

O CINEMA E A TRILHA SONORA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Marcio Pizzi de Oliveira (CEFET-RJ)
COEME/VALENÇA

RESUMO

O cinema e a música formaram uma parceria extensa que constitui um campo relevante no âmbito da criação artística moderna. Essas relações apresentam uma vinculação que caminha através da história e oportuniza reflexões importantes. Essa vinculação pode ser identificada no uso da música no cinema mudo, na passagem para o cinema falado e na origem de diversos formatos audiovisuais que emergiram nas últimas décadas. Muitos autores enfocaram essas relações sob categorias como funções, conotações, signos, tópicos ou outras unidades de análise. Ao assumir que tais relações ocorrem no âmbito da cultura, podemos entender que a música e a imagem passaram a consolidar relações de sentido compartilhadas pela comunidade de espectadores. Tais relações indicam que há um aprendizado informal de formas como as estruturas musicais operam em parceria com as imagens. Assim, as conexões entre os aspectos sonoros e imagéticos podem apresentar um universo relevante para reflexões acerca do aprendizado musical em situações de aprendizado informal. O presente trabalho tem como objetivo propor reflexões acerca da relação entre cinema e música sob a perspectiva da educação musical. A metodologia conta com uma reflexão acerca de aspectos históricos sobre a relação entre música e cinema acompanhada de visões teóricas acerca do emprego da música em obras audiovisuais. Os resultados apontam que as relações colocadas no campo da cultura podem motivar propostas didáticas que relacionam cinema e música. Tais propostas podem oferecer material para a formulação de estratégias didáticas enfocando aspectos como timbre, dinâmica, escalas, acordes e formas musicais sob um viés interdisciplinar.

Palavras-chaves: Cinema. Trilha sonora. Educação musical.

INTRODUÇÃO

A criação de música para produções audiovisuais se caracteriza por ser uma construção artística multifacetada. Por se dirigir a um conjunto de imagens em movimento, a música adquire contornos específicos que a diferencia da criação musical convencional. Os objetivos são outros pois deve haver um pacto entre o sentido das imagens e a intencionalidade dos sons. Nessa perspectiva, o compositor deve estar atento a elementos dos quais não se dá conta ao desenvolver um trabalho composicional como uma canção, um arranjo ou uma sinfonia. Existem condicionamentos e padrões que não são comuns na experiência de construção da carreira tradicional de compositor. Existe uma cultura própria da relação entre a música e a imagem que é histórica e dinâmica, exigindo habilidades intrínsecas de um campo em construção: o de criador de trilha sonora.

Uma série de saberes foram constituídos no percurso de criação cinematográfica acompanhado por criações musicais. Esses saberes foram aos poucos sendo constituídos, se tornando um conhecimento teórico de grande relevância para o campo da música e do cinema. Verifica-se que tais saberes se apoiam em aspectos concretos da relação entre a música e seu uso no âmbito da sociedade. Estas relações respaldam a capacidade da música criar significados e se relaciona semanticamente com atributos imagéticos.

Segundo Arroyo (2017) a educação musical deve ser entendida num sentido amplo, abarcando toda a amplitude da cultura e os desdobramentos advindos de cada contexto em que se desenvolve a música. Nesse sentido, o espaço de formação docente deve abarcar a legitimação de saber diversos entendendo a importância de dar relevo a identidade musical dos alunos, promovendo o diálogo franco entre as diversas visões de aprender e ensinar música. Entendendo a relação estreita entre os alunos e a cultura dos *games*, das séries e do cinema, é possível identificar a capacidade dos alunos de compreender e manejar significados próprios da cultura audiovisual. Portanto, é razoável considerar que o uso dos saberes relacionados à criação e avaliação de trilha sonora para o audiovisual se torne relevante para a concretização de projetos e estratégias didáticas no âmbito da formação dos alunos.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca do uso da trilha sonora para audiovisual no âmbito da educação musical. Em primeiro lugar são apresentados elementos acerca da história da música no cinema; em seguida são apresentados os conceitos de conotação e denotação e suas implicações para a teoria de Alessandro Roman; por último, é apresentada uma reflexão acerca do uso da música no audiovisual no âmbito da educação musical.

FILIAÇÃO TEÓRICA

O princípio da música no cinema

Marks (1997) defende que a formação dos músicos que tocavam nas exibições do cinema até os anos vinte era diversificada: poderiam ser amadores ou até profissionais. Quanto aos instrumentos, as formações podiam variar de pequenos conjuntos até um único pianista ou organista. O autor destaca que a música tocada nos primeiros anos do cinema consistia, além de improvisações, em compilações e música original combinadas de diversas formas. Miranda (2011) também pontua esse fato mencionando um documento de 1897 com um relato de uma exibição de um cinematógrafo para a rainha Vitória. A música que acompanhava essa exibição foi cuidadosamente organizada pelo maestro Leopold Wenzel, ficando evidente a intenção de estabelecer conexões entre o som e as imagens visuais.

No momento em que o cinema se tornou rentável e comercial a preocupação com a música

executada durante as exibições aumentou. Miranda (2011) relata que as companhias de cinema passaram a desenvolver as *cue sheets*, tabelas que forneciam informações de como deveria ser estruturada a música de um filme. Mais do que sugestões de repertório, as informações eram centradas na atmosfera da cena e no andamento da música.

Alguns procedimentos elementares começaram e se solidificar. Como exemplo, podemos citar *a criação de uma atmosfera convincente de tempo e lugar*, tratada assim por Fischhoff (2005).

Aqui a música diz ao público no período em que a ação está definida. Mas na maior parte, nos identificamos, por exemplo, como música francesa, ou chinesa, ou música indiana norte-americana, o que é originalmente arbitrário. Com o tempo e com a repetição de imitações de compositores inspirados por aqueles que seguem e trabalham com o mesmo gênero ou tempo ou lugar, o público tem sido condicionado a associar determinadas músicas ou estilos musicais com certas origens e os povos, independentemente da música ser autêntica em termos de tempo, lugar, etnia, etc. (FISCHOFF, 2005, p.10).

Fischhoff (2005) dá como exemplo o compositor americano Aaron Copland que com suas obras das décadas de 1930 e 1940, como *Billy the kid*, estabeleceu um padrão musical para os filmes de Western. O autor cita outros exemplos desse processo em que a música passa a se associar a uma época ou gênero:

- **Sci-Fi** é estabelecida com música techno-sintetizada como ouvida em *Matrix* (1999) e *Tron* (1982).
- **Temas do Oriente Médio** igualmente estabelecida em filmes como *O Vento e o Leão* (1975), *Lawrence da Arábia* (1962), *Masada* (1984), *Exodus* (1960).
- **Medieval, período Arthuriano** é estabelecida com estridentes trombetas, como em *O Primeiro Cavaleiro* (2001) (FISCHOFF, 2005, p.10).

A música construída para esses filmes configurou padrões baseados em adaptações ou mesmo criações estilísticas. Seria impossível recriar com total fidelidade a música do período Arthuriano, portanto foi fundamental gerar adaptações. A música de filmes de ficção científica teve que ser inventada por remeter a um universo desconhecido. Esses estereótipos musicais foram se difundindo aos poucos e assimilados pelo público.

Conotação e denotação

Segundo Baicchi (2009), conotação vem do verbo medieval *con-noto* que remete a uma característica implícita ou que acompanha. A denotação deriva do verbo latino pós-clássico *de-noto* que transmite a ideia de dar destaque através de elementos distintivos. Chattah (2006) aponta que a noção de conotação e denotação foi primeiramente formulada por Saussure (1988) e desenvolvida por Hjelmslev (1943) e Barthes (1985). O autor destaca que:

Denotação é geralmente definida como o sentido "literal" de um signo (quando nos referimos a palavra). A conotação se refere a associações sócio-culturais ou pessoais. Conotações podem se tornar tão relacionadas ao signo que passam por denotações. Entretanto, alguns aspectos ajudam a diferenciá-los. Enquanto a denotação de um signo é em geral permanente, a conotação tende a se transformar com o tempo. (CHATTAH, 2008, p.92)

Meyer (1956) diferencia dois tipos de significado musical: o significado incorporado e o

significado designado. O significado incorporado ocorre quando o estímulo e o referente são o mesmo. A nota, a frase ou a forma musical tem significado incorporado porque apontam para outro evento musical. No significado designado, as emoções levam o indivíduo a criar relações com experiências vividas anteriormente, criando relações com elementos extramusicais.

O autor, porém, afirma que em alguns casos a música pode transmitir significados com maior estabilidade. Isso se dá em casos de conotação. Nesse caso, ela produz o mesmo significado e as mesmas atitudes sobre os membros de um grupo. Para que esse processo se efetive é necessário que os indivíduos façam parte da mesma cultura e classe social. O autor explica como atua esse mecanismo.

Algumas conotações são totalmente tradicionais. A associação é por contiguidade, ou seja, algum aspecto dos materiais musicais e sua organização torna-se ligada, por força da repetição, a uma imagem referencial. Certos instrumentos tornam-se associados a conceitos especiais e estados de espírito. (MEYER, 1956, p.258-259)

Os conceitos apresentados até agora têm como referência a música como ouvimos em salas de concerto ou em casa. Quando nós voltamos para a música de comerciais ou de filmes, o processo de significação se transforma. A interferência das imagens visuais além de outros elementos narrativos como diálogos e sonoridades fornecem características que reforçam ou contrastam com os significados musicais¹. Roman (2008) explica com mais detalhes esse processo.

A interação música-imagem permite objetivar conteúdos de música, o que acontece, de alguma forma, na música aplicada, não autônoma. A música audiovisual ganha objetividade por estar interagindo com o mundo da imagem, muito mais concreto e de referências mais claras. (ROMAN, 2008, p.33)

Além das associações entre música e imagens visuais, a presença de palavras em letras de música ou em diálogos e locuções também servem para a objetivação de significados. Por formarem um sistema de significação mais fechado, direcionam o sentido de um sistema não tão fechado como o da música. Autores da área da música e do cinema como Gorbman (1987) e Cohen (1998) colocam que a música, inversamente, pode diminuir ambiguidades em filmes.

Ao tratar sobre conotação em música, Chattah (2006) utiliza a apreciação de Monelle (1991) sobre um modelo proposto por Karbusicky (1986) em que sopros imitam o som de cuco na primeira sinfonia de Mahler.

A música parece ter significado denotativo quando algum som natural é imitado, ou quando uma citação de alguma outra obra ou estilo é apresentada: a fanfarra, berrante ou um cachimbo de pastor. [...] Karbusicky observa que o som do cuco, que, presumivelmente, denota o pássaro, também pode significar "Primavera está aqui!" (MONELLE, 1992, citado por CHATTAH, 2006, p.113)

Monelle (1992) propõe uma relação de ícone, onde o signo e o som produzido por sopros, remetem ao seu objeto, um cuco. Posteriormente, esse som pode conotar a chegada da primavera. Utilizaremos, na parte referente ao cinema e à música, relações de signos a fim de trazer entendimentos acerca dos processos conotativos. Para isso, seguiremos o modelo proposto por

¹ Sobre as formas como a música pode adicionar valor às imagens visuais, apresentaremos posteriormente o conceito de valor adicionado.

Monelle (1992), no qual a relação entre signos pode gerar conotações.

É preciso advertir que a música não é um sistema com significados atribuídos, ou seja, não há como se construir cadeias de significado como na língua. Dificilmente poderemos argumentar em torno de um plano denotativo na música, mas em certos casos, podemos perceber relações de conotação, porém quando relacionamos a música com imagens visuais e palavras, o processo se transforma. Por serem dotados de uma capacidade significativa de maior exatidão, ambos podem definir ambiguidades ou mesmo "clarear" significados latentes.

As associações em Roman (2008)

A propósito da comunicação de significado, vamos trazer as associações musicais propostas por Roman (2008), divididas em *associações naturais* e *conotações*. Associações naturais advém do ambiente físico e natural. As conotações são "associações entre estímulos e imagens musicais ou conceitos que são compartilhados por uma comunidade dentro de uma cultura" (ROMAN 2008, p.152). Elas podem se formar ao longo do tempo e reiterar essas relações entre música e filme.

As associações naturais podem ser configuradas como relações de *ritmo* (exemplo: batimento cardíaco), *altura* (exemplo: grave indica relaxamento e agudo, tensão) ou *timbre* (exemplo: instrumentos agudos referem-se ao pequeno, enquanto instrumentos graves ao grande). Conotações podem ser estabelecidas de diferentes maneiras: *rítmicas*, *melódicas*, *harmônicas*, *timbrísticas*, *textuais-instrumentais* e *em dinâmicas*. Esses aspectos da abordagem de Roman (2008) serão retomados com mais detalhes posteriormente a fim de instrumentalizar uma abordagem analítica.

Ao falar de *timbre*, o autor destaca que instrumentos grandes emitem sons graves enquanto instrumentos pequenos sons agudos. Isso nos leva, segundo ele, a relacionar o som desses instrumentos com figuras grandes ou pequenas, como tubas representando elefantes e flautins representando pássaros. Essa comparação, ao nosso ver, não se adapta a essa categoria, pois instrumentos são claramente identificados com o contexto cultural, o que leva o timbre a ter uma categoria conotativa própria².

As associações naturais encaminham conotações na medida que as associações, descritas acima (relacionando ritmo ao batimento cardíaco, assim como a altura ao relaxamento ou a tensão), envolvem processos conotativos³. Assim, não há porquê utilizá-la em uma categoria isolada como faz Roman (2008), nos motivando a criar a categoria *conotações de ritmo e altura*. Além disso, incluiremos nela informações que Roman (2008) disponibilizou em conotações melódicas, que ao nosso ver, estão identificadas com essa categoria. As outras conotações são as seguintes.

- *Conotações de compassos*⁴ - o autor relata que os tipos de compasso oscilam entre o terreno e o espiritual. Os compassos também podem remeter a estilos musicais.
- *Conotações de escalas*⁵ - escalas pode se referir a estilos musicais ou mesmo às culturas específicas.
- *Conotações harmônicas* - a configuração entre as notas de um acorde pode conferir características que variam da obscuridade à luminosidade, entre outros aspectos, como felicidade e tristeza.

² Já prevista na abordagem de Roman (2008).

³ Mais a frente explicitaremos relações entre signos presentes nessas conotações.

⁴ Em Roman (2008) essa categoria se chamava conotações rítmicas. Alteramos o nome para distingui-la das conotações de ritmo e altura.

⁵ Em Roman (2008) essa categoria se chamava conotações melódicas. Em função do deslocamento de informações dessa categoria, achamos mais apropriado criar um nome mais específico.

- *Conotações timbrísticas* - o timbre instrumental pode remeter a certos estereótipos sensoriais e afetivos.
- *Conotações textuais-instrumentais* - o autor usa aqui a noção de figura e fundo presentes na Gestalt para explicar a textura instrumental, com elementos que se destacam contra um fundo ou acompanhamento.
- *Conotações em dinâmica* - Roman (2008) dá o exemplo de algumas articulações e suas conotações.

A MÚSICA DO AUDIOVISUAL E SEU SENTIDO PEDAGÓGICO

A realidade do músico se transformou e ganhou complexidade devido as exigências advindas do mercado de trabalho. Além de dominar seu instrumento, o músico precisa entender o funcionamento de equipamentos como amplificadores, pedais e microfones, assim como softwares de edição, mixagem e masterização. Além de apresentações é necessário dar aulas para que seja possível criar uma base de sustentação econômica para sua vida e a de sua família. Diferente de outras licenciaturas, a licenciatura em música absorve um grande contingente de profissionais da música e da docência promovida em escolas de música ou ambientes informais. Essas características mostram um ambiente diverso de futuros docente. Nessa perspectiva, os saberes e competências apresentam encaminhamentos específicos para o desenvolvimento da docência. Um flautista capacitado para a música de concerto deve dominar predominantemente aspectos de leitura fluente, já um flautista que cresceu nas rodas de choro, não vai ter um mesmo domínio apresentando qualidades em relação a improvisação e a adaptação a diversos estilos da música popular. Em cada caso, os saberes acumulados na experiência vão redundar em direcionamentos estratégicos na organização e na avaliação do processo educacional.

Requião (2002) defende que os conhecimentos estruturados pelas licenciaturas de música não apresentam sintonia com os saberes dos alunos. Em linha com os escritos de Tardif (2002), a autora defende que os conteúdos ministrados nas licenciaturas sofrem processos de seleção direcionados por determinações culturais que obedecem a uma ordem hegemônica, favorecendo repertórios da cultura europeia. No entanto, a estruturação dos conhecimentos em uma licenciatura deveria ser sensível às demandas e especificidades dos alunos de licenciatura. Essa demanda lança o olhar para a inserção da música na sociedade e na cultura e os aspectos pedagógicos decorrentes dessa indissociabilidade.

Nesse sentido, o horizonte pedagógico do educador musical não deve ser restrito. A música e sua produção em diversos espaços apresentam entrelaçamento com aspectos sociais, rituais e valorativos que não podem ser negligenciados no âmbito da construção da docência. Segundo Penna (2007), os alunos de licenciatura em música devem assumir um compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; um compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno e compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. Para a autora, não basta tocar, são necessários conhecimentos pedagógicos para entender as especificidades do aprendizado em vários contextos e habilidades de produzir estratégias metodológicas para a criação de suas aulas.

Como dito anteriormente, por Freire (1996), é fundamental preservar o caráter transgressivo dos educandos. Nesse sentido é preciso identificar como a consciência crítica dos alunos lida com as posições que privilegiam a música erudita europeia em detrimento do repertório nacional erudito e da música popular brasileira. Em primeiro lugar, é preciso respeitar todo tipo de repertório revendo posições autoritárias de imposição ou exclusão. Novamente citando Paulo Freire, a experiência

histórica, política, cultural e social não se dá isoladamente dos conflitos entre forças que impedem a expressão da identidade cultural e daquelas que atuam a favor da liberdade de exprimir sua própria identidade cultural.

A composição emerge como uma das formas de relação com a música de maior importância no âmbito da educação musical. Seu uso em sala de aula pode fomentar o uso de habilidades importantes quanto a escolha e a organização sonora. Apesar de lidar com recursos importantes para o desenvolvimento musical, a composição deve ser apresentada como algo acessível. Segundo Hindemith (1988), a composição não é um ramo especial do conhecimento musical circunscrito a um grupo especial de músicos, mas uma forma de aprendizado musical útil para qualquer músico.

Com um processo, a composição pode abranger tarefas diversificadas como escolha de instrumentos e timbres, escrita musical e improviso. No âmbito da criação musical para audiovisual, entram também os elementos que relacionam os parâmetros musicais ao que se exhibe nas telas. Esses elementos identificados dentro de uma cultura própria onde emergem conotações estabelecidas por articulações sociais, dão forma aos sentidos estabelecidos entre a sociedade e a música. Todos esses atributos podem contribuir para o desenvolvimento de noções importantes, promovendo uma elaboração maior de habilidades com o objetivo de estabelecer estratégias criativas. Dessa forma, o aluno não fica restrito à audição e à reunião de sons, mas se engaja na avaliação de suas características, sua *duração*, seu *timbre*, *formas de associação*, *adequação* e *transformação*. Tal contexto exige um posicionamento crítico do aluno que promova a tomada de decisão em situações diversas.

Para tanto, o professor deve ter atenção quanto ao ambiente adequado para propiciar uma experiência composicional positiva. Os recursos ensinados aos alunos devem estar ao seu alcance para que ao exercer as habilidades próprias da composição seja possível ter tranquilidade e espaço para entender, avaliar, propor e mudar.

Lidando com a composição como produto, o professor deve procurar uma visão ampliada dos aspectos estruturais de uma criação musical. As composições realizadas em sala de aula apresentam uma grande abrangência no âmbito das possibilidades musicais. Assim, verifica-se a necessidade de apresentar uma concepção ampla de composição para abarcar tudo o que o aluno pode oferecer no que tange sua criatividade e expressividade.

CONCLUSÃO

A presente reflexão procurou apurar relevantes aspectos teóricos acerca da relação da música, do audiovisual e educação musical. Estes elementos vão desde evidências históricas, diálogos interdisciplinares entre recursos linguísticos e mecanismos de significação musical até implicações pedagógicas gerais. Esse quadro apresenta um vasto repertório de elementos que evidenciam a estruturação de procedimentos musicais com base em articulações produzidas no seio da sociedade, resultando em uma cultura própria de uma relação da música com conteúdo audiovisual. A utilização desses elementos em sala de aula por professores de educação musical pode levar a produção de estratégias didáticas de caráter dinâmico, grande identidade com os conhecimentos dos alunos e alto potencial para o para o aprendizado ativo do aluno.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Margarete; BECHARA, Silvia Regina C. C.; PAARMANN, Heraldo. Educação musical, jovens e pesquisa na internet: compartilhando procedimentos metodológicos. **Opus**, v. 23, n. 3, p. 67, 2017.
- BAICCHI, Annalisa. Connotation/denotation. In: CHAPMAN, Siobhan; ROUTLEDGE, Christopher (Org.). **Key ideas Linguist. Philos. Lang**. Edinburgh: Edinburgh Press, 2009.
- BARTHES, Roland. **The Responsibility of Forms: Critical Essays on Music, Art, and Representation**. New York: Hill and Wang, 1985.
- CHATTAH, Juan Roque. **Semiotics, pragmatics and metaphor in film music analysis**. 2006. 186 f. College of Music, The Florida State University Collage of Music, Florida, 2006.
- COHEN, Annabel J. **The Functions of Music in Multimedia: A Cognitive Approach. Proceedings of the Fifth International Conference on Music Perception and Cognition**. Seul: MGM, 1998
- FISCHOFF, Stuart. **The Evolution of Music in Film and its Psychological Impact on Audiences**. Disponível em: <<http://www.calstatela.edu/faculty/abloom/tvf454/5filmmusic.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GORBMAN, Claudia. **Unheard melodies: Narrative film music**. London: BFI Pub, 1987.
- HINDEMITH, Paul. **Treinamento Elementar para Músicos**. São Paulo: Ricordi, 1988.
- HJELMSLEV, Louis. **Prolegomena to a Theory of Language**. Madison: University of Wisconsin Press, 1943.
- KARBUSICKY, Vladimir. **Grundriss der musikalischen Semantik**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986.
- MARTIN MILLER MARKS. **Music and the silent film - contexts and case studies (1895-1924)**. New York: Oxford University Press, 1997.
- MEYER, Leonard. **Emotion and meaning in music**. Chicago: Chicago University Press, 1956.
- MIRANDA, Suzana Reck. A clássica música das telas: O uso e a formação do tradicional estilo sinfônico. **C-Legenda - Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual**, v. 1, n. 24, p. 19, 2011.
- MONELLE, Raymond. Music and the Peircean trichotomies. **Irasm** 22, v. 1, p. 99–108, 1991.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, v. 16, p. 49–56, 2007.

REQUIÃO, Luciana Pires De Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da Abem**, v. 7, p. 59–67, 2002.

ROMAN, Alejandro. **El Lenguaje Musivisual, semiótica y estética de la música cinematográfica**. [S.l.]: Vision Libros, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand De. **Course in General Linguistics**. Chicago: Open Court Publishing, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes. , 2002