínuo. Escutar também pode ser uma espécie de segredo. Pode-se ouvir os outros sem que eles saibam. Isto é verdade para transmissões de rádio, conversas que acontecem em locais públicos, ou quando alguém escolhe ouvir sorrateiramente uma conversa privada (ibidem, p. 16, tradução nossa<sup>80</sup>).

Depois do exercício de escuta você deve escrever sobre sua experiência. Nomeie-a e conte sobre seus sentimentos, registrando-os. Seu diário deve ser particular, ninguém precisa olhá-lo, a não ser que você queira compartilhar algo dessa forma. Através do registro no diário ao longo do tempo, as experiências, umas em relação às outras, acumulam significado. As experiências vêm e vão. Algumas ficam conosco por um tempo, outras passam depressa. Podem ser *flashes*, momentos estranhos ou sonhos que despertam nossa imaginação para os sons – por isso manter um diário para lembrar ajuda.

“Cada meditação auditiva possui dinâmicas, sentimentos, sons e sensações únicas que podem ser descritas e monitoradas em seu diário. Às vezes você percebe diferenças muito sutis e silenciosas em sons que você considerava familiares. A menor diferença pode te levar a novos relacionamentos criativos” (ibidem, p. 17, tradução nossa<sup>81</sup>).

Gravar o material sonoro do momento de meditação auxilia na lembrança – o que pode desenvolver a imaginação, lembrando o que foi escutado. Pois o corpo está processando continuamente o que foi percebido pelo córtex auditivo, mesmo inconscientemente. A escuta inclusiva nos abre para as possibilidades no *continuum* espaço/tempo. Dependendo da nossa perspectiva, estado emocional ou compromisso com uma ação ou ações, podemos entrar em interação profunda através dos sons. Pode haver uma relação surpreendentemente forte entre a experiência interna e externa da escuta inclusiva, pois sempre há informação, em qualquer som percebido pelos ouvidos e/ou por outras partes do corpo.

Para as caminhadas lentas, Oliveros instrui que sejam feitas com movimentos tão lentos quanto possível, percebendo o peso do corpo em deslocamento nos pés, um após o outro. São recomendados passos pequenos para não perder o equilíbrio e boa postura, com ombros relaxados e cabeça ereta, usando sua respiração. O desafio deste exercício é que não importa o quão devagar você ande, você sempre pode ir mais devagar.

Antes de explicar os exercícios de discussão, Oliveros elabora sobre de 4 modos de pensar comuns, que aparecem nas conversas entre parceiros e em círculo. Eles são: sensação, intuição, sentimento e pensamento.

---

<sup>80</sup> Do original: Listening also may have a kind of secrecy about it. One can listen to others without their knowing it. This is true of radio broadcasts or conversations that happen in a public place, or when someone chooses to listen surreptitiously to a private conversation (ibidem, p. 16).

<sup>81</sup> Do original: “Each listening meditation has unique dynamics, feelings, sounds and sensations that can be described and tracked in your journal. Sometimes you notice very subtle and quiet differences in sounds you thought were familiar. The slightest difference may lead you to new creative relationships” (ibidem, p 17).

Para a autora, a sensação é o resultado de experimentar algo através dos sentidos, por exemplo, dizemos sentir o calor do fogo, ou a profundidade das cores, ou as texturas de materiais e ondas que venham à pele. “A sensação está associada à presença e ocorre no presente” (ibidem, p. 21 tradução nossa<sup>82</sup>). Já a intuição é o conhecimento direto, aparece como imaginação ou sonho e está ligada ao futuro. “Podemos nos projetar no futuro através da nossa intuição” (ibidem, p. 21, tradução nossa<sup>83</sup>). O sentimento surge como resultado da experiência, é desenvolvido ao longo do tempo, diferentemente das emoções – que são resultado direto de ações que ocorrem no momento, como ameaças à sobrevivência. Assim, os sentimentos associam-se ao passado. Pensar, por sua vez, é uma atividade cognitiva que relaciona presente-passado-futuro em análise junto à linguagem. Então, elabora perguntas sobre a escuta e por onde ela nos leva, tentando verificar o que se pensa enquanto escuta.

Você está ciente das sensações diretas? Onde você experimenta sensações enquanto ouve? Você está sonhando acordado enquanto ouve? Suas intuições estão apresentando situações e atividades imaginárias – suas habilidades físicas estão aprimoradas? Você pode voar em seu sonho? Você está ciente dos sentimentos enquanto ouve? (...). Você pode analisar sua experiência para obter fatos e conhecimento? Como você pode desmontar sua experiência e montá-la novamente? Você pode fazer isso e ainda estar consciente dos outros três modos de pensamento? (...). Você consegue discernir que modo de pensar outra pessoa está usando enquanto você ouve uma conversa? (ibidem, p. 22, tradução nossa<sup>84</sup>).

Em seguida ela orienta como deve ser realizado o exercício de discussão com um parceiro e em grupo. Após a caminhada lenta devemos escolher e ser escolhidos por um parceiro e discutir com ele sobre a experiência, tentando ouvir todo o corpo absorvendo a fala do parceiro. Após 10 minutos de compartilhamento particular com o parceiro, todos devem retomar o círculo para compartilhar. Cada parceiro fala pelo outro, compartilhando com o grupo algum destaque do que ouviu de seu parceiro que achou interessante. “Ofereça sua experiência do exercício. Observe quanta informação vem e o que os outros dizem, mesmo que seja um pouco. Sua contribuição é valiosa para todo o grupo” (ibidem, p. 23, tradução nossa<sup>85</sup>). A discussão das experiências é uma parte importante da prática, pois nos ajuda a perceber após e em parceria. Captando outras percepções junto ao grupo podemos resgatar algo que na efemeridade da escuta possa nos escapar.

---

<sup>82</sup>Do original: Sensation is associated with presence and takes place in the present (ibidem, p. 21).

<sup>83</sup>Do original: We can project ourselves into the future through our intuition. Feeling comes about as the result of experience (ibidem, p. 21).

<sup>84</sup>Are you aware of direct sensations? Where do you experience sensation as you listen? Are you engaged in a daydream as you listen? Are your intuitions presenting you with imaginary situations and activities—are your physical abilities enhanced? Can you fly in your dream? Are you aware of feelings as you listen? (...) Can you analyze your experience to gain facts and knowledge? How can you take apart your experience and put it back together again? Can you do this and still be aware of the other three modes of thought? (...) Can you discern what mode of thinking someone else is using as you listen to conversation? (ibidem, p. 22).

<sup>85</sup>Do original: Offer your experience of the exercise. Notice how much information comes from what others say, even if it is a little. Your contribution is valuable to the whole group (ibidem, p. 23).

O círculo rítmico é uma série de exercícios relacionados à percepção e performance das batidas do coração, de 60 batidas por minuto e de suas variações múltiplas e divisíveis (15 bpm, 30 bpm, 120 bpm, 180 bpm e 240 bpm), das sobreposições dessas variações, da sensação de hemíola por meio das acentuações, improvisação de acentuações e finalizando em um tempo rápido de reação chamado de “Círculo de Zina”, que consiste em uma percepção acelerada de impulsos somando o toque, a fala e a escuta. A ideia é que os integrantes do círculo reajam em cadeia a partir de um impulso que dispara reações o mais rápido possível.

O objetivo da roda rítmica é aprender a ouvir e improvisar com ritmos. As taxas de batimentos cardíacos relacionadas a 60 batimentos por minuto (proporção) e o tempo de reação mais rápido possível são estudados. O tempo de reação rápido é essencial para a sobrevivência. Também é importante para responder a uma variedade de situações, especialmente música, dança e esportes. O tempo de reação rápido pode aumentar sua capacidade de discernir e refinar ritmos, qualquer que seja a disciplina. O indivíduo aprende a fazer parte de um ciclo rítmico e a expressar polirritmias complexas. O objetivo é ser capaz de detectar a menor mudança na frequência de qualquer palma ou pulso. À medida que o grupo se familiariza com o potencial e as possibilidades dos padrões rítmicos, muitas variações podem ser tentadas e os membros do círculo podem compor peças para o grupo (ibidem, p. 26, tradução nossa<sup>86</sup>).

Oliveros finaliza as explicações com um exercício de gravação de campo. Esses exercícios podem ser feitos com um gravador portátil e um *software* de edição. Ela sugere fazer uma gravação de dez minutos, editar a gravação até os melhores três minutos. Depois é preciso compartilhar a gravação com toda a turma e ouvindo as gravações uns dos outros, imaginar como interagi-las e formar uma nova peça de três minutos. A turma deve ouvir as composições em um recital e comentar a partir de critérios construtivos, buscando semelhanças e contrastes entre as peças, lembrando quem elaborou cada uma delas em suas diferentes camadas.

### 3.2.3 Escuta Profunda enquanto alternativa à prática de ensaio

A Escuta Profunda é uma prática de escuta processual que envolve interiorização e percepção individual, ao mesmo tempo que propõe troca e partilha do experienciado. Por isso, acreditamos que ela pode nos ajudar a responder como criar práticas mais criativas nos processos de ensaio: porque a construção de uma atenção corporal voltada à escuta é um caminho para, a partir do contato consigo e com os outros, construir redes de percepção que despertam interação, criatividade, compreensão e

---

<sup>86</sup> Do original: The purpose of the rhythm circle is to learn to listen and improvise with rhythms. Heartbeat rates related to 60 beats per minute (ratio), and fast-as-possible reaction time is studied. Fast reaction time is essential to survival. It is also important for responding to a variety of situations and particularly music, dancing and sports. Fast reaction time can increase your ability to discern and refine rhythms whatever the discipline. The individual learns how to be a part of a rhythm cycle and to express complex polyrhythms. The goal is to be able to detect the tiniest shift in rate of any handclap or pulse. As the group becomes familiar with the potential and possibilities of rhythm patterns, many variations can be attempted and the members of the circle can compose pieces for the group (ibidem, p. 26).

compaixão. O processo estabelecido em círculo, que promove momentos de percepção corporal, interiorização, percepção ao redor e discussão particular e conjunta, pode nos auxiliar a imaginar outros roteiros para a condução de um ensaio com regência. Inclusive porque o instrutor da Escuta Profunda está integrado ao coletivo, diferente das práticas de regência tradicionais.

A organização da prática no tempo se distribui em momentos de corporalidade e troca coletiva e momentos de meditação e interiorização em igual importância, sendo cadenciados de maneira intercalada para provocar uma percepção coletiva e individual do que foi vivido, a fim de perceber potenciais criativos e afetivos na partilha dos sons. Oliveros, ao compreender a escuta enquanto uma ação plenamente ativa que gera diversas formas de se conectar com o que escutamos ao redor e por meio da linguagem, nos indica que escutar e ser escutado pode nos auxiliar a entrar em contatos amplos, que vão além de ouvir e assimilar ou descartar uma informação.

A Escuta Profunda propõe que a escuta nos permita ir além, pois compreende um campo que nos conecta pelos sons, consciente de que as energias ao nosso redor produzem vibrações e, portanto, sonoridades. Assim, escutar profundamente nos une com o que está ao redor em movimentação, fazendo com que possamos ir a lugares sem nos mover e também retornar quando acessamos novamente o *continuum* do que nos cerca.

Ao ler que o processo de busca por uma prática de escuta, de Oliveros, está relacionado à sua percepção ao ouvir pessoas tocando sem estarem concentrados em escutar a si mesmos, fazendo com que a escuta não fosse parte da performance, eu me lembro da minha trajetória como regente, pois diversas vezes percebo e ouço relatos de pessoas tocando ou cantando sem refletir sobre como estão soando. Acreditamos que a prática da Escuta Profunda desempenha um papel fundamental na formação de músicos mais sensíveis e conscientes de seus sentidos e corpos, enriquecendo assim suas habilidades para tomar decisões musicais mais envolventes e ativas. Esta abordagem, que se concentra na conexão profunda com os sons e no entendimento das nuances emocionais e físicas da música, não só aprimora a qualidade da execução musical, mas também eleva a experiência da música a um nível superior. Isto é, um processo de autonomia do desejo expressivo, artístico e compartilhado.

A escuta de Oliveros auxilia a construir uma autonomia do fazer musical. Poderia o músico estar se ouvindo de maneira profunda e avaliando a si mesmo, comparando o som presente com sua memória, com seu desejo e com seu objetivo, em uma ação musical que, em processo, ganha independência para se autoafirmar? Acreditamos que músicos que sabem como desejam soar, e estão se escutando, podem auxiliar no processo de interpretação e construção de uma performance onde várias pessoas soam conjuntamente, e esse saber pode ser adquirido no contato com atividades da Escuta Profunda aliadas ao processo de interpretação musical, para desenvolver autorreflexão. Pois ela nos oferece nosso próprio detalhe, nos torna capazes de decidir sobre ele e simultaneamente nos

faz perceber que somos parte de um todo que pode soar como único ou múltiplo, a depender da escolha dos que estão se escutando.

Para esta pesquisa artística a Escuta Profunda auxilia na imaginação de outras tratativas e esquemas de ensaio. Pois, enquanto proposta de ação e reflexão, a prática de Escuta Profunda nos sugere uma conexão imbricada entre corpo e mente para termos plenitude de escuta. Imaginamos que essa conexão entre corpo e mente que, quando estimulada por um fazer compartilhado, pode auxiliar na reorientação do esquema de ensaio musical e na interação da prática de repertório, visto que a Escuta Profunda, assim como a regência, se configura enquanto conhecimento prático. A construção de uma atenção coletiva que nos conecta à escuta parece de primeira importância ao fazer musical e pode ajudar a reformular o processo. Escutar partindo das ideias de conexão e compartilhamento é o que nos aproxima das sugestões de Oliveros e nos encaminha para a próxima prática de escuta.

### 3.3 AGÊNCIA SÔNICA – A ESCUTA ENQUANTO AÇÃO MICROPOLÍTICA

Brandon LaBelle é um artista, escritor e teórico estadunidense com vasta obra sobre cultura sonora, voz e questões de agência. Em “Agência Sônica: som e formas emergentes de resistência”, livro publicado no Brasil pela Numa Editora em 2022, LaBelle explora a possibilidade de o som e da escuta formarem uma base para a mudança política frente à função do som.

Ele compreende a Agência Sônica como um pensamento agentivo – isto é, uma forma de pensar que nos leva a ações práticas – para inspirar, nutrir, fortalecer e criar subjetividade política. São ações de resistência, bem como de compaixão e cuidado oriundas de uma imaginação gerada por ouvir e ser ouvido. Assim o autor posiciona a escuta, o som e seus discursos em diálogo com as lutas contemporâneas.

Levantando perguntas como: “Quais táticas e posições éticas e agentivas podem ser adotadas a partir das experiências que temos ao ouvir e sermos ouvidos?” e “Poderiam os saberes nutridos por uma cultura de práticas sonoras nos apoiar na abordagem das condições de crises pessoais e políticas?” (LABELLE 2022, p. 19), o autor observa a capacidade de agência e transformação coletiva do som, tendo em mente práticas de culturas *underground*.

Ele aponta que as relações entre experiências sociais e as produções sonoras, por meio de uma escuta sensível, podem guiar a construção de práticas emancipatórias. Pois, permitem troca dialógica, jogos de reconhecimento e processo afetivo e, dessa forma, o som e a escuta, relacionados ao político e espiritual, podem indicar rotas de fuga para ações não convencionais e criar novas formações sociais.

Para LaBelle, a música, o silêncio e os ruídos podem transgredir fronteiras, aproximando agentes e possibilitando a agência do que é ouvido ao acaso. “Agência Sônica enfatiza

particularmente as experiências sociais e as produções de som e de audição, e como uma sensibilidade sônica pode dar forma a práticas emancipatórias” (ibidem, p. 20).

Observando aspectos físicos do som e da escuta, como o fato de que estamos sempre ouvindo e soando e de que sons podem ir além de seus espaços de origem, provocando reverberações e ecos, o autor elabora o som como um agente transformador em si, com potencial de passar por cima de estruturas dominantes, articular e ampliar vozes e potencializar enfrentamentos sociais.

O som pode transportar aqueles que lutam por meio de intensidades reverberantes, de vibrações, bem como os ecos que passam sobre ou em torno de estruturas de dominação para encorajar as vozes minoritárias, permitindo articulações ou ações em tensão para ganhar impulso e estabelecer morada em uma multiplicidade de territórios e línguas (ibidem, p. 20 – 21)

LaBelle encontra recursos em pessoas (como bell hooks, Audre Lorde, Gloria Anzaldúa e Afonso Lingis) e práticas (de migração, de mestiçagem, de demarcação de fronteiras, entre outras) periféricas que compreendem como falso o binarismo da cultura ocidental, que separa mente e corpo; espiritual e político. Dessa forma, a Agência Sônica é elaborada repensando a capacidade agentiva do som e da escuta, tendo em vista a experiência de vida pessoal e os conhecimentos emocionais que podem dar forma à fala e à ação, contrapondo o racionalismo e a idealização tradicionalmente construídos pelos pensamentos cartesiano e kantiano, que amparam práticas objetivistas e generalistas.

Especificamente, eu estou interessado em considerar como a agência sônica pode ajudar na elaboração da ponte entre o espiritual e o político que Lorde defende, e, por extensão, os trabalhos intensamente afetivos e mundanos que definem a vida contemporânea. (...) É isso que instiga minha imaginação: *a audição como base para uma atividade insurrecional, uma comunidade vindoura*. (...) estou interessado em como uma sensibilidade insurrecional funciona para orientar certas configurações práticas e trocas cotidianas, de resiliência e resistência criativa, e que dá forma por meio de uma intensidade geral às percepções e esperanças das pessoas (ibidem, p. 22 – 23, grifos originais).

Para o autor, o som e a escuta formam um conjunto de estruturas de suporte para acumularmos capacidades para agir no e entre o mundo. LaBelle propõe a escuta como base para uma atividade de sensibilidade insurrecional, como apoio para as complexidades da vida contemporânea, transgredindo a extrema pressão por engajamento público aberto, causada pela intensificação do neoliberalismo. Para exemplificar, ele se volta para as culturas *underground* que impulsionam uma ruptura crítica nas ordens dominantes por meio de estratégias e práticas com raízes em questões profundas da existência.

Para apresentar uma consideração sobre esta realidade, procurei voltar minha atenção para expressões e formações de culturas clandestinas, dissidência lírica, cuidado radical e generosidade cívica, e as maneiras pelas quais as pessoas impulsionam uma ruptura crítica nas ordens dominantes por meio de estratégias e práticas nascidas das profundezas da vida (ibidem, p. 24)

Para LaBelle, o som possibilita um contato vivo por meio das vibrações dos corpos, produzindo ecologias complexas de matéria e energia, sujeitos e objetos. Essas ecologias produzem uma intensificação da partilha afetiva – “o som *entra*<sup>87</sup> nos corpos” (ibidem, p. 32). Porém, a escuta e o cuidado não estão desprovidos de seus próprios conflitos culturais e sociais, pois o som está próximo ao ruído, havendo a possibilidade imanente de levantar a voz, gritar, interromper, interferir e até mesmo silenciar.

Dessa forma, o autor narra como uma percepção existencialista sobre a agência – uma capacidade de afetar o mundo ao redor – está entrelaçada a múltiplos materiais e forças que precisam ser ouvidas, para que percebamos as relações pessoais que estão embutidas nas lutas sociais. Então, a partir das vozes, sons, reverberações e ecos que estão opacos nas estruturas dominantes, mas que têm possibilidade de crescimento a partir de observações sociais sensíveis, LaBelle lança perguntas acerca da capacidade de alcance do som, a fim de nutrir a ênfase no que é invisibilizado ou, ainda, não aparente.

O que as opacidades e vibrações, a multiplicidade do emaranhamento global e seus sons, podem sugerir ou possibilitar em termos de luta contemporânea? Seria possível inventar um meio de empoderamento através do pensamento sônico, uma *escuta de baixo*, a fim de nutrir o poder do não visto ou do ainda não aparente? Poderia o som ser usado como uma arma por meio de tonalidade específicas e de vibrações coletivas, de um ativismo de escuta e da força do volume, para apoiar uma cultura de cuidado radical e de compaixão? (ibidem, p. 27).

Para estas questões ele elabora uma resposta por meio de conceitos sobre tato e ternura. LaBelle aponta que o alcance sonoro é prejudicado e interrompido em razão dos espaços, territoriais e políticos, que observamos hoje. Definindo-os como espaços complexos, LaBelle sinaliza desigualdades, lutas de poder, preconceitos, silêncios impostos e ausências como questões presentes nessa complexidade. Tais características demandam visões amplas, que possam trazer para as esferas públicas diversidades culturais, minorias étnicas, multiplicidade linguística e pluralidades sociais que já são atenuantes nos espaços pessoais. O autor propõe uma ampliação da audição que direciona a atenção para a fala e para a ação. Tratando-as como agentes ressonadores por meio de métodos e táticas particulares, sugerindo que a escuta atenta é uma micropolítica que deseja observar o que, para além da aparência, pode existir como força de engajamento cívico.

Nesse sentido, as questões das “novas formações democráticas requerem não só um discurso de aparência e exposição, mas também de fronteiras e invisibilidades, liminaridades e energéticas, uma colaboração coalizacional com o não cidadão e os despossuídos, que não só valorize o trabalho e a luta, mas, além disso, dê lugar para trajetórias de imaginação – uma futuridade. Como escreve David Graeber: “Na verdade, todas as formas de violência sistêmica são (entre outras coisas) ataques ao papel da imaginação como um princípio político, e a única maneira de começar a pensar sobre a eliminação da violência sistêmica é reconhecer isso” (ibidem., p. 31).

---

<sup>87</sup> Grifo original.

LaBelle apoia-se em Alphonso Lingis para sedimentar sua proposta. Lingis “nos conduz para os limites do espaço das aparências, delineando uma ética definida pelas intensidades do encontro social e sensualidades empíricas – o que ele entende como textura do contato mundano” (ibidem, p. 31). Assim, a sensibilidade é transformadora, pois é ela – nas mãos, nos ouvidos, nos olhos, no corpo – que reconhece o sofrimento, em si e no outro, nos movendo a observar vulnerabilidades e nos levando ao tato e à ternura.

Lingis cria condições que nos guiarão para um “discurso-ação”, pois entrar em uma conversa é se desvencilhar de suas defesas. Conversar é um ato influenciado pela generosidade dos envolvidos. Assim, falar e agir superando o ruído exige tato e ternura.

A intenção do autor ao enfatizar esta escuta é perturbar as estruturas estabelecidas, buscando um devir social. Ele deseja criar públicos improváveis, ou seja, possibilitar o diálogo entre pessoas que estão fisicamente, socialmente e culturalmente distantes, por meio da Agência Sônica. LaBelle imagina que por meio dessa prática poderemos dividir inteligência coletiva, habilidades compartilhadas e tradições populares, construindo assim um abrigo coletivo mais plural, colaborativo e continuamente em transformação. “Eu estou interessado em como as comunidades em movimento reconstituem a esfera pública, conduzindo-as para dentro e para fora da legibilidade, bem como dentro e ao redor de instituições, repartições públicas e estruturas de estado” (ibidem, p. 35).

Públicos improváveis podem criar pontos de contato comum, não só de acordo com as urgências com que se deparam, mas também por meio de práticas cotidianas que visam reposicionar tais urgências. Em suma, públicos improváveis são constituídos por pessoas que não podem esperar que as esferas públicas dominantes se alinhem a elas – estão ganhando força na espessura das relações e potencializando a expressividade vivenciada. “Públicos improváveis, portanto, levantam a questão da governança: que novas transformações sociais e configurações políticas os públicos improváveis podem permitir?” (ibidem, p. 36).

Tendo em foco as questões das práticas emancipatórias, e agências sociais de culturas *underground*, LaBelle reconhece quatro figuras sonoras potentes para auxiliar as transformações provindas dos públicos improváveis. São elas: o invisível, o entreouvido, o itinerante e o fraco. Elas são figuras sonoras de expropriação e força inesperada quando alinhadas ao oculto, desprivilegiado, resiliente e criativo. Uma a uma, o autor as apresenta e enfatiza seus principais pontos de força e agência. “A partir de condições ontológicas e materiais específicas do som – suas qualidades invisíveis e temporais, seu caráter interruptivo e efêmero –, essas figuras são mobilizadas por meio de um conjunto de relatos históricos e reflexões teóricas, reunidos para refletir sobre como as comunidades de resistência se unem” (p. 37).

### 3.3.1 O invisível<sup>88</sup>

O invisível é colocado como um meio de desestabilização de pressupostos visuais. LaBelle explica que a visibilidade é mais do que aquilo que os olhos veem. Ela também opera como uma base psicológica e afetiva que nos dá sensação de pertencimento. “Ao ser visto, posso contribuir para um determinado contexto ou comunidade, favorecendo por meio de uma força de presença visual uma intensidade particular, a intensidade da minha singularidade” (p. 53). LaBelle compreende que a visibilidade é central na esfera do político. Assim, “a visibilidade deve ser entendida como um processo de tensão contínua em que jogos de poder, desejo, vontade coletiva e autodeterminação estão constantemente em ação” (p. 53).

Dessa forma, o invisível, além de ser o negativo do visível, é também um conjunto de práticas que podem auxiliar no trabalho da verdade e da memória, podendo funcionar “como uma ferramenta de apoio a comunidades que operam nas esferas ocultas de um *underground* cultural, permitindo reivindicar as condições que tornam possível estar entre os outros” (p. 56). Pois o invisível do som é aquilo que está entre nós, “um movimento físico de pressões e agitações moleculares fundamentalmente invisível – ou além do limiar da visão – que paira neste ar, através desta pele” (p.56). Ou seja, uma energia de ação que não pode ser vista, mas que coloca corpos e objetos em movimento, podendo estender o que ou quem soa, no espaço da aparência e também afastar-se, mudando a estrutura da percepção material.

Para o autor, a condição invisível do som é capaz de possibilitar formas *disfarçadas* de atividades ou intervenções em situações existentes. Uma agência sônica invisível é sugestiva para práticas de sigilo: para pairar no plano de fundo, “mover-se em espaços particulares com intenções encobertas, desafiar os poderes de identificação, prisão ocular e captura visual” (p.56). Assim, a acusmática é uma operação potente que trabalha para desestabilizar a relação entre o que vemos e ouvimos, pois no escuro a escuta torna-se vigilante e reordena o sensível, acentua a capacidade do som de se estender dos corpos e das coisas, nos solicitando outra visão para o mundo, impregnada de ambiguidade. A invisibilidade do som pode recondicionar as aparências, introduzindo um elemento fantasmático (de quem é a voz que ouço?), redirecionando o ouvinte àquilo que é oculto e até sem rosto.

“Desfamiliarizando as nossas percepções, velando a relação entre significante e significado, pedindo-nos que escutemos *mais uma vez*, a escuta acusmática torna-se uma base para a construção de novas relações com as realidades sociais e políticas que circundam determinadas comunidades” (p. 60). O som, em sua invisibilidade, é capaz de assombrar o campo da visão. Então, para o autor, o

---

<sup>88</sup> Do original: The Invisible (LABELLE, 2018)

espaço da escuta deve, em sua capacidade de intervir, fazer uso das faculdades de imaginação e fantasia.

A audição é vivida como um processo de agitação perene, uma flutuação que nos torna conhecedores da temporalidade e da efemeridade dos corpos e das coisas. “O som nunca é permanente ou imutável; em vez disso, carrega as condições de ambiguidade e flutuação, como uma força de oscilação que exige de nós um trabalho psíquico contínuo: encontrar ou construir pontos de apoio significativos por meio dos prazeres de ouvir ao navegar pelas rupturas e pela fragmentação que o audível transmite ou produz (p. 63).

LaBelle diz que a invisibilidade produz um poder inimaginável, superando tudo, relegando o mundo ao nada, em uma capacidade fantasmagórica de terror e assombro, e o escuro do acusmático é como um veículo para compreendermos a escuridão como uma fonte de conhecimento em algo que podemos ouvir. Pela invisibilidade do som é possível acessar um labirinto de conhecimento que pode auxiliar a sairmos de uma lógica de aversão à diferença, desenvolvendo uma tolerância à ambivalência que nos permite operar de um modo pluralista – “nada é jogado fora, o bom, o ruim, o feio, nada é rejeitado nada é abandonado. Ela não apenas sustenta as contradições, mas transforma a ambivalência em outra coisa” (ANZALDÚA *apud* LABELLE, 2022, p. 84).

### 3.3.2 O entreouvido<sup>89</sup>

Já o entreouvido é apresentado como uma ferramenta de reconhecimento do que é estranho a nós. Se considerarmos o som como um fenômeno que paira entre corpos, o percebemos se lançar em todas as direções, sendo um possível meio para intensificar relações. Para LaBelle, a escuta está intensamente ligada à experiência de contato e conversação. Trocas íntimas, conversas com familiares, amigos e colegas, geralmente, são experiências “olho no olho” onde a escuta é mutuamente compartilhada.

A meu ver, o som, como intensidade que move objetos e corpos no mundo, ampliando seu alcance e relação, é uma força que atua na ligação entre as singularidades. Ao permitir que um fluxo animado passe entre corpos e coisas, o som é fundamentalmente uma matéria vibrante que conduz inúmeros contatos e conversas – os sussurros e agitações pelos quais ouvir e ser ouvido ocorrem (p. 90).

LaBelle coloca que o potencial de sermos ouvidos amplia o que podemos fazer ao mesmo tempo que despedaça nossos corpos, pois os expandem em ação expressiva das subjetividades, tornando-nos vulneráveis às condições de sermos entreouvidos. Assim, é possível tornar-se algo além de si mesmo, conectando-se para além do próprio campo por meio de um nomadismo do som que se

---

<sup>89</sup> Do original: *The Overheard* (LABELLE, 2018).

expande em todas as direções – “mas ao fazê-lo, estou adicionalmente localizado dentro de várias estruturas e portais de controle” (p. 93).

O entrevir é uma condição de escuta e de ser ouvido, caracterizada pela ambivalência que integra a complexidade social e suas relações. Escutar é uma questão de interseções de ouvir e entrevir definidas pela potência e pela política da vida em rede. A interação virtual constrói uma força algorítmica de rede que impulsiona a voz e o corpo para muito além do alcance, somos instigados a expandir infinitamente, agenciando múltiplos vínculos, sendo antes de tudo um novo tipo de trabalho que produz um novo tipo de sujeito, um sujeito vibrante, cognitivo e entrevido.

“O entrevir é como um modelo para a compreensão das ‘subjetividades de hoje’, como definidas por redes e matérias vibrantes – que habitam e negociam as condições de multiplicidade e alteridade, e o nomadismo em ação no projeto psíquico e afetivo das mídias digitais” (p. 96), aponta o autor. Entrevir é ouvir de forma diferente, buscando encontrar sentido nos fragmentos e ruídos incoerentes que interrompem, perturbam e excitam as fronteiras entre os corpos. É um potencial que pode acontecer em uma interrupção forçosa por meio da qual podemos escapar, resistir, assim como descobrir novos parceiros. “Enquanto a invisibilidade assombra nossa escuta, oferecendo percursos através das inscrições de ver e ser visto, o entrevir nos interrompe, para nos voltar para o outro. *Esse outro que está sempre por perto*<sup>90</sup>” (p. 96).

Assim, a subjetividade se projeta em um contexto maior de matérias vibrantes, sendo definida em um estado de interrupção: “Eu quero algo, eu exijo algo, falo e escuto, movimento e gesticulo de maneira a estremecer esse conjunto de forças; sou, como intensidade, uma interferência para os outros” (p. 97). Isso ressalta maneiras pelas quais anunciamos como precisamos uns dos outros, evidenciando que interdependências e coabitações são inerentes à condição humana e à experiência de ser um corpo no mundo. Assim, as subjetividades estão em um estado de relação constante entre o social e o biológico, a matéria e a energia. “Eu sou eu mesmo apenas na medida em que sou interrompido e apoiado por outros; esse corpo depende das fronteiras imprecisas que o permitem sustentar-se, embora sempre o coloquem em risco” (p. 98).

É preciso abrir-se para sobreviver ao mesmo tempo que a interferência e a invasão do exterior são uma condição da vida. Assim, fronteiras e limites atuam como um filtro a tudo aquilo que não pode nos invadir, monitorando a passagem de uma força por nós. O ruído funciona na escuta como uma força de interrupção que anuncia, por meio de sua agitação inconfundível, uma violência que visa a ordem social, que os sistemas de lei esforçam-se em controlar e manipular sua presença. “Uma preocupação em manter o tonalismo, a primazia da melodia, uma desconfiança em novas linguagens, códigos ou instrumentos, uma recusa do anormal” (ATTALI *apud* LABELLE, 2022, p. 98). O ruído

---

<sup>90</sup> Grifo original.

é a força do marginal e do diferente, um corpo estranho que ameaça a ordem social, ao mesmo tempo que se associa a uma violência inerente que também a *sustenta*.

Seus intervenções entregam à ordem social uma força do desejo e festividade, usurpando os padrões normativos e tonalidades pelas quais a sociedade atua. Em resposta, a ordem social se ajusta, capturando a ruptura que o ruído proporciona por mecanismos e rituais de produção e consumo, que acabam por cooptar e regular. Nesse sentido, a música desempenha um papel essencial. Para Attali, a música captura o ruído de um princípio de ordenação particular, dando-lhe contorno e forma e localizado-o de volta na ordem social, nos mecanismos de produção e consumo cultural. No entanto, a música tende a entrar em erupção, se degradar e sofrer mutações – a se deformar – sob pressão contínua do ruído (ibidem, p. 99).

O ruído que promove a desordem pode agir produtivamente para o aprofundamento das relações. “A desordem pode funcionar como um meio de encorajar encontros sociais e de nutrir relações com o que é inesperado ou que está fora do lugar” (p. 100). A desordem atua como uma força de interrupção que enfatiza a força dos fragmentos que, no entreouvir, possibilita ouvir sem certeza. Ao entreouvir podemos perceber uma força produtiva que nos expõe a cenas de alteridade.

LaBelle conecta o entreouvir ao ruído, em suas ambivalências, ao estrangeiro, como aquele que causa estranhamento, ao anarquismo como uma ética de relacionamentos diretos que fornecem recursos para cooperar relacionados a condições de escutar, cuidar e devir. Ele também pode ser um meio para tomar nota de discursos questionáveis, fluxos de fofoca e informações secretas – tornando-nos suspeitos – à mesma medida que atua para revelar relações ocultas e capturar discursos dissidentes.

Vestir a humanidade como nossa pele pode formar uma base para inúmeras performances ideológicas ou tecnocráticas, nas quais os nervos – *minha subjetividade traduzida* – são feitos para servir a um mecanismo de produção e consumo, passando por seus pulsos elétricos as operações de uma função puramente capitalista. A “alma trabalhadora” nunca descansa, permitindo alianças potenciais, amizades repentinas, bem como as operações robóticas que nos alinham em uma estrutura de rastreamento e transação. Uma vida operacional na qual atuamos de boa vontade (p. 108).

O entreouvido é exposto como um recurso para darmos atenção àquilo que consideramos ruídos e interrupções que afetam nossas conversas diretas. Na contemporaneidade vivenciada em grandes cidades, os adventos tecnológicos e o convívio social em massa nos interrompem, capturam e desalojam nossos diálogos internos e externos. Dar atenção ao que nos transpassa, e escutar além, ao acaso, é uma tentativa do autor de construir um novo sentido auditivo tendo em mente o ambiente hostil que vivenciamos. “Vibrações e vitalidade, subjetividades desalojadas e as pressões informativas e promessas da vida em rede – essas são as coordenadas pelas quais se situa a escuta contemporânea” (p.112). Assim, entreouvir pode nos apresentar oportunidades de entrar na vida de outras pessoas com o desejo de participar de lutas complexas que afetam a todos nós como cidadãos globais.

Juntos, o invisível e o entreouvido permitem o reconhecimento da presença daquilo que nos é estranho e do que não podemos ver. Essas duas características nos apresentam a figura do itinerante. Se há algo que podemos ouvir, mas não podemos ver sua fonte sonora ou a reconhecemos como estranha, é porque o som tem uma capacidade de deslocamento para além de seu corpo de origem.

### 3.3.3 O itinerante<sup>91</sup>

O som contém em si um corpo invisível e viajante, sempre se movendo e chegando a diversos lugares ao mesmo tempo. Um som nunca chega a apenas um destino, ele toca diversos corpos e objetos quando está soando. Esta capacidade pode criar interlinguismos, ecos e novas compreensões de assuntos que estão espalhados por toda parte.

LaBelle escreve que na sociedade a transitoriedade e o estar sem lugar são consequências da vivência neoliberal, que torna a casa e o lugar vulneráveis aos ganhos e às perdas econômicas. Ele então percebe que a mobilidade pode agir em comunidades deixando de lado a ideia de mobilidade capitalista, que serve a ganhos, mas servindo a uma desaceleração; não tanto um gasto de tempo, mas uma doação de tempo que torna a tristeza e a precariedade capazes de reordenar a lógica da esfera pública.

Entendo essas culturas e intensidades de escuta como expressões ‘líricas’ nas quais iniciativas institucionais em pequena escala e encontros temporários lutam por uma nova ligação comum, e são também dirigidas por princípios criativos de compartilhamento radical. (...) As linguagens e ações que vêm alimentar a vida pública baseiam-se igualmente na elaboração de um campo imaginativo – o próprio imaginário – em que as pessoas se movem para habitar e dar vida. A construção poética do mundo, no contexto que estou mapeando, é enfatizada como uma demarcação crítica das maneiras pelas quais a criatividade, em particular, foi incorporada a uma agenda neoliberal: cidades e economias criativas, na condição de projetos, se alinham com a “classe criativa” e ganham força em um ambiente definido pela mobilidade e hiperconectividade da cultura global. Em contraste com esses projetos, estão os trabalhos das comunidades em movimento e públicos improváveis que resultam na lenta construção de instituições alternativas, que reúnem os conhecimentos e desejos que cada pessoa carrega em estruturas flexíveis de união crítica e criativa, e que trabalham e se sobrecarregam sem muito ou nenhum suporte econômico em benefício de uma inteligência e imaginação coletivas; esses trabalhos sustentam um frágil, mas persistente, e extremamente engenhoso e determinado, lirismo: narrativas e oralidades, sons e intensidades de escuta que manifestam fé e afeto um pelo outro como pessoas investidas de uma responsabilidade pelo mundo (ibidem., p. 128 – 129).

LaBelle compreende que “*som é movimento*”<sup>92</sup> (p. 130) e observa a relevância da voz para se entender no mundo, pois é pela fala e pela vocalização que nos deslocamos de nós mesmos para os espaços e para os outros – alimentando relações e anunciando a presença que também ouve. “O evento fugaz e pontuado do som é um evento de transitoriedade e transição; matéria sensorial itinerante e

<sup>91</sup> Do original: The Itinerant (LABELLE, 2018).

<sup>92</sup> Grifo original.

migratória, o som é coisa do passado e sinal do futuro; aponta-nos para o que aconteceu (...) ao mesmo tempo que nos puxa para a frente, ecoando além, em direção a uma distância noutra parte” (p. 130).

Isso permite ao som a capacidade de se misturar evocando uma “crioulização” e outros meios de hibridismo. Ou seja, a capacidade de compor-se em “*diversalidade*” que se manifesta em uma complexa hibridez e conforto intercultural, fazendo com que as culturas sonoras locais na pós-colonialidade sejam resultados de entrelaçamento de múltiplas vozes, uma diversidade que é também uma trajetória de intensidade cultural – ligada às diásporas e dissidências que geram atritos linguísticos.

Tais atritos linguísticos formam uma arena que pode auxiliar nas expressões criativas de uma voz local, uma obra lírica do sujeito pós-colonial.(...) A crioulização produz uma voz de estranheza e estranhamento que forma a base para trajetórias de fuga e empoderamento; um *patois* cujas expressões trabalham contra as línguas coloniais ao introduzir uma ambiguidade de origem lexical, uma língua quebrada que, como sugere Homi Bhabha, pode atralhar o projeto de colonização por meio de seu mimetismo incerto: aparecer como uma cópia, ainda que não exatamente (ibidem, p. 133).

Nesse contato entre vozes e linguagens as palavras podem ser ressignificadas e auxiliar na reformulação da cidadania em uma tomada de consciência interlinguística e diaspórica. O som e, por consequência, a voz, enquanto migrantes, exigem uma escuta engajada que abra espaço para o outro deslocado. Som e voz enquanto sujeitos fronteiriços são frágeis e pedem por sensibilidade nas relações de poder, que podem ser intransigentes no espaço da aparência. Por isso, devem ser inerentemente corporificadas, para que possam lutar contra as estruturas impostas do estereótipo no ato de falar por si como um sujeito deslocado e itinerante que ganha força por meio de ritmos críticos que rompem o espaço da aparência e suas fronteiras.

### 3.3.4 O fraco<sup>93</sup>

LaBelle pontua que a quarta figura – o fraco – é um modo final da Agência Sônica. O autor diz que o som nunca é fácil de segurar ou capturar, é um material, um campo de estudo e um objeto fraco, está sempre escapando. Porém, dadas as intenções do autor de posicionar o som perante diálogos periféricos, essa fraqueza se torna uma posição de força, nos permitindo abrandar e sintonizar vulnerabilidades e precariedades humanas. Pois não estamos nos relacionando apenas sujeito a sujeito, mas também de acordo com as estruturas institucionais que permitem ou limitam o contato, o movimento e a capacidade de resposta. “Eu *sinto*<sup>94</sup> a mim mesmo com os outros e por meio dos outros, bem como ao entrar ou sair das instituições e ambientes de trabalho da sociedade” (p.

<sup>93</sup> Do original: The Weak (LABELLE, 2018).

<sup>94</sup> Grifo original.

163). Dessa forma, os relacionamentos se estendem principalmente entre o pessoal e o institucional, fazendo com que os momentos de troca sejam moldados por determinadas estruturas.

LaBelle coloca que é por meio da partilha da alegria que as condições produtivas para a mutualidade e a autonomia podem ser cultivadas. Ele evoca a percepção do “erótico” de Audre Lorde para caracterizar uma escuta atenta ao efêmero e ao fraco como um “projeto generativo, nascido de tocar e ser tocado, pelas profundezas de uma sensualidade que também, de forma significativa, nos força a um estado de vulnerabilidade e interdependência” (p. 164). Sons, enquanto movimentos e propagações, podem fornecer energias para incomodar e interferir, agitar e violar, fazendo isso por meio de suas condições de difusão e dissipação.

O som está sempre se *afastando* de uma fonte; abandona a origem anseia e está sempre partindo. Ao viajar e migrar, ao roçar em inúmeras superfícies, ser absorvido ou refletido ao se mover, está igualmente perdendo peso, perdendo identidade. É diluído à medida que avança. À medida que migra, invadindo inúmeros territórios, para varrer o passado e pelo campo social, roçando a pele e contornando os ritmos dos lugares, o som age segundo uma condição de fraqueza. (...) Para escutar é preciso fazer uma pausa, até mesmo para o que se está fazendo; fixamos nossos ouvidos a certos sons ou mesmo os bloqueamos em momentos de ruído invasivo. (...) ele faz com que nos movamos, em direção a um ponto de exaustão e exaltação. Somos empurrados pelo som e, da mesma forma, muitas vezes nos enfraquecemos, perdendo nossa energia e tolerância, ou nossa capacidade de ficar parados. Como ficamos impacientes quando solicitados a ouvir. O quão vulneráveis nós somos a uma força de um evento sônico, as idas e vindas dos sons. Ficamos animados e incomodados com o som, com as tonalidades e vibrações, as canções e suas repetições (ibidem, p. 167).

A partir do som ao nosso redor extraímos experiências de ser um corpo no mundo, isto é, em um campo relacional ou em um canal que liga os burburinhos internos aos gestos e movimentos do mundo externo. O som nos ensina como se mostrar vulnerável e fraco pode ser uma posição de força, apoiando instâncias de objeção de consciência, resistências não violentas, posições de pacifismo e desobediência civil. Todas as quais encontram força e coragem por meio de fraquezas e vulnerabilidades expostas. A fraqueza captura um potencial positivo, que se contrapõe às representações e narrativas normativas do forte, do poderoso do viril e do rígido.

A fraqueza não é apenas articulada por meio de forças abusivas que podem fixar alguém em um sistema de dominação; antes, é igualmente uma condição humana essencial, articulada tanto nos momentos de crise, fragilidade e perda, quanto pela “partilha alegre” e pelas simples instâncias de se sentir tocado pelo outro; uma vulnerabilidade central para ser humano. Essas condições e experiências podem, adicionalmente, atuar como base para combater os sistemas de dominação<sup>95</sup>.

A força que envolve a fraqueza se relaciona com a espera, segurando a língua, dando espaço às vozes dos outros, promovendo uma acústica coletiva de interlocução e mutualidade. “Essa acústica,

---

<sup>95</sup> “Ninguém poderá efetivamente falar mal de mim por algo que reconheço e afirmo ser. Ser fraca é usar algo ambivalente ao meu favor” – comentário que fiz nas margens do livro lembrando da conversa com a Interlocutora 4, em contraponto à compreensão de fraqueza de LaBelle.

contudo, deve ser sublinhada como a base para um contradiscurso – para dizer Não para os outros. Nesse sentido, o cultivo das condições de diálogo deve incluir também a possibilidade de articular uma recusa de escutar” (p. 170).

A força-fraca atua como uma ética que pode honrar a voz do outro e a necessidade dialógica central para o que significa viver, trabalhar e sentir em comunidade (juntos). Ela pode evocar uma política radical que promova uma subjetividade erótica por meio de uma prática de desorientação e sintonia afetiva, que faz com que o mundo apareça “como uma experiência comum na qual todas as coisas importam, e a partir da qual a unidimensionalidade irrompe em multiplicidade” (p. 175). O autor traça o fraco como uma alternativa contrária às lógicas de sistemas pós-totalitários que submetem as pessoas a um aparato ideológico que torna o ser existencial e espiritual voltados para a única diretriz: a perpetuação do sistema. “A força deveria, portanto, ser encontrada apegando-se a uma orientação moral e cultural mais ampla, nutrindo uma ‘solidariedade dos abalados’ e criando uma ‘comunhão do sentir’” (p. 187).

Pois ser fraco é também o que pode nos levar à resistência, buscando desesperadamente por alternativas à própria precariedade devemos exigir politicamente o direito à vida humana em plenitude. A fraqueza é uma ocasião e também uma experiência de sobrecarga; ela nos revela uma condição de perda ou rendição que ressalta nossas interdependências. A fraqueza nos revela em nosso estado vulnerável e demanda uma relação mais sensível com os outros, que se fundamentada nas paixões de viver uma vida conjunta, pode elaborar novas construções de poder que dão lugar a uma maior consideração pela responsabilidade para consigo mesmo.

### 3.3.5 Força agentiva

Por meio dessas figuras, LaBelle propõe que as subjetividades podem ser inseridas nas esferas dominantes, promovendo uma acústica de devir social, de acordo com os ritmos e ressonâncias que a escuta e o ser ouvido evocam. A ascensão do neoliberalismo e do liberalismo provocam inúmeras violências de apagamento. O pensamento e a teorização do autor a respeito das possibilidades de escuta vão ao encontro dessas violências como uma forma de agir politicamente por meio da escuta. Táticas adicionais, construções discursivas, recursos compartilhados e inteligências coletivas se mostram necessárias para enfrentar essas operações de apagamento que LaBelle aponta. O autor afirma que é preciso reinserir nas estruturas de poder sensualidade e sensibilidade para que possamos observar com maior clareza as relações mundanas e estabelecer estruturas de união e pluralidade.

O som é capturado como um meio pelo qual é possível animar formas de resistência e públicos improváveis. Nesse contexto, os discursos sônicos são aplicados a entendimentos críticos da vida pública, subjetividade política, culturas dissidentes e em apoio a uma ética para o presente transnacional, alinhando-nos em certas epistemologias e ontologias

particulares, emocionalidades e imaginários desenhados a partir da experiência e audição (ibidem, p. 199).

As potencialidades da invisibilidade, do entreouvido, do itinerante e da fraqueza narram novas possibilidades de visão. Sua proposta é que a escuta trabalhe para se abrir para aquilo que é ou não aparente, para que o som seja um gerador de um novo campo social. A esperança reside na capacidade relacional do som, na luta para propagação e encontro das vozes que anseiam por outros sistemas, por novos métodos de colaboração e, principalmente, que funcionem em prol de uma política para minorizados. Para LaBelle, o poder das figuras sonoras em públicos improváveis desperta mobilidades pelas quais sujeitos enfrentam estruturas dominantes e suas desigualdades de poder. A ética que LaBelle sugere para criar sistemas mais igualitários está em ouvir e ser ouvido com dignidade.

O que é necessário no ambiente de hoje não é apenas garantir o direito à liberdade de expressão mas também voltar nossa atenção para a liberdade de escuta. A liberdade de escuta é considerada essencial para permitir que uma “pluralidade” de vozes seja ouvida; em outras palavras, a liberdade de escuta produz um espaço relacional extremamente ativo dentro do qual as vozes podem ressoar. Além disso, a potencialidade da liberdade de escuta pode nos ajudar a descobrir e nutrir novas formações de solidariedade, também nos relacionando explicitamente com coisas para *além* da voz. Os silêncios de corpos estáticos, as intensidades vibracionais e rítmicas de atos coletivos, as tonalidades perturbadas ou distribuídas por volumes cacofônicos, e os sons e ecos conjuntos de criaturas e matérias terrenas são igualmente definidores da esfera pública e expressões do desejo político. Concretizar a liberdade de escuta é necessariamente almejar um envolvimento mais amplo e rico com a gama de vozes e coisas a serem ouvidas e compartilhadas. (...) As formas de escuta são, em última instância, produções de sujeitos e lugares, saberes e relações, contornando e modelando o subjetivo e o intersubjetivo, o energético e o material que afetam sobremaneira a vida pessoal e política (ibidem, p. 203 – 204).

Escutar nos sintoniza com a interação de camadas que constituem o mundo, unindo o visto e o invisível, podendo atrair nossa atenção para as profundezas. Escutar é uma arte de estar presente, criando a partir do corpo e do seu lugar no mundo formações de devir. Assim, a Agência Sônica se configura em um conjunto de ações, capacidades e imaginações que permitem uma liberdade de escuta que busca, além de ouvir a si mesmo, a conscientização de ouvir os outros, que soam com particular indignação e esperança.

### 3.3.6 A Agência Sônica enquanto alternativa à prática de regência

Somar a perspectiva da Agência Sônica à prática de regência é um passo para sensibilizá-la. As percepções de LaBelle sobre efemeridade, itinerância, interrupção e fraqueza do som podem nos orientar outros jeito de construir prática de performance, que compreendam e promovam maneiras múltiplas de se chegar a uma unidade coletiva por meio da reinvenção do que classificadamente consideramos como erros, inadequações, desencontros, conflitos, entre outras palavras que demarcam

a compreensão da diferença. A escuta, enquanto uma ação referenciada no tato e na ternura, pode criticar amorosamente para construir em conjunto, auxiliando a regência que busca por processos de colaboração.

Se, como Dworetz (2019) afirma, precisamos ter alto nível de empatia, habilidade para criar um ambiente de confiança e comunicar uma visão que valoriza o trabalho em equipe, apresentar vulnerabilidade, elogios e gratidão, ter comprometimento com a construção de relações e uma profunda e genuína humanidade, precisamos nos aliar a ações que nos permitam desenvolver essas características. Ampliando a percepção das redes de escuta, e tendo em mente a vivência em sociedade que frequenta espaços determinados, esta pesquisa nos lembra que a orquestra é um ambiente institucional, onde a escuta é promovida de formas específicas, assim como LaBelle percebe as escutas localizadas em espaços que delimitam comportamentos, tons de voz e nossa existência.

Dessa forma, propor a Agência Sônica às práticas de regência colabora com um movimento, que identificamos como necessário nos capítulos anteriores, de reformulação das práticas que, ausentes de reflexão, promovem cânones de práticas de percepção auditiva, interação e repertório que soam conflitantes com as lutas por justiça e representação social em instituições de acesso público.

Focando no viés de desclassificação artística desta pesquisa artística, a Agência Sônica é como um lembrete de que as pequenas ações cotidianas são parte daquilo que compõe o mundo e as esferas das relações que nos contam o que é viver em momentos e espaços de transitoriedade e de disputa pelas lógicas dominantes. É, portanto, uma lembrança constante da tomada de consciência que motiva e desencadeia um processo de desclassificação. As práticas de regência, e por consequência a identidade do regente, são parte de um sistema complexo de interpretação musical que é inventado socialmente e que deve poder se reinventar à medida que se percebe problemático. Ampliar a compreensão de uma ação de escuta já existente é a sugestão que elaboramos, pela Agência Sônica, à escuta de regentes interessadas(os) em promover um ambiente de trabalho pluralista e focado em desenvolvimento artístico e humano.

Dar-se conta de que este fazer musical envolve tantas outras necessidades para além das técnicas é um processo fundamental para compreender quais ordens seguir em diversos contextos. Assim, conhecer a proposta de LaBelle nos enriquece com a perspectiva que está conectada a práticas *underground*, que têm reelaborado o meio cívico. Percebemos a escuta em práticas como a Pedagogia Engajada de bell hooks (2020), que propõe o ensino do pensamento crítico; o processo de *Neplanta* aliado à identidade de Nova Mestiça de Gloria Anzaldúa (2021), que compreende que viver entre culturas nos faz, pela escuta, estabelecer alianças e vínculos com quem pode nos proteger; as diversas pedagogias de Paulo Freire (2013), em sua busca por autonomia do aluno no processo de ensino; a poética de Audre Lorde (2007), que considera que a poesia não é um luxo e que lutar por uma vida

plena de sentido é um direito; entre tantas outras que incluem lógicas de diáspora, migração, fantasia, ocultismo, cuidado radical, dissidência lírica etc.

Como essas práticas podem nos auxiliar a construir um pensamento de liderança que se proponha como uma ponte de ações entre o imaginar e o fazer em nosso âmbito musical? Se ambas as escutas (de Oliveros e de LaBelle) partem de uma condição que se regula de maneira criativa, empática e ativa, como podemos, com elas, elaborar práticas de construção colaborativa de performance, alterando a liderança e também as ações de ensaio? Como orientar a escuta para promover pluralidade conjuntamente à união?

Para finalizar, expomos abaixo elaborações sobre a escuta no processo de ensaio. Partindo da dúvida, buscamos um caminho orientado pela vontade de ampliar a escuta enquanto um processo que evoca presença, tato, reconhecimento e diálogo em ensaio. São proposições que buscam atentar ao entorno, percebendo necessidades poéticas, técnicas e relacionais que envolvem o fazer. O que fazer quando, no contato com o grupo, descobrimos que o estudo da partitura e da técnica gestual não é suficiente é o que propomos a seguir.

### 3.4 RESTABELECENDO FRONTEIRAS<sup>96</sup>

Toda frase que já escrevi foi escrita antes  
que chegasse o conhecimento de algo diverso.  
Doug Rice

Dar-me conta do constante processo relacional que é a prática de regência, tendo em perspectiva escutas que compreendem as percepções de si como diretamente ligadas às percepções e reações de outros, instaurou a pergunta: o que é meu, o que é do outro e o que é nosso? Como promover uma corresponsabilidade que nos conecte artística e socialmente para que possamos colaborar em nosso trabalho artístico?

Comecei a imaginar estratégias para ampliar a atenção coletiva, as trocas dialógicas em ensaio, os jogos de reconhecimento e a construção de um processo criativo afetivo, considerando o sistema habitual e tendo em vista parâmetros que classificam a prática de performance, mas buscando melhorar a relação proposta no trabalho, abrindo espaço para as pessoas se sentirem à vontade na presença umas das outras, sugerindo pequenos momentos de escuta entre nós.

Estabeleci, ao longo do tempo, 4 ações que evocam a escuta e a troca dialógica em meio ao ensaio, partindo da escuta promovida pela prática de repertório de modo tradicional. Isto é, a

---

<sup>96</sup> <sup>96</sup> Esta é uma sessão ensaística. O processo de desclassificação e reformulação das práticas é um longo caminho que se inicia nesta pesquisa, mas não finda aqui. No tempo e nas condições que tivemos durante a jornada do curso não conseguimos espaço para, efetivamente, elaborar, testar, aprovar ou reprovar novas técnicas e práticas, tendo em vista que isso deve ser feito conjuntamente, discutindo repertórios e contextos. Dessa forma, esse texto traz experiências e imaginações acerca do fazer que realizo cotidianamente junto a grupos diversos, com práticas de repertório variadas.

performance gestual respondida sonoramente pelo grupo, ouvida por todos e regulada pelo regente, o que significa não alterar o modo com que iniciamos o ensaio<sup>97</sup>. São elas: fazer perguntas, fazer testes, expor verbalmente ideias e estabelecer momentos de conversa.

Escrevendo acerca dessas 4 ações me perguntei: será que me lerão como óbvia? De onde estou agora já me parece natural o processo de ensaio envolver momentos em que ampliamos a escuta para além da estrutural, que organiza os parâmetros técnicos. Mas isso não é comum, especialmente em instituições de alta performance. O tecnicismo que há no meio recai em uma lógica de produção acelerada que limita a conexão, o vínculo, a honestidade e a performance. Isso faz com que as ações de ensaio, comumente, sejam focadas em construir as correspondências com a partitura e poucas vezes há tempo para mais do que isso.

**Interlocutora 3:** O ritual de ensaio, para mim, depende muito do que eu tenho na minha frente, de quanto tempo eu tenho, do tipo de música que eu tenho. Às vezes é muito frustrante não conseguir trabalhar o que você gostaria musicalmente porque você não teve tempo e você teve que trabalhar o que precisa pra ficar junto. (...) Às vezes é só o que a gente consegue fazer.

LaBelle, percebendo a fraqueza, nos conta que os sistemas pós-totalitários, em última análise, submetem as pessoas a um aparato ideológico amplo, que envolve o ser existencial e espiritual, e que direciona a imaginação e o desejo para uma única diretriz: a perpetuação do próprio sistema. “Enquanto a vida sempre se esforça para criar estruturas novas e ‘improváveis’, o sistema pós-totalitário se esforça para forçar a vida em seus estados mais prováveis” (HAVEL *apud* LABELLE, 2022, p. 185). Seria o modo de funcionamento da regência orquestral uma lógica pós-totalitária?

Após a exposição do capítulo 1, arrisco dizer sim, e lembro-me do Interlocutor 2: “Tomar ciência disso já é uma coisa bastante forte, quase que enlouquecedora, porque você acaba o tempo inteiro esbarrando em barreiras”. Eu me deparo com barreiras o tempo todo, sobretudo as minhas próprias, entre elas a baixa autoestima e desconfiança de que não estou propondo lógicas que façam sentido à prática. Eu me sinto um público improvável da minha própria profissão, ao mesmo tempo que vejo nela um potencial artístico grande que me leva em frente, imaginando outras formas de fazer o que faço.

A minha educação para a regência foi sobre gesto e leitura da partitura – eu ouvi por muitos anos e de vários professores que não importava quem eu estivesse regendo, eu deveria reger “como se estivesse regendo a Filarmônica de Berlim”. Então, propor situações que não são gestos ou

---

<sup>97</sup> Temos em mente que ações de transição sistêmica exigem adequações, ou seja, precisam acontecer junto ao tempo e à coletividade que busca reformular ações padronizadas institucionalmente. Sonhamos em uma reformulação que possa testar diversos formatos imaginados em um caminho que sai de um lugar e vai para outro, passando por inúmeros pontos e posições em que podemos demorar mais ou menos, a depender do interesse, da interação e da presença. Mas neste momento é preciso partir de uma ação transitória que não parte de um início ideal, mas de uma possibilidade real de ação individual que orienta a busca desta pesquisa artística.

argumentações sobre diretrizes da partitura, por vezes, ainda parece descabido, mesmo depois do caminho percorrido, e mesmo sabendo que inúmeras vezes essas “outras” proposições se relacionam diretamente com a gestualidade e possíveis diretrizes da partitura.

Então, àqueles que, assim como eu, estão buscando seus próprios modos de fazer, peço licença para dizer que fazer perguntas, expor ideias, fazer testes e estabelecer momentos de discussão conjunta, não foram ações a mim ensinadas como possíveis para um ensaio, mas têm sido o que é possível fazer no momento do percurso em que me encontro, com os grupos em que atuo no cotidiano – não acho que eu esteja inventando nada novo, mas estou propondo usar essas ações criativamente, para conhecer os processos dos outros.

### 3.4.1 Como posso agir para reformular uma lógica de interação?

#### Revisitando o ato de perguntar

A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo.  
 Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. [...] Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco.  
 E, por tudo isso, implica ação, transformação.  
 Paulo Freire e Antonio Faundez

A hierarquia que estrutura a prática de regência torna o regente um referencial sobre como fazer. A ele são endereçadas as questões, pois acredita-se que com ele estão as respostas. A regência é uma prática de decisão e determinação, assim, no contato com o regente buscamos ter dúvidas respondidas. Mas e se o regente fosse também uma fonte de novas perguntas? Tentando agir como uma ponte entre o que percebeu ouvindo e o que os outros perceberam tocando e/ou cantando. Tentando descobrir o que ouvimos em comum com aquele que pronunciou e com outros ouvintes. E buscando quais as necessidades de elaboração do processo conjuntamente (ANZALDÚA, 2021).

Se estamos propondo aumentar a conexão para expressar as subjetividades entre nós, estamos construindo um processo que supera a unificação técnica musical, pois se configura em aliança. Ou seja, nos colocamos ativas para tornar o ambiente seguro para todas nós. E isso inclui conhecer as pessoas em necessidades básicas do fazer artístico coletivo e das convivências, podendo envolver catarse emocional, satisfação, epifania, discussão, coalizão e conflito (ANZALDÚA, 2021; LABELLE, 2022).

Com isso em mente, passei a imaginar em que momentos eu poderia incluir perguntas durante o ensaio. Quais circunstâncias poderiam me gerar dúvida e quais delas eu dividiria com o grupo? Parti de uma situação por mim temida – não saber imediatamente como resolver alguma questão durante o ensaio. Isto é, perceber que alguém não está conseguindo tocar determinada proposta, mas não ter

clareza sobre o porquê, resultando em uma dúvida: como posso ajudar? Pela pergunta me vulnerabilizo ao não saber, ao mesmo tempo que me disponibilizo a descobrir.

Imaginei perguntar: “você tem alguma necessidade nesse trecho?”; “você precisa de alguma coisa?”; “o que eu posso fazer pra te auxiliar?”; “está confortável o modo como estamos fazendo?”. Essas foram as primeiras tentativas de me mostrar disponível em procurar uma forma de melhor fazer juntos, respeitando os processos. Muitas outras há.

Também considerei colocar perguntas acerca das necessidades de cada um para todo o coletivo em outros momentos, como antes e/ou após da primeira leitura, antes e/ou após de tocar algo do início ao fim e em momentos transitórios de diversas ordens – como as viradas de página, as respirações, as mudanças expressivas, as mudanças de elenco e a própria passagem do tempo entre uma ação e outra.

Inúmeras são as respostas para essas questões. A depender de cada pessoa e situação em que essas perguntas surgem, ouço diversos tipos de resposta. Silêncios, pedidos de desculpa, respostas incertas, proposições e outras perguntas são algumas das possíveis formas que elas têm. Elas se unem a tons de vozes, que podem apresentar surpresa, maior dúvida, desconfiança, medo, empolgação, curiosidade, segurança, entre outras subjetividades. Dar espaço para essas expressões é o que busco fazer ao enviar a pergunta, lembrando que ao mesmo tempo que estou enviando, estou também recebendo a dúvida (OLIVEROS, 2005; CAMPESATO e BONAFÉ 2019).

A partir do estabelecimento de um contato que percorre múltiplas direções, vou procurando comunicações que ajudem as pessoas a sentirem que podem responder o que for, que, a partir disso, trabalharemos juntas, especialmente quando a resposta é “não sei”, como a minha também foi. “A precariedade e a vulnerabilidade são também condições de responsividade, e de ‘formulação de afetos’ e de onde podem surgir novos conhecimentos e responsabilidades” (LABELLE, 2022, p. 190).

Procurar atender às necessidades das pessoas para que elas possam realizar ações propostas é o que me motiva a fazer perguntas. Para que a partir delas possamos construir formas de fazer diversas, que nos permitam escolher qual mais nos faz sentido. “Nossas fraquezas podem ser mobilizadas como armas potentes (...). Uma dessas fraquezas pode ser encontrada no tempo e no espaço da escuta e alimentada pela difusão e potência das ações silenciosas, das vibrações coletivas e do eco de paixões compartilhadas” (LABELLE, 2022, p. 191).

Quando substituo uma instrução objetiva, que diz “faça assim”, e coloco uma pergunta, que ao mesmo tempo que busca por instrução, instiga o pensamento e se disponibiliza a criar uma direção conjunta, temos a chance de estabelecer um processo colaborativo. Perguntar se alguém precisa de algo nos atenta à percepção de que, para tocar e cantar, há uma série de necessidades a serem atendidas, que envolvem respirações, movimentações, saberes e existências em contato. Quando as dúvidas nos tocam abrem caminho para ações exploratórias, experiências e testagens.

## Revisitando o ato de experimentar

Compreender que todo estudante tem uma contribuição valiosa a oferecer para a comunidade de aprendizagem significa que honramos todas as capacidades, não somente a habilidade de falar.  
bell hooks

Como se configura a resposta é um determinante para seguir. A partir dela tomamos riscos e nos responsabilizamos por escolhas sobre como continuar. Quando, por qualquer razão, após a pergunta, ouço o silêncio ou uma resposta inconclusiva, que não nos assegura de um caminho possível, me vejo em condições de propor práticas que nos auxiliem. Lembro da Interlocutora 3: “Muitas coisas se resolvem tocando”. A repetição é, sem dúvida, uma aliada à prática musical. Mas, para isso, é preciso ter em mente repetir para alterar, então precisamos repetir com direcionamentos.

Isso nos leva à necessidade de estabelecer processos de teste e avaliação, tendo em vista quem são os agentes mais diretamente afetados, sendo estas pessoas, ações e/ou ideias musicais propostas e em contato, pois nessas experiências podemos estabelecer modos de fazer transitórios que nos permitam avaliar conjuntamente (ANZALDÚA, 2021; OLIVEROS 2005). Com isso, podemos escutar como as pessoas tocam a partir de instruções diversas, para perceber com elas em que está o desconforto ou desencontro entre as ideias e suas realizações.

Para envolver a todos, podemos chamar os agentes indiretamente envolvidos para participar da testagem, estabelecendo um momento de partilha de ideias que pode nos orientar um caminho ao fazer comum. A partir de cada teste com direcionamentos, podemos propor novas perguntas para avaliar a experiência. Podendo chegar a mais de uma opção sobre como fazer e, com isso, tomar uma decisão baseada em critérios estabelecidos durante o processo, tendo em vista as orientações de performance, mas também nossos desejos, vontades e expressividades associadas a elas.

Experimentar também cabe a momentos em que temos uma proposição, uma sugestão, uma interrupção ou alguma outra intervenção (hooks, 2020; LABELLE, 2022). Podemos sempre experimentar a sugestão dos participantes, tentando oferecer o que faz sentido a eles. Não necessariamente testarmos tudo o que é proposto. Podemos não identificar as ideias que nos colocam como pertinentes. Mas abrir a possibilidade do teste pode gerar um espaço de proposição conjunta, em que somos considerados não só por aquilo que respondemos verbalmente, mas também musicalmente, silenciosamente ou de alguma outra forma (hooks, 2020).

A experiência, enquanto processo de testagem e maturação de uma prática, pode nos levar a pensar sobre ela (hooks, 2020; OLIVEROS, 2005). Nos coloca pensamento crítico sobre como fazemos, por que fazemos e quando fazemos. Assim, sonoridades podem ser trabalhadas para além do referencial técnico, ampliando suas poéticas em relação às diretrizes que propomos.

Essas diretrizes precisam ser combinadas entre nós. Se queremos propor uma prática que não seja verticalizada, é fundamental oferecer recursos para que todos tenham espaço para contribuir, mesmo que cada um o faça da sua própria forma (hooks, 2020). Com isso, não estou propondo que as diretrizes que iremos seguir devam passar por um processo de plebiscito, mas por um processo de interação entre a ideia e a prática em acordos verbalizados, que considerem diferentes gamas de necessidades e propostas que aliamos ao fazer em nossas sonoridades. Isso nos leva às próximas ações.

### Reformulando a exposição de ideias e implementando momentos de conversa

É escutando bem que me preparo para melhor me colocar  
ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.  
Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos,  
o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura.  
Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, sendo afirmativa,  
porque escuta, jamais é autoritária.  
Paulo Freire

Há um ponto das práticas de ensaios em que as pessoas conseguem operar de maneira mais ou menos autônoma. Esse ponto pode acontecer em diversos momentos da trajetória, a depender dos parâmetros em que construímos essa autonomia. Mas, na prática de música de concerto, a autonomia se dá, sobretudo, pelo vínculo criado entre as pessoas e as ações interpretativas de um discurso escrito, que resultam em sonoridades. Então, se em meio às testagens elaboramos diversidade sobre o que e como fazer, qual escolher, em quais momentos e por quê?

Imaginamos a exposição de ideias oralmente como uma aliada para essas decisões. Podemos partir da premissa tradicional e expor uma ideia “sintética” que está na partitura para nos unificar. Mas também podemos ampliar esse campo, realizando exposições tendo como aliadas as práticas imaginativas de Oliveros e as figuras sônicas de LaBelle, posicionando os sons que fazemos em diálogo conosco, sobre por que motivo e quando, poética, técnica e expressivamente, soamos de uma forma ou de outra, e o que queremos com isso, compreendendo que essa significação é parte de um fazer artístico íntegro (LORDE, 2007; hooks, 2020; ANZALDUA, 2021). E sendo o fazer musical uma prática artística, as razões para o como, quando e por que fazer podem ser plurais, correspondendo à gramática da performance, mas também à imaginação que há em interpretar (DOMENICI, 2012; SMALL, 1998; COOK, 2006).

Oliveros, na Escuta Profunda, elabora momentos de exposição de ideias geradas pela escuta, que constroem a criatividade em trocas dialógicas particulares e conjuntas. Para ela, a conversa, por mais que seja breve, é fundamental para nos darmos conta do som enquanto um viajante que a cada um conta uma história, ao mesmo tempo que conta a todos a mesma, pois nos possibilita escutar internamente, assim como fizemos no segundo capítulo para observar o campo, tendo em perspectiva

a metodologia de Valéria Bonafé e Lilian Campesato. LaBelle também nos coloca a perspectiva do campo dialógico como fundamental a escuta – para ele são ecologias que nos colocam em diálogo constante.

Ao nos colocarmos enquanto escutadores, podemos imaginar como o som pode ser, em que ele pode se transformar, como ele pode se manter e expor ideias que nos levem à elaboração de diretrizes técnicas, poéticas e relacionais que orientam o fazer artístico, tendo em vista expressividades e subjetividades que queremos evocar em performance. Com isso, podemos construir identidades coletivas que correspondam a fazeres específicos em propostas artísticas, relacionadas ao repertório que orienta todo um espetáculo, mas também a quem nós somos e como queremos ser ouvidos e vistos (LABELLE, 2022; FREIRE, 2021; hooks, 2020; ANZALDÚA, 2021; LORDE, 2007).

Apresentar nossas ideias promove o contato entre nós e ajuda a alinhar expectativas e orientar novas ações. Ter um momento reservado, em ensaio ou em reuniões de elaboração artística que envolvam todo conjunto, para realizar a exposição de uma ideia de outra forma além da gestualidade, exige que ela possa passar por análise e reconstrução em um ambiente seguro para o debate. Em diálogo temos a chance de evocar as especialidades de cada um, em suas próprias maneiras de contribuir às ideias colocadas, elaborando além e/ou observando empecilhos, divergências, contradições e ambivalências.

Esta não é uma prática presente no ensaio tradicional. Por isso, é importante elaborar esses momentos tendo em vista quem são os envolvidos e quais suas possibilidades de diálogo. Sistematizar esses momentos configura próximos que devem ser discutidos com quem participa deles e também com outros regentes e profissionais que possam auxiliar nessas criações interativas.

Elaborar conjuntamente sobre o fazer proposto é um potencial para que possamos sair cada um de seu próprio lugar em direção a um lugar compartilhado, que nunca será igual ao do outro, mas que nos une em propósito colaborativo. Reinventar o fazer é parte de um processo de interpretação musical que busca expressar artisticamente nossas complexas presenças no mundo, tendo em vista que ao mesmo tempo que estamos sós, sempre estamos acompanhados. Colaborar para que consigamos nos expressar, todos juntos e cada um ao seu modo, como nós mesmos, é o que tenho chamado de busca por “autonomia em companhia” – uma possibilidade de devir música àqueles que estão por ela reunidos.

## CONCLUSÃO – PERCEPÇÕES DA TRAJETÓRIA

O que você diz tem ressonância,  
o que silencia tem um eco  
de um jeito ou de outro político.

Até caminhando e cantando a canção  
você dá passos políticos  
sobre um solo político.

Versos apolíticos também são políticos,  
e no alto a lua ilumina  
com um brilho já pouco lunar.  
Wisława Szymborska

Um processo de desclassificação, enquanto pesquisa artística, surge em meio à tomada de consciência de uma posição ocupada por um sujeito em um sistema classificado. A partir da pergunta de pesquisa –“como elaborar uma prática de regência que propõe interpretação colaborativa?” –, mapeei algumas razões para explicar por que a colaboração não é a lógica vigente na música de concerto, tida como sinônimo de excelência. Começo esta trajetória de pesquisa acadêmica empreendendo diálogos teóricos sobre as práticas tradicionais de regência orquestral da música de concerto. Ao mesmo tempo, analiso como esse ideal teórico do exercício da regência falha em promover justiça social nas relações e organizações, que se veem condicionadas ao sistema capitalista, crítica que elaboro por meio das epistemologias feministas e decoloniais.

Ponto diversas questões que influenciam as práticas de regência. 1) O repertório localizado e personificado; 2) a noção de uma gramática da performance que se pretende objetiva; 3) seu desenvolvimento enquanto crença entre os estudiosos em momento semelhante ao de promoção comercial da regência; 4) a construção de uma liderança e de um *habitus* de ensaio marcados por hierarquias que classificam as pessoas binariamente; e 5) a presença repetitiva e personificada de um tipo de sujeito específico, que representa a figura de líder, são assuntos pelos quais passei para perceber a regência como parte de um sistema classificado.

Identifico-o como um sistema colonial, masculino e branco que reifica lógicas sociais de poder para dentro da prática musical ocidentalizada, que é institucionalizada enquanto área do conhecimento e patrimônio cultural. Um sistema que se relaciona mal com as novas propostas de fazer musical que chegam por meio do repertório contemporâneo, das ampliações de pensamento acerca do fazer musical interpretativo e das interações entre pessoas diversas em processos artístico-criativos. Um processo de criação de interpretação musical que apresenta características pós-

totalitárias, tendo como principal interesse encaminhar as existências políticas e espirituais – o que entendo por artísticas – dos sujeitos a uma única direção: a reprodução do próprio sistema.

A partir dessa noção acerca do sistema de interpretação musical e de suas consequências nas práticas de interpretação de música de concerto e, portanto, na regência e em seus praticantes, procurei compreender quais os valores comuns aos membros do campo. Notei o tecnicismo, o individualismo e os padrões comercialmente estabelecidos como componentes de uma pressão sobre a prática de interpretação musical profissional e estudantil, e percebi atuações da regência relacionadas e impactadas por esses fatores. Então, busquei conhecer como profissionais da regência orquestral observam seus cotidianos de trabalho, tendo em vista problemas do campo e o *habitus* de ensaio institucionalizado.

Em conversas com regentes compreendi ambivalências da atuação. Ouvi que os profissionais bebem de fontes além da técnica musical e gestual. Em maior ou menor grau, aliam-se à pedagogia e ao ensino, em suas propostas de interatividade, e a proposições de lideranças participativas, que buscam estabelecer uma relação respeitosa entre líderes e grupos. Os meus Interlocutores me falaram sobre empatia, respeito, criação de vínculo, compreensão e colaboração. Simultaneamente, ouvi que se sentem limitados institucionalmente. Alguns disseram que agem de forma a perpetuar um sistema para se manterem no campo, mesmo que sonhem diversas melhorias para a área de trabalho. Eles respeitam protocolos, compreendem sua importância e, ao mesmo tempo, apresentam valores distintos em suas formas de agir perante o grupo.

Estimulada pelas conversas, pesquisei literatura acerca da regência conectada à pedagogia e ao ensino, bem como a liderança participativa e o reposicionamento de valores em instituições orquestrais. Tendo em vista as propostas colocadas por essas bibliografias e a noção de que esse processo de desclassificação artística parte de uma construção particular de meus valores e crenças individuais enquanto pesquisadora-artista, observei a possibilidade de um caminho para uma prática colaborativa por meio da escuta – por ela ser ao mesmo tempo uma ação particular e coletiva, que já está imbricada na prática de regência, de pedagogia e de liderança, e que pode oferecer diferentes trajetórias agentivas, a depender de como escutamos os outros e a nós mesmos.

A desclassificação da escuta enquanto uma alternativa à construção de uma prática de ensaio antissistêmica é a direção que tomo a partir das necessidades de mudança que observo no campo e em como exerço a prática. A noção de que a escuta, na música de concerto, é uma prática balizada por um conjunto de convenções entre estudiosos que compreendem conceitos abstratos como objetivos, e a partir deles constroem parâmetros que instruem uma escuta estrutural e uma gramática da performance, é o que nos permite compreender como a escuta do regente é classificada a partir de uma objetividade que pode ser relativizada. Ou seja, é, na verdade, subjetiva, sendo capaz de criar

experiências generalizadas e particularizadas que possibilitam inúmeras trajetórias agentivas de escuta e condução de ensaio.

A percepção de que a escuta é uma ação localizada e não escapa à experiência de cada um aponta a desclassificação da escuta como uma possibilidade para ampliá-la. Em uma primeira proposta, imagino agir no processo de construção da performance de maneira desclassificada, sem descartar a escuta estrutural, tampouco a estrutura tradicional de ensaio, para poder permanecer atuando profissionalmente em um campo classificado ao qual estou sujeita enquanto trabalhadora no sistema capitalista<sup>98</sup>. Mas, ao mesmo tempo, buscar novas formas de agir, partindo de uma escuta concentrada em possibilidades criativas, construtivas e respeitadas, para as elaborações acerca das práticas de ensaio e construção da performance musical em todos os sentidos que pudermos imaginar. Percebo na escuta um caminho feminista e decolonial que tem muito a ser explorado, tendo em vista seus valores e possibilidades artísticas.

Apresento a Escuta Profunda e a Agência Sônica como caminhos para a escuta, ação intrínseca à prática de regência. Oliveros e LaBelle buscam, em culturas periféricas, subsídio para reformular a escuta e as ações que tomamos a partir dela. Ambos se ocupam de uma escuta que nos percebe em redes de contato que nos afetam profundamente, em múltiplos sentidos, podendo impulsionar novas formas de pensar.

Oliveros desenvolve uma prática focada na criatividade vinculada à escuta. Para ela esse processo deve envolver atenção física e mental, por meio de exercícios de concentração e conexão que instigam a autopercepção e a escuta do que está ao redor. Compreendendo que enviar e receber sonoramente são atos simultâneos e que isso nos revela aos outros e a nós mesmos, Oliveros nos instrui a expressarmos aquilo que imaginamos, para a partir disso, imaginarmos juntos.

LaBelle compreende que o som e a escuta são formuladores de uma Agência Sônica relativa a como vivemos no mundo. Ele observa que por meio da escuta percebemos ambivalências de sentido naquilo que compartilhamos em comunidade, e compreende que o binarismo hierárquico, que divide o ser político do ser espiritual, é uma falsa dicotomia. Para LaBelle, a escuta promove ecologias que permitem que o contato pelo som nos posicione no mundo e nos leve a agir eticamente orientados por tato e ternura em nossos cotidianos. Há uma multiplicidade em perceber as ações que revelam novos poderes agentivos, que nos auxiliam a ressignificar invisibilidade, acaso, impermanência e fraqueza.

Ambos trabalham a escuta enquanto um processo de percepção do outro e de si, nos possibilitando questionar quem sou eu, quem é o outro, e quem nós somos quando estamos em relação socialmente imbricada, como ocorre na prática de regência.

---

<sup>98</sup> Inspirada na Nova Mestiça, de Gloria Anzaldúa, não joga nada fora. “Sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuridão e os ressignifica” (In: COSTA e ÁVILA, 2018, p. 17).

Por isso, decidi elaborar possibilidades para ampliar a escuta e agir, a partir da alteridade que se estabelece no processo de ensaio musical, em “outras” trajetórias de elaboração de interação entre agentes da performance. Nesta dissertação, tomo, como um primeiro passo, 4 ações – perguntar, experimentar, expor ideias e dialogar – para redirecionar o caminho da escuta em práticas de ensaio que buscam redirecionar a verticalidade rígida da hierarquia, propondo-a como transversal e móvel. Partindo da dúvida e da insegurança, ou seja, da fraqueza, para ampliar a potência de perguntar e nos colocar em um contato que pode nos unir em curiosidade e propósito. Ao questionar “como posso ajudar?”, acredito poder iniciar um novo caminho, que se orienta por meio da percepção do que o outro precisa para soar como deseja, em meio ao coletivo, e colaborando com ele.

Compreendo questionar, experimentar, expor ideias e possibilitar a elaboração coletiva sobre elas, como modos de agir em meio ao sistema e seu *habitus*, ainda que essas ações não reformulem completamente a prática. Para imaginar a ação é preciso estar ciente da materialização do sistema. Por isso, abandonar simplesmente práticas já estabelecidas não parece ajudar a imaginar como podemos realizar um processo de reformulação institucional acerca dos valores e dos modos em que a prática de performance de música de concerto se baliza.

É preciso medir uma “densidade adequada do abandono<sup>99</sup>” para compreender aquilo que vai e aquilo que fica em um processo desclassificatório e decolonial que se estabelece na fronteira entre as percepções dos indo-hispânicos e anglos e seus questionamentos<sup>100</sup>.

Reconheço, na cartografia desta pesquisa, que o processo de desclassificação artística se apoia na pesquisa artística acadêmica, mas é mais amplo. Invade o meu cotidiano, quando repenso a prática, fazendo-a soar nos ambientes e nas companhias com quem trabalho. Buscando responder como elaborar uma prática de regência colaborativa, encontrei caminhos que dependem de ações individuais e coletivas de imaginação, testagem, implementação e/ou reconfiguração. Neste momento, traço a escuta como horizonte, percebendo que ela pode nos auxiliar a restabelecer os parâmetros de como soamos e, portanto, como somos, em cada contexto em que nos colocamos artisticamente, tendo em vista nossos valores e subjetividades. A escuta como saída criativa.

De onde estou, ensaio passos futuros para a elaboração de uma prática feminista e decolonial, especialmente relacionada à performance de música contemporânea. Como vimos no capítulo 1, o repertório desenvolvido nos últimos 120 anos é potente em processos criativos de performance e pode nos auxiliar a imaginar outras práticas. Com ele podemos configurar forças criativas que evocamos a partir de determinadas linguagens, propostas interativas, instruções para improvisação e outras ações.

Algo como a prática de meditação que Pauline Oliveros desenvolveu como a semente da *Escuta Profunda*. Um processo laboratorial de experiência e testagem de novos roteiros de ensaio,

---

<sup>99</sup> Em diálogo com Doug Rice (2015).

<sup>100</sup> Em diálogo com Gloria Anzaldúa (2021).

práticas criativas relacionadas a proposições de repertório, práticas relacionadas à escuta coletiva em ensaio, entre outros processos que visem reconfigurar a hierarquia proposta na música de concerto, e a partir desses testes, colher testemunhos das experiências vividas. Para que, depois, possamos elaborar boas práticas, a serem constantemente avaliadas e reavaliadas, pois o ensaio é um processo de experiência e relação em si. Uma prática que nos ensine a interagir criativamente e coletivamente com a partitura e entre nós.

Acredito que as escutas propostas por Oliveros e LaBelle são pontos de partida para descobrirmos outras práticas de escutas, de autoras como Lilian Campesato, Valéria Bonafé, Mirna Spritzer, Isabel Porto Nogueira, Maria Raquel da Silva Stolf, Isabel Teixeira e várias outras, que avaliam a escuta em contextos artísticos de criação prática e podem enriquecer a perspectiva de uma interpretação musical organizada em propostas de interatividade.

Junto a isso, observo que os pensamentos feministas e decoloniais que entendem a escuta, a oralidade e a expressão corporal como ações que renovam a cultura artística, nos indicam que além da escuta precisamos também mapear a oralidade e a expressão corporal, o que em minha visão faz sentido à prática da regência musical, tendo em vista sua técnica gestual e sua necessidade em implementar capacidades dialógicas e orais. Dessa forma, a escuta é um ponto de partida amplo que está em companhia de outros dois, que complementam a experiência que pode ser ensaiar.

Quais processos orientados podemos construir a partir da escuta, da oralidade e da expressão corporal para nos auxiliar na construção criativa de uma performance musical? Quais pedagogias interativas podem nos amparar nesse processo de reorientação da prática de regência? Essas são perguntas que não respondemos ainda, mas que podem nos orientar a seguir, em outra pesquisa artística de ação prática, para continuar sonhando e esperando<sup>101</sup> uma reformulação do sistema em que vivemos, além de uma desclassificação pessoal, que me permita autonomia em companhia.

Tendo em vista que essa é uma lógica sistêmica, também é preciso ampliar o seu debate de forma a atingir as instituições. Instituições internacionais, como a Liga de Orquestras Norte-Americanas, já têm um debate sobre os modos de funcionamento da orquestra iniciados, mas ainda é um assunto muito incipiente que configura um tabu – mudar um sistema. Por isso, é preciso mobilizar os músicos e os públicos enquanto sociedade civil em associações, apoios e alianças que nos permitam colocar as problemáticas da tradição em debate e reformulação.

Para finalizar, gostaria de fazer uma consideração bastante particular acerca de uma palavra evitada ao longo de toda esta dissertação – maestro. A palavra que nomeia o sujeito artista internacionalmente é de origem italiana e significa professor. Contudo, ela demarca uma personalidade no centro da autoridade musical que, em meio à regência, está atrelada às práticas

---

<sup>101</sup> Em diálogo com Paulo Freire (2021).

masculinas e coloniais reificadas e também a uma pedagogia antiquada de ensino<sup>102</sup>. Como diria Lebrecht: O Mito do Maestro.

Ao longo da pesquisa, foi fundamental perceber que a prática de regência e de interpretação musical acontece de determinada forma, não por causa de uma personalidade que, ao mesmo tempo, evoca heroísmo e vilania, mas por causa de um sistema. De fato existem casos de maestros não só violentos como criminosos<sup>103</sup>. Mas a questão é muito maior. Ela tange a educação em termos civis e musicais. Ela nos disciplina e nos condiciona a um modo de ser que é classificado, e reitera uma forma de pensar que insiste em se perpetuar pela violência.

Maestro é, sem dúvida, uma palavra que pode ser reinventada. Ao perceber que as pedagogias relacionadas ao ensino do pensamento crítico, como são as práticas de Paulo Freire e bell hooks, já reposicionaram o professor no processo de ensino, nós, mastras e maestros, também podemos nos reposicionar, principalmente dentro do próprio campo, nos reinventando em ação crítica ao sistema. A partir da escuta que age em tato e ternura podemos posicionar a regência junto a uma ética que deveria estar em todas as nossas ações – a de respeitar os outros e a nós mesmos, compreendendo que são misteriosas as fronteiras que nos separam e que nos unem.

Inspirar uma interpretação musical colaborativa que nos possibilite expressão individual e conjunta ainda exigirá muita imaginação e ação, pois sabemos que o reposicionamento de uma ideia é uma experiência coletiva. Aqui exponho o que me ampara nos sonhos e o que me protege no campo, compreendendo em minhas práticas atuais algo perto de um “pessimismo da razão e otimismo da vontade<sup>104</sup>”. Agir a partir das ambivalências é o que LaBelle e Oliveros me instigam a fazer, descortinando aquilo que compreendemos como cotidiano e, por isso, esquecemos de questionar. Compreender o mundo inteiro como um lugar estranho e tentar descobrir fazeres artísticos-musicais que nos possibilitem (enquanto artistas e públicos) um devir música neste mundo, é parte daquilo que me leva a buscar outras formas de trabalhar. Uma prática de regência que, consciente das grandes estruturas de funcionamento institucional musical, busca provocar outros pensamentos, outros sentimentos, outras relações e outras experiências é o que realizo neste momento desta trajetória, que clama por práticas colaborativas, tendo em mente que ainda há muito para descobrir, compartilhar, errar, soar, escutar, experimentar e experienciar.

---

<sup>102</sup> Como gentilmente nos lembra o Interlocutor 2: “A sua atuação pedagógica só se justifica na interação com o aprendiz. E então tem essa direção que é sempre dupla. Mas que, sobretudo, visa permitir que nós, pedagogos, recebamos impulsos dos aprendizes, por assim dizer, para reagir a esses impulsos. Qualquer coisa que fosse diferente disso seria uma pedagogia muito antiquada, que a gente sabe que existiu por muito tempo, uma coisa mais unilateral e uma tentativa conteudista de enfiar informação na cabeça de outra pessoa” (INTERLOCUTOR 2, 2023).

<sup>103</sup> Escrevo esta conclusão na mesma semana que o maestro John Eliot Gardiner agrediu um cantor após um concerto. Acerca disso, o colunista da Revista Concerto, João Luiz Sampaio, escreve: “A ideia do artista como uma figura de exceção, cujo comportamento não deve ser julgado pelos critérios e leis destinados aos demais, não é mais do que uma construção à qual o meio musical segue apegada” (SAMPAIO, 2023, n.p.). Disponível em: <<https://concerto.com.br/textos/opiniao/musica-musicos-e-monstros-infames>>. Acesso em 04 de setembro de 2023.

<sup>104</sup> Em diálogo com Gramsci (1920).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Introdução à sociologia da música. 2ª edição revista. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

AGAWU, K.; PADOVANI, J. H. O tonalismo como força colonizadora na África. Revista Vórtex, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/4191>. Acesso em: 16 de julho de 2023.

ALBERGE, Dalya. Sexual harassment and racism ‘endemic’ in UK music sector. The Guardian, 29 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2022/sep/29/sexual-harassment-and-racism-endemic-in-uk-music-sector?>>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

ANZALDÚA, Gloria. A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios. Tradução de Tatiana Nascimento. A Bolha Editora: Rio de Janeiro, 2021.

BEI EDUCAÇÃO. Gerações X, Y, Z e Alfa: como cada uma se comporta e aprende. 9 de março de 2021. Disponível em: <<https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>>. Acesso em: 5 de setembro de 2023.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. Companhia das Letras, São Paulo, 2022.

BOMFIM, Camila Carrascoza. O maestro de orquestra e o mercado de trabalho: perspectivas e desafios. In: A formação do regente: competências formativas, possibilidades de ação e desafios profissionais. I Simpósio de regência e interpretação musical. Fortaleza: EdUECE, 2019.

BOTELHO, Andrea Huguenin. Joanídia Sodré, a maestra sufragista brasileira. I Jornada dos anômalos “diálogos interseccionais”. Anais eletrônicos da Universidade Federal de Catalão, 2021. Disponível em: <[https://www.academia.edu/79291583/Joan%C3%ADdia\\_Sodr%C3%A9\\_A\\_Maestra\\_Sufragista\\_Andrea\\_Huguenin\\_Botelho](https://www.academia.edu/79291583/Joan%C3%ADdia_Sodr%C3%A9_A_Maestra_Sufragista_Andrea_Huguenin_Botelho)>. Acesso em: 16 de julho de 2023.

BOTELHO, Marcos. O regente professor: reflexões em grupos amadores e estudantis. In: A formação do regente: competências formativas, possibilidades de ação e desafios profissionais. I Simpósio de regência e interpretação musical. Fortaleza: EdUECE, 2019.

BRAGAGNOLO, Bibiana. A identidade do performer musical: marcas e possibilidades de desclassificação. PerCursos, Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 065 - 090, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/19856>. Acesso em: 16 julho 2023.

BRAGAGNOLO, Bibiana. Aula Inaugural 2023 – 2024. UNESPAR PPG-MUS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CVsPxEBAOIw&t=620s>>. Acesso em 04 de setembro de 2023.

BRAGAGNOLO, Bibiana; PELLEGRIM SANCHEZ, Leonardo. Pesquisa artística no Brasil: mapas, caminhos e trajetos. Orfeu, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. e0102, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/21148>. Acesso em: 4 de setembro de 2023.

CAMPESATO, Lilian; BONAFÉ, Valéria. A conversa enquanto método para emergência da escuta de si. DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, [S. l.], n. 22, 2019. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/9651>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

CARRAS, Christian. Marin Alsop, real conductor mentioned in 'Tár,' slams film. Los Angeles Times, 11 de janeiro de 2023. Disponível em: <[https://www.latimes.com/entertainment-arts/movies/story/2023-01-11/marin-alsop-tar-cate-blanchett-conductor-statement-interview?utm\\_source=pocket\\_saves](https://www.latimes.com/entertainment-arts/movies/story/2023-01-11/marin-alsop-tar-cate-blanchett-conductor-statement-interview?utm_source=pocket_saves)>. Acesso em: 13 de julho de 2023.

COELHO, Jaqueline; MELO, Paula B. Apresentação de Descolonizar o feminismo. VII Semana de reflexões sobre negritude, gênero e raça do Instituto Federal de Brasília. Brasília, DF, 2019. Disponível em: < [https://www.academia.edu/41883687/Descolonizar\\_o\\_feminismo](https://www.academia.edu/41883687/Descolonizar_o_feminismo)>. Acesso em 19 de julho de 2023.

CONCERTO, Redação. Filarmônica de Berlim terá uma mulher como spalla pela primeira vez em sua história. 17 de fevereiro de 2023. Disponível em: <<https://www.concerto.com.br/noticias/musica-classica/filarmonica-de-berlim-tera-uma-mulher-como-spalla-pela-primeira-vez-em-sua>>. Acesso em 20 de junho de 2023.

COOK, Nicholas. Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. Per Musi, Belo Horizonte, n.14, p.05 – 22, 2006.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque, Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais p. 120 – 138. Bazar do Tempo, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

DELGADO, Yenny. "Creo que la falta de equidad en la dirección orquestal es algo muy palpable". Entrevista realizada por Marina Cavaletti publicada no periódico argentino Página 12 em 16 de julho de 2023. Disponível em: <<https://www.pagina12.com.ar/568401-creo-que-la-falta-de-equidad-en-la-direccion-orquestal-es-al>>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

DOMENICI, Catarina Leite. His Master's Voice: a voz do poder e o poder da voz. Revista do Conservatório de Música da UFPel, Pelotas, nº 5, p. 65 – 97, 2012. Disponível em:

[https://www.academia.edu/4023503/His\\_Masters\\_Voice\\_a\\_voz\\_do\\_poder\\_e\\_o\\_poder\\_da\\_voz](https://www.academia.edu/4023503/His_Masters_Voice_a_voz_do_poder_e_o_poder_da_voz). Acesso em: 16 de julho de 2023.

DONATO, Davi. A objetividade da escuta no pensamento musical: uma problematização a partir da fenomenologia Revista *Vórtex*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 1–32, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/1313>>. Acesso em: 6 de agosto de 2023.

DONNE, Women in Music. Equality and Diversity in Global Repertoire, 2022. Disponível em: <https://view.flodesk.com/pages/6331596c7a59217f23255ef5> . Acesso em: 16 de julho de 2023.

DWORETZ, Tamara. 21st Century Leadership in the Conductor: musician relationship. Tese (Doutorado em Regência Orquestral). College of Fine Arts, Boston University, 2020.  
Estereótipos sobre Villa Lobos são quebrados por dois novos livros. Estadão, 05 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/alias/estereotipos-sobre-villa-lobos-sao-quebrados-por-dois-novos-livros/>>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 69ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

G1. James Levine, regente da Met Opera, é demitido por acusação de assédio e agressão sexual. 12 de março de 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/james-levine-regente-da-met-opera-e-demitido-por-acusacao-de-assedio-e-agressao-sexual.ghtml>>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

GIRON, Luís Antônio. Celibidache e o fim da história da regência. *Revista música*, v. 7, n. 1/2, maio/novembro 1996. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4293385/mod\\_resource/content/0/Giron\\_Celibidache-Karajan.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4293385/mod_resource/content/0/Giron_Celibidache-Karajan.pdf) Acesso em: 13 de julho de 2023.

GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge University Press, London, 1997.

GROVE. *Conducting*. Editado por: Spitzer, Zaslav, Botstein, Barber, Bowen e Westrup. 2001.

GUTIERREZ, Antonio García. *A ojos de la arena: ejercicios de desclasificación*. Madrid: ACCI ediciones, 2020.

GUTIERREZ, Antonio García. Desclassifying knowledge organization. Knowledge organization, v. 41 (5), p. 393 – 409, 2014.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. Introdução. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque, Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais p. 11 – 34. Bazar do Tempo, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

hooks, bell. Talking back: thinking feminist, thinking black. Routledge, New York, 2015.

hooks, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedora prática. Editora Elefante, São Paulo, SP, 2020.

IAZZETTA, Fernando. Escutas, subjetividades e materialidades. In: 14º Encontro Internacional de Música e Mídia - São Paulo - SP ISBN: 978-85-62959-54-7, 2018. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/trabalhos-completos-14musimid/trabalho/80785>>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

IAZZETTA, Fernando; CAMPESATO, Lilian. Escuta Ampliada. In: Anais do XIX Congresso da Anppom - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Curitiba: Anppom, 2009. p. 551-555. Disponível em: <[https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2009/VI\\_MusicaeTecnologiaeSonologia.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2009/VI_MusicaeTecnologiaeSonologia.pdf)>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

IBGE. Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=sobre> . Acesso em: 16 de julho de 2023.

INTERLOCUTOR 1. O papel do regente em orquestras e nas práticas de ensaio. Entrevista conduzida por Ingrid Stein Fernandez da Silva. Curitiba, Paraná, 13 de março de 2023. Gravação. Acervo pessoal da pesquisadora. Entrevista.

INTERLOCUTOR 2. O papel do regente em orquestras e nas práticas de ensaio. Entrevista conduzida por Ingrid Stein Fernandez da Silva. Curitiba, Paraná, 15 de março de 2023. Gravação. Acervo pessoal da pesquisadora. Entrevista.

INTERLOCUTORA 3. O papel do regente em orquestras e nas práticas de ensaio. Entrevista conduzida por Ingrid Stein Fernandez da Silva. Curitiba, Paraná, 16 de março de 2023. Gravação. Acervo pessoal da pesquisadora. Entrevista.

INTERLOCUTORA 4. O papel do regente em orquestras e nas práticas de ensaio. Entrevista conduzida por Ingrid Stein Fernandez da Silva. Curitiba, Paraná, 17 de março de 2023. Gravação. Acervo pessoal da pesquisadora. Entrevista.

INTERLOCUTORA 5. O papel do regente em orquestras e nas práticas de ensaio. Entrevista conduzida por Ingrid Stein Fernandez da Silva. Curitiba, Paraná, 23 de março de 2023. Gravação. Acervo pessoal da pesquisadora. Entrevista.

JACOMETI, Amanda Lourenço. Violências de gênero na universidade de música: um olhar para o habitus, colonialidades, experiências e atravessamentos. 2023. Dissertação (Mestrado em música). UNESPAR, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://ppgmus.unespar.edu.br/assuntos/dissertacoes/AmandaJacometi.Violenciasdegeneronauniversidadedemusica.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2023.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Cobogó, Rio de Janeiro, 2019.

KRAMER, Jonathan D. *The Postmodern Music, Postmodern Listening*. New York, NY: Bloomsbury, 2016.

KRONEMBERGER, Gabriela Almeida. Profissão e performance: um estudo de caso sobre músicos de orquestra. *Revista Música Hodie*, Goiânia - V.16, p. 232, n.2, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/45203/22392>>. Acesso em 09 de abril de 2023.

LABELLE, Brandon. *Agência Sônica: o som e formas emergentes de resistência*. Numa Editora, 2022.

LAGO JUNIOR, Sylvio. *A arte da regência: história, técnicas e maestros*. Lacerda Editores, Rio de Janeiro, 2008.

LANDI, Marcio Spartaco Nigri; GONÇALVES; Inez Beatriz de Castro Martins. O papel do regente: de sua constituição no passado à sua função artístico social no presente. In: *A formação do regente: competências formativas, possibilidades de ação e desafios profissionais*. I Simpósio de regência e interpretação musical. Fortaleza: EdUECE, 2019.

LEAGUE OF AMERICAN ORCHESTRAS. *Making the Case of Equity, Diversity, and Inclusion In Orchestras: A Guide from the League of American Orchestras*. New York, 2021. Disponível em: <[https://americanorchestras.org/wp-content/uploads/2021/02/League\\_EDI\\_Case.pdf](https://americanorchestras.org/wp-content/uploads/2021/02/League_EDI_Case.pdf)>. Acesso em: 19 de julho de 2023.

LEAGUE OF AMERICAN ORCHESTRAS. *Racial/Ethnic and Gender Diversity in the Orchestra Field in 2023. A report by the League of American Orchestras*. Junho de 2023. Disponível em: <<https://americanorchestras.org/racial-ethnic-and-gender-diversity-in-the-orchestra-field-in-2023/>>. Acesso em: 19 de julho de 2023.

LEBRECHET, Norman. O mito do maestro: grandes regentes em busca do poder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LIMA, Hudson Cláudio Neres. A hierarquia como método: uma etnografia da produção de música de concerto. 2016. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ppgm.musica.ufrj.br/a-hierarquia-como-metodo-um-ensaio-etnografico-da-funcao-lider-em-uma-orquestra-sinfonica/>. Acesso em: 16 de julho de 2023.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e sexo: mulheres negras redefinem a diferença. In: LORDE, Audre, Irmã Outsider, p. 142 – 156. Tradução: Stephanie Borges. 1ª edição, Autêntica Editora, Belo Horizonte, MG, 2007.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque, Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais p.52 – 83. Bazar do Tempo, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. Estudos Feministas, v. 22(3): 320, p. 935 – 952. Florianópolis, SC, 2014.

MACDONALD, Kyle. Marin Alsop reveals 10 things in a conductor's brain during a symphony concert. Classic FM, 26 de maio de 2022. Disponível em: [https://www.classicfm.com/artists/marin-alsop/conductor-brain-during-symphony/?utm\\_source=pocket\\_saves](https://www.classicfm.com/artists/marin-alsop/conductor-brain-during-symphony/?utm_source=pocket_saves) . Acesso em: 17 de julho de 2023.

Maestro da Orquestra Sinfônica do ES é denunciado por assédio moral e sexual. G1 ES, 11 de setembro de 2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2020/09/11/maestro-da-orquestra-sinfonica-do-es-e-acusado-de-assedio-moral-e-sexual-por-musicos.ghtml>>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

Maestro suíço Charles Dutoit é acusado de assédio sexual. UOL, 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2017/12/22/maestro-suico-charles-dutoit-e-acusado-de-assedio-sexual.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

MARSHALL, Alex. Two Star Conductors Faced #MeToo Allegations. Now They're Back. The New York Times. Disponível em: < <https://www.nytimes.com/2018/12/28/arts/music/daniele-gatti-charles-dutoit-metoo-orchestra-opera.html> >. Acesso em: 13 de julho de 2023.

MEDEIROS, Luciana. Ligia Amadio: pioneira entre as maestras brasileiras, ela assume a Orquestra Sinfônica de Minas Gerais, faz planos para o grupo e reflete sobre sua trajetória. Revista Concerto, julho 2023.

MEIER, Gustav. The score, the orchestra and the conductor. Oxford University Press, 2009.

MICHAELIS, Dicionário brasileiro de língua portuguesa. Regência. Melhoramentos, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reg%C3%Aancia/>>. Acesso em: 14 de novembro de 2022.

MOLK, D.; OHNONA M. Promoting Equity: Developing an Antiracist Music Theory Classroom. 2020. Disponível em: <https://newmusicusa.org/nmbx/promoting-equity-developing-an-antiracist-music-theory-classroom/>. Acesso em: 16 de julho de 2023.

NOGUEIRA, Isabel Porto. Lugar de fala, lugar de escuta: Criação sonora e performance em diálogo com a pesquisa artística e com as epistemologias feministas. Revista Vórtex, [S. l.], v. 5, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2141>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NOGUEIRA, Isabel Porto. Metodologias da impermanência em escuta, diálogo e criação: pesquisa e prática artística feminista. XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Pelotas, 2019.

OLIVEROS, Pauline. Deep Listening: a composer's sound practice. Lincoln Shanghai, NY: Deep Listening Publications, 2005.

Orquestra da Holanda demite maestro Daniele Gatti por assédio sexual. VEJA, 02 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/mundo/orquestra-da-holanda-demite-maestro-daniele-gatti-por-assedio-sexual/>>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

OXFORD, Dictionary of Music. Conducting. Editado por: Joyce Kennedy, Michael Kennedy, and Tim Rutherford-Johnson, 2013. Disponível em: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199578108.001.0001/acref-9780199578108-e-2091?rskey=CXrtX6&result=2022> acesso em 11/11/2022. Acesso em: 11 de novembro de 2022.

PINHEIRO, Esther. Há 13 anos no topo da lista, Brasil continua sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo. Brasil de Fato, 23 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>. Acesso em: 16 de julho de 2023.

Professor é afastado de coral da Escola de Música da UFRN após denúncias de assédio. G1 RN. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/07/28/professor-e-afastado-de-coral-da-escola-de-musica-da-ufrn-apos-denuncias-de-assedio.ghtml>>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

PRUDENTE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. *Jornal da USP*, 31 de julho de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 16 de julho de 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino de música superior em música. *PROA Revista de Antropologia e Arte*, UNICAMP, SP, v. 10, n. 1, p. 153 – 199, janeiro – junho 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17611>. Acesso em: 16 de julho 2023.

RICE, Doug. A densidade adequada do abandono. In: ÁVILA, Myrian; STROPARO, Sandra M. *Poéticas do estranhamento*. Curitiba: Arte e Letra, 2015.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre, Sulina e Editora da UFRGS, 2006.

RUDOLF, Max. *The grammar of conducting: a practical study of modern baton technique*. G. Schirmer, INC. New York, 1950.

SAMPAIO, João Luiz. Música, músico e “monstros infames”. Coluna. *Revista Concerto*, 04 de setembro de 2023. Disponível em: <https://concerto.com.br/textos/opiniao/musica-musicos-e-monstros-infames>. Acesso em: 04 de setembro de 2023.

SANTOS, Richard. *Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade*. 1ª edição, A Telha, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

SILVA, Ingrid Stein Fernandez; et al. Desconstruindo o Mito do Maestro – mesa redonda na 40ª Oficina de Música de Curitiba. Registros do arquivo pessoal da autora. Curitiba, 29 de janeiro de 2023. Evento disponível em: <<https://guia.curitiba.pr.gov.br/evento/ Mesa-redonda---desconstruindo-o-mito-do-maestro/640>>.

SEGATO, Rita. O eurocentrismo é um problema europeu? Mediação decolonial em 20 teses. In: SEGATO, Rita, *Cenas de um pensamento incomodo: gênero, cárcere e cultura em uma visada decolonial* p. 83 – 89. Bazar do Tempo, Rio de Janeiro, RJ, 2022.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Os músico e seu trabalho: Diferenças de gênero e raça. *SciELO*, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/75HPc5GBWVnwFh8yFQXjsWt#>>. Acesso em: 14 de junho de 2023.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/>. Acesso em: 16 de julho de 2023.

SMALL, Christopher. *Musiking: the meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press, Middlton, Connecticut, 1998.

SOUZA, Leigh Maria. O conceito de habitus e campo. Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Leigh%20Maria%20de%20Souza%20.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2023.

SPRITZER, Mirna. Poética da Escuta. *Voz e Cena*, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 33–44, 2020. DOI: 10.26512/vozen.v1i01.31599. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/article/view/31599>. Acesso em: 6 de setembro de 2023.

STOLF, Maria Raquel da Silva. Laboratórios de Escuta. *AusArt* vol. 3, nº 2. 2016. DOI: 10.1387/ausart.15960. Disponível em: < <https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/article/view/15960>>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

SZYMBORSKA, Wislawa. *Poemas*. Tradução Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

Termo Griô: conceito, história, tradição e reinvenção. *Grãos de Luz e Griô*. Disponível em: <<http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

VALEK, Aline. O poder da palavra, 1.20. In: PodCast Bobagens Imperdíveis. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/4BYnREEOW1n6wntA5HpRd2?si=04f1e8cd85c44884>>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

VIEGAS, Silvio César Lemos. Questionamentos sobre a atuação do regente: o ensino da performance. 2009. Dissertação (Mestrado em música) UFMG. Belo Horizonte, MG. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/GMMA-7XNLM3/1/disserta\\_\\_o\\_final\\_de\\_mestrado\\_\\_\\_revisada.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/GMMA-7XNLM3/1/disserta__o_final_de_mestrado___revisada.pdf). Acesso em: 16 de julho de 2023.