

18

100

101

102

13"

Ch.

P.

V.I
V.II
Ve.
Vc.

come
prima

A EXPERIÊNCIA MUSICAL

103

104

105

106

107

6"

4"

8"

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Ch.

P.

V.I
V.II
Ve.
Vc.



cb.

cb.

18

100

101

102

13"

Ch.

תָּהֱ־סַג־וֹהֵ
TE - SAG - VE

וֵהֵ
Ni

P.

V.I
V.II
Ve.
Vc.

come
prima

A EXPERIÊNCIA MUSICAL

103

104

105

106

107

6"

4"

8"

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Ch.

וֵהֵ אֵהֵ
VE - A - TAN

וֵהֵ אֵהֵ
A - DO - NAY

P.

V.I
V.II
Ve.
Vc.

TeMA 

Cb.

9

f

Cb.

9

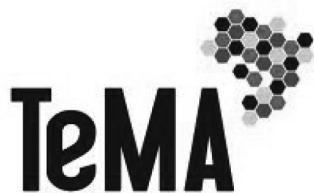
f

**A EXPERIÊNCIA
MUSICAL
PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

SÉRIE CONGRESSOS DA TEMA

Ilza Nogueira, organizadora

Volume III



Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical

Ilza Nogueira
Valério Fiel da Costa
(Editores)

A Experiência Musical: Perspectivas Teóricas

Série Congressos da TeMA, III

Salvador
UFBA
2019

Este livro é uma publicação da
TeMA – Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical

Diretoria Executiva

Rodolfo Coelho de Souza
Presidente

Maria Lúcia Pascoal
Vice-Presidente

Guilherme Sauerbronn de Barros
Secretário

Cássia Carrascoza Bomfim
Tesoureira

Norton Dudeque
Editor

Conselho Editorial da Série Congressos da TeMA

Ilza Nogueira (Editora chefe)

Carlos Almada

Norton Dudeque

João Pedro Oliveira

Paulo Costa Lima

Maria Alice Volpe

Ficha Técnica do Volume 3

Editores: Ilza Nogueira e Valério Fiel da Costa

Projeto gráfico e editoração: Luciene Cantalice

Capa: Lindembergue Rocha Cardoso Filho (Ilustração: Jorge Antunes, “Elegia Violeta para Monsenhor Romero”, p.18).

Copyright © 2019 by TeMA

Sistema de Bibliotecas - UFBA

A Experiência Musical: Perspectivas Teóricas / Ilza Nogueira e
Valério Fiel da Costa (Editores). Salvador: UFBA, 2019
174 p.: il. (Congressos da TeMA ; III)

“Ensaio derivado dos congressos da Associação Brasileira de Teoria e Análise
Musical -TeMA”

ISBN: 978-85-8292-193-7

I. Música. 2. Teoria musical. 3. Música - Análise e Crítica. 4. Composição
(Música). I. Nogueira, Ilza. II. Costa, Valério F.. III. Associação Brasileira de Teoria
e Análise Musical.

CDD - 780.9

Apoios:



SUMÁRIO

EDITORIAL..... | 1

PARTE I – A IMAGINAÇÃO MUSICAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

01. Dimensões da produção imaginativa musical: movimentos, formas e intenções . | 7

Marcos Nogueira

02. 'Composicionalidade' e trabalho cultural no movimento de composição da Bahia . | 36

Paulo Costa Lima

03. Intuição e análise ou Analisando análises ou Quem procura acha | 60

Jorge Antunes

PARTE II – A EXPERIÊNCIA MUSICAL: TEORIA E PRÁXIS

04. Por uma teoria da experiência da Música | 81

Marcos Nogueira

05. Uma perspectiva corporificada de conceitos da Teoria e Análise musical na preparação da performance de *Clair de lune* de Claude Debussy | 96

Catarina Domenici

Rodrigo Schramm

06. Análise morfológica a partir da performance no projeto Artesanato Furioso (UFPB) | 10

Valério Fiel da Costa

PARTE III – TEORIAS DA MÚSICA: ENSINO FORMAL

07. Considerações marginais sobre o ensino da Teoria da Música no Século XXI . | 25

Rainer Patriota

08. A Música inventa a teoria, o 'hoje' inventa o futuro | 35

Fernando Iazzetta

09. Iniciação científica: campo fértil para o ensino teórico | 42

Carole Gubernikoff

10. Debatendo o futuro da Teoria da Música na educação formal: um ponto de vista da Educação Musical 149

Maura Penna

NOTAS SOBRE OS AUTORES 169

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq e à Fundação CAPES, pelo patrocínio.

Aos Autores, pela autorização para esta publicação.

Ao Conselho editorial, pela colaboração.

EDITORIAL

Tradicionalmente, a Série Congressos da TeMA contempla textos de pesquisadores convidados dos eventos da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical (TeMA). Assim, ensaios apresentados em conferências, exposições em mesas-redondas ou fóruns de debates temáticos constituem o conteúdo da série.

O presente volume, terceiro da coletânea, é relativo ao III Encontro da TeMA (João Pessoa, 3 a 5 de outubro de 2018), cujo tema focalizou a Música Brasileira, em perspectivas teóricas e analíticas. Enquanto as práticas analíticas constituíram o foco de atenção dos trabalhos submetidos para comunicações (publicados nos Anais do evento), a reflexão teórica permeou as três conferências e os dois debates temáticos daquele encontro.

Em sua diversidade, os diferentes ensaios deste volume convergem para um ponto comum: a reflexão teórica na contemporaneidade. As teorias da prática composicional e da interpretação analítica, seja esta aplicada à escritura ou à performance, a funcionalidade humanística das disciplinas teóricas da Música e as necessárias interconexões disciplinares são os assuntos que discutimos, com vistas aos problemas que afetam o ensino e o aprendizado teórico da música, aos conhecimentos extra-musicais que reorientam a discussão sobre a racionalidade e a funcionalidade humanística da experiência musical e às soluções que a tecnologia e a interdisciplinaridade apresentam como orientação metodológica para o ensino das práticas musicais: a composição e a performance.

Os três ensaios da primeira parte – **“A Imaginação Musical: perspectivas teóricas”** – exemplificam as principais vertentes em desenvolvimento na pesquisa teórica atual, tanto em âmbito internacional quanto no Brasil: Música e significação, Composição e crítica, Análise e ‘poiesis’. No primeiro caso – ‘música e significação’ – Marcos Nogueira investiga os processos imaginativos que condicionam a compreensão de sentido no devir musical; ou seja, o percurso semântico efetivado no ato da escuta de um texto musical graficamente representado ou sonicamente apresentado. Rico em teorizações especulativas sobre *como* fazemos música ter sentido, seu texto se detém na emergência do entendimento no devir musical enquanto discurso semântico, que tanto depende da imaginação do compositor quanto do *performer* e

do ouvinte. No segundo caso – ‘composição e crítica’ – Paulo Costa Lima examina o percurso do ensino de composição na Universidade Federal da Bahia, com vistas a exemplificar um caso de entrelaçamento profundo da práxis composicional com a cultura regional, observando como processos culturais sustentam a formação dos compositores e sedimentam tradições composicionais. No caso específico da ‘análise e poiesis’, Jorge Antunes enfoca a dialogia entre musicalidade e intuição, defendendo, com base na observação de um repertório eletroacústico de “obras que convencem” e “funcionam”, que a intuição dialoga espontaneamente com métodos e sistemas no inconsciente do compositor.

Na segunda parte do livro – **A Experiência Musical: teoria e práxis** –, pode-se dizer que esses mesmos argumentos (significação, cultura e fantasia), retornam em depoimentos sobre a experiência composicional, performática e auditiva da música. Os quatro textos responderam a um debate temático sobre “Interdisciplinaridades nos processos criativos da música”, onde três expositores (Marcos Nogueira, Catarina Domenici e Valério Fiel da Costa) e uma debatedora (Maria Alice Volpe) foram instados a responderem sobre como o adentrar em outros campos disciplinares poderia resultar na construção de um saber musical crítico-cultural, resultante de operações interpretativas e produtoras de sentido para a arte. Considerando que a ausência de modelos consolidados de investigação dos processos criativos musicais constitui uma problemática lacuna histórica, Marcos Nogueira dirige essa problematização ao fato de que os distintos dialetos epistêmicos desenvolvidos pela teoria da música ainda não foram capazes de efetivar uma dialogia interdisciplinar; como maneira eficaz de superar essa “fragilidade teórica”, considera a inserção definitiva do aporte teórico-metodológico das ciências da mente no campo musicológico. A partir desse ponto de vista, Nogueira se concentra especificamente na teoria das ciências cognitivas incorporadas, que valorizam o papel da experiência corporal no modo como fazemos os dispositivos cognitivos funcionarem. É justamente neste ponto que o ensaio de Catarina Domenici e Rodrigo Schramm vai se adequar ao de Marcos Nogueira; considerando que os processos de construção e apresentação da performance musical são essencialmente corporificados, o ensaio de Domenici & Schramm se oferece como demonstração de uma perspectiva corporificada na preparação da performance de *Clair de lune* de Debussy. Continuando o enfoque na ação performática, o ensaio de Valério Fiel da Costa também se volta ao experimento, exemplificando através de um projeto de criação e performance de música experimental – o “Artesanato Furioso” – a ação performática como elemento chave, definidor, da concepção morfológica da obra musical.

A terceira parte do livro – **Teorias da Música: perspectivas pedagógicas** – corresponde ao debate temático sobre “O Futuro da Teoria na educação formal”, tendo como expositores Carole Gubernikoff, Fernando Iazzetta e Rainer Patriota, e como debatedora Maura Penna. Partindo da realidade das transformações radicais pelas quais o conhecimento e as artes em geral vêm passando desde o final do século passado, tanto na esfera da produção quanto da divulgação e consumo, e considerando o fato de que a vida acadêmica é uma parte significativa dos processos sociais contemporâneos, as exposições focalizam o aproveitamento didático dos recursos tecnológicos e argumentam que o futuro da teoria depende do que queremos para o presente da música, sendo necessário pensar criticamente os espaços de formação musical que ajudamos a construir e as teorias que usamos para ensinar. Destacando alguns argumentos dos três expositores considerados sob a perspectiva crítica da Educação musical, o texto da debatedora realça principalmente dois argumentos discutidos: a função da academia, entendida como espaço de consagração, legitimação e reprodução de modos de pensar, fazer e ensinar música, e a necessária aproximação entre a universidade e as novas funcionalidades profissionais do atual mercado da música, bem como dos padrões musicais nele dominantes. Com vistas a estes pressupostos, adverte para a necessidade de uma formação sintonizada com a diversidade do mundo contemporâneo.

Em todos os ensaios deste volume, as bibliografias de referência atestam a atualidade temática da pesquisa teórica no país, tanto quanto comprovam um intenso diálogo com a produção teórica internacional, a nível disciplinar e interdisciplinar. Congratulamo-nos com os autores agradecendo a significativa colaboração neste volume, ao tempo em que desejamos aos nossos leitores uma proveitosa dedicação do seu tempo ao nosso trabalho editorial.

PARTE I

A IMAGINAÇÃO MUSICAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Allegro baiano ♩ = 105

Allegro ♩ = 156

71 77

Pnc

Vln I

Vln II

Vla

Vcl

Cb

arco

pizz

f

DIMENSÕES DA PRODUÇÃO IMAGINATIVA MUSICAL: MOVIMENTOS, FORMAS E INTENÇÕES

Marcos Nogueira

I. Apresentação

Pretendo tratar de teoria: uma teoria do entendimento musical fundada na argumentação especulativa de *como* fazemos música ter sentido. Portanto não pretendo recorrer a modelos teóricos acerca dos processos de tratamento da “matéria sonora” (tais como algorítmicos, seriais, fractais ou oriundos da chamada teoria pós-tonal), que visam à produção de padrões organizacionais discrimináveis que não implicam ainda o ato de formar enquanto realização de eventos musicais – ou seja, a constituição do fluxo musical, graficamente representado ou sonicamente apresentado. Meu objetivo é a investigação dos processos imaginativos que condicionam o surgimento dos sentidos destes textos no ato da escuta musical. Quero, assim, retomar o que Hugo Riemann (1905, 1914-5) denominou *teoria da imaginação tonal*, no período final de sua produção teórica – campo este que, no entanto, não teve tempo de desenvolver. Ele começava a se aproximar da emergente psicologia experimental e aderiu, já no artigo de 1905, à teoria do filósofo, psicólogo e etnomusicólogo Carl Stumpf – que publicara, de 1883 a 1890, os dois volumes de sua *Psicologia da música tonal (Tonpsychologie)*¹. Riemann pretendia desenvolver uma investigação da

¹ Stumpf teve em Franz Brentano, fundador da fenomenologia, uma de suas principais influências. Em sua psicologia da “música de tons”, Stumpf trata de diversas perspectivas da escuta musical, tendo introduzido questões acerca das formações melódicas, das características espaciais de volume e densidade associadas a altura e intensidade, além de questões acerca do timbre, por meio de recursos discursivos como nitidez, rugosidade e brilho. Ele propôs uma teoria da “fusão tonal” (*Verschmelzung*) que coteja a sensação de consonância com a probabilidade de o ouvinte escutar dois tons como uma entidade única – aqui Stumpf já justificava o efeito de fusão com um princípio fundamental de “totalidade” que seria mais tarde a base da *Gestalt*. O conceito de *Tonpsychologie* de Stumpf aponta para direção significativamente distinta das teorias de Helmholtz. Partindo do paradigma teórico proposto por Brentano, Stumpf abordou a experiência acústica-musical enfatizando a consciência e os aspectos mentais da experiência. Enquanto Helmholtz lidou com uma percepção do tom baseada na fisiologia da audição, Stumpf defendeu uma percepção do tom a partir de atos mentais de apreender e referir “objetos de tom”.

percepção no ato de entendimento musical e construir uma teoria da *representação mental do som*, que começou a esboçar sob o título *Ideias para um “estudo sobre a imaginação tonal”*². Neste trabalho Riemann observou que desde seu projeto seminal, a tese intitulada *Lógica musical (Musikalische Logik. Hauptzüge der physiologischen und psychologischen Begründung unseres Musik-systems 1873)*, entendeu a escuta dos efeitos sonoros da música não como um processo passivo, mas como manifestação das *funções lógicas da mente*. No entanto, salientava que as deficiências de uma teoria acústica para explicar a problemática da escuta musical, propriamente, o impediram de alcançar uma solução satisfatória para o problema. Neste novo paradigma teórico que tentava desenvolver, “os elementos básicos da imaginação tonal são tons discretos – não somente tons individuais de frequência variável (melódica), mas também de intensidade variável (dinâmica), de duração variável (rítmica) e de peso variável (métrica)”³ (Riemann 1914-5/1992, 92). Segundo ele explica, de uma série de eventos tonais discretos os tons tornam-se eventos musicais conectados entre si e o entendimento desses eventos, enquanto consequência dos valores expressivos atados às suas qualidades sonoras, torna-se uma experiência psíquica.

Riemann estava ainda, nas décadas finais dos oitocentos, profundamente envolvido com o pensamento objetivista que concebia o sentido musical como representação mental de uma “estrutura lógica” da música, que se nos ofereceria autonomamente na forma de fenômenos acústicos. E isto lhe exigiu o desenvolvimento de uma fundamentação acústica que mantinha sua teoria em bases muito frágeis – como, por exemplo, ao adotar o conceito hipotético de série harmônica descendente – que vinham rendendo inúmeras críticas ao seu trabalho. Como observou Alexander Rehding (2003), com *A Impossibilidade e inconsistência da teoria dualista menor de Riemann (1901)*, de Georg Capellen, a teoria de Riemann parece ter sofrido um golpe definitivo, acusada de não apresentar sua adequada comprovação empírica. Assim, em 1905, com *O Problema do dualismo harmônico (Das Problem des harmonischen Dualismus)* ([1905] 2011), Riemann finalmente passa a deixar de fundamentar seus argumentos na existência de harmônicos inferiores e outros dispositivos de ordem acústica. Desse modo, respondendo a Capellen e a outros críticos, o mais significativo de sua mudança paradigmática foi admitir que seria absolutamente essencial emancipar

2 No presente estudo trato o termo “tonal” nos termos já estudados por Pierre Schaeffer (1966), que referiu, em sua tipologia, um *son tonique*. Assim denomino “som tonal” ou, simplesmente, *tom*, todo evento sonoro discreto cuja altura pode ser claramente identificada e emerge de um *timbre harmônico* (um espectro harmônico) característico – *Klang*, sinônimo de *ton*, como trataram Stumpf e Riemann – este ao menos desde *Vereinfachte Harmonielehre (1893) / Harmony simplified (1896)*.

3 *The ultimate elements of the tonal imagination are single tones – not only single tones of varying frequency (melodic), but also those of varying volume (dynamic), varying duration (rhythmic and varying weight (metric).*

a teoria harmônica da Acústica. Assim, Riemann passou a rejeitar toda a tradição teórica que explicou a harmonia usando tanto o fenômeno acústico quanto qualquer recurso proveniente de sua observação. Isto impôs-lhe o compromisso de desenvolver um novo modelo teórico para o entendimento musical, que o levaria a romper com a física como principal campo de fundamentação do processo de percepção e interpretação musical. Cumpre observar que Riemann referia estritamente um entendimento musical ancorado na construção de coerência formal “tonal”, ou seja, um entendimento de simetrias e padrões formais resultantes da predominância da escuta tonal – embora eu pretenda salientar aqui que não há diferença processual no uso dos dispositivos cognitivos em outras práticas de escuta musical, envolvendo sons não tonais.

A partir dessas considerações, Riemann chama atenção para o que considera, em nosso exercício de descrição musical, uma evidência sintomática referirmos o “movimento tonal” nos termos de movimento “para cima” e “para baixo” num espaço, assim como referirmos este efeito tonal nos termos de intensidade luminosa: “mais alto é mais claro, mais luminoso”; “mais baixo é mais escuro”. Ele então argumenta que nestas circunstâncias a escuta de mudanças no nível tonal – no nível das alturas – transforma-se na “visão” de mudanças no nível de localização espacial, o que leva ao pressentimento de uma identificação essencial entre imaginação visual e auditiva. Em seus últimos trabalhos, portanto, a busca por uma “lógica” da escuta musical não fazia mais parte de seu empreendimento. Seu interesse deslocara-se da pesquisa por uma realidade própria do som da música, para as imagens mentais das relações percebidas na experiência da música no ato imaginativo da escuta. Riemann passa a afirmar que uma teoria baseada na investigação dos elementos sonoros da música, enquanto entidades autônomas – eventos sonoros “no mundo” –, em vez de apoiar-se no exame dos eventos musicais tais como imaginados pelo ouvinte, inevitavelmente fracassaria. A obra final de Riemann anunciara, portanto, de modo original e precursor, sua descrença na acústica e na fisiologia como referenciais para uma teoria que explique a essência da música. Em suas palavras, somente uma “teoria da imaginação tonal”, a ser ainda postulada e desenvolvida, poderia fazê-lo.

Inspirado no projeto semântico precursor de Riemann, o foco da presente discussão, todavia, distingue-se significativamente do suporte conceitual objetivista daquela teoria. Embora a semântica musical do último Riemann estivesse rompendo com a semântica formalista consolidada no célebre *Do belo musical (Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst 1854)* de Hanslick, não superava ainda os dualismos idealistas (Nogueira 2004, 2010). A incipiente “teoria da

imaginação tonal” erigia-se ainda sob a ideia kantiana de uma mente transcendental – de *Crítica da razão pura* (*Kritik der reinen Vernunft* 1781/1997) – que constitui o mundo como coleção de objetos passíveis de serem experimentados como objetos “exteriores”, produzindo assim um conhecimento transcendental dos objetos “no mundo exterior”: representando-os. Riemann, além disso, aderiu ao conceito hegeliano de “interioridade” da música – de *Cursos de Estética* (*Vorlesungen über die Ästhetik* 1835/1997) –, sua qualidade primordial, que conduziria diretamente às dicotomias interior e exterior, subjetividade e objetividade, material e ideal. Ao invés, pretendo aqui discutir os fundamentos de uma semântica cognitiva da música, um modelo teórico que investiga o entendimento musical resultante, intrincadamente, da produção de sentidos tanto impostos ao fluxo musical pela mente *situada*⁴ que o experimenta quanto moderados e restringidos pelas “pistas sonoras” que constituem o fluxo musical experimentado.

Desse modo, não abordo o entendimento musical que enfoca a construção de dispositivos operativos – originais ou não – com os quais os compositores conformam seus recursos sonoros, por economia de meios ou dever de coerência. Meu propósito aqui é examinar a emergência do entendimento do fluxo musical, determinado pela configuração sonora do fluxo e pelas dimensões imaginativas que constituem a identidade de quem o experimenta, seja um compositor/*performer* ou um mero ouvinte.

2. Espacialidade e incorporação da mente

Se pretendo focar o entendimento – os processos cognitivos que geram os sentidos de nossas experiências do mundo –, estou diante do desafio de estudar a cognição espacial, um tópico central dos estudos contemporâneos em ciências cognitivas. Somos “no espaço” e a pesquisa neste âmbito tem perguntado como o espaço é percebido,

4 O processo de cognição tem sido abordado por diferentes correntes paradigmáticas que, todavia, podem ser agrupadas em duas vertentes, conforme o estatuto ontológico da realidade que assumem. A primeira é *objetivista*, assumindo a realidade como pré-dada e independente do sujeito; a segunda é *não-objetivista*, assumindo a realidade como construída pelo sujeito em sua interação com o meio. As abordagens objetivistas têm um histórico mais denso de contribuições com variados campos de conhecimento e são, principalmente, conhecidas como *cognitivismo* e *conexionismo*. No cognitivismo clássico, a mente equivale a uma máquina computacional que como tal possui uma linguagem e um mapa de representações do mundo que lhe permite resolver problemas. O conexionismo também entende a mente como processadora de informações; prevalece a ideia de “representação”, mas agora como habilidade adquirida pelo indivíduo na sua incessante experiência interativa com o meio. Uma vertente mais recente das ciências cognitivas, entendida como cognição *situada* ou *ecológica* ou, mais definitivamente, denominada *cognição incorporada*, tem em perspectiva a invalidade da dicotomia sujeito-objeto, pois a realidade é entendida como algo dependente do seu observador. É, assim, o próprio indivíduo que constrói o seu mundo na dinâmica interativa do estar-no-mundo (Varela; Thompson & Rosch 1991).

processado, representado, comunicado. Mas qual a relação entre espaço, cognição e escuta musical? A realidade adquire forma a partir da memória de nossas experiências de padrões corporais de ação, de orientações espaciais e dos inúmeros modos de interação com os objetos. O presente estudo discute como movimentos, formas e intenções experimentados recorrentemente nestas condições – constituindo a base experiencial de qualquer sentido –, determinam os modos pelos quais atribuímos sentido às nossas experiências da música. Ao experimentarmos o mundo com os nossos corpos, memorizamos mais especialmente as estruturas mentais resultantes de interações perceptivas e de programas motores mais recorrentes cotidianamente. E o surgimento desses padrões de memória, desses *esquemas* essencialmente pré-conceituais e inconscientes, gera coerência e possibilita a formação de sentidos nas experiências subsequentes, que continuamente atualizam aqueles padrões. Assim, uma das contribuições mais relevantes do paradigma teórico das chamadas ciências cognitivas incorporadas – corrente *enacionista* – foi a descoberta de que estruturamos nossas experiências de abstração e as tornamos conceitualmente significativas, a partir de sentidos previamente constituídos em experiências de ação sensório-motora de interação com o meio. Um conceito *incorporado* é assim uma estrutura neuronal que usa nosso sistema sensório-motor e, por isso, a maior parte das inferências conceituais são inferências de ordem sensório-motora. Música é uma experiência que nos impõe uma experiência radical de abstração, pois, mesmo que habitualmente vinculemos os sons a coisas materiais, a “realidade sônica” da música estabelece, insistentemente, sua autonomia de mundo sem matéria, constituído para além dos sons. Assim, construímos mentalmente uma “realidade virtual” para a música, uma abstração de realidade objetiva, espacial e essencialmente visual.

A corrente *enacionista* das ciências cognitivas contemporâneas consolidou-se, nos anos 1970 e 1980, por apresentar evidências consistentes de que a cognição é profundamente “incorporada” (Johnson 1987; Lakoff 1987; Lakoff & Johnson 1980; Rosch 1973, 1978; Rosch et al. 1976; Varela, Thompson & Rosch 1991). Segundo o conjunto de teorias que constituíram o novo paradigma, nossas mentes-corpos se situam em um mundo físico e espacial com o qual interagem, resultando sentidos que se confundem com os próprios processos que fundamentam a experiência de mundo. E como a cognição tem origem e se dá por ações através do espaço, o espaço constitui o mais importante contexto de pensamento abstrato. Usamos densamente a nossa experiência espacial como fonte de reconhecimento, de categorização, de interpretação, conceituação, independente da modalidade da experiência que queremos entender. Isto é, direta ou indiretamente qualquer experiência, seja ela

constitutivamente espacial ou não, será apreendida “em termos espaciais”.

Tradicionalmente, entendemos “conhecimento” como estruturas mentais duradouras e independentes do mundo físico e dos processos sensório-motores corporais com os quais trazemos nosso conhecimento – continuamente atualizado – para a nossa interação com o mundo. É plausível considerar como projeto definitivo de ruptura com este pensamento a fenomenologia heideggeriana da existência humana (*Dasein*), que começou a sedimentar o terreno que levaria, décadas depois, à consolidação das ciências cognitivas incorporadas, em especial seu conceito de “prontidão para a ação manual” ou “manualidade” (*Zuhandenheit*). Em *Sein und Zeit* (*Ser e tempo*) (1927/1995), Heidegger salienta que a nossa postura primordial diante do mundo ou o nosso modo primário de “ser no mundo” é ser pragmaticamente engajado com o mundo. Essa análise inspirou diretamente a descrição de *incorporação* em Merleau-Ponty (*Phénoménologie de la perception*, 1945) e tem ressonância na concepção de James Gibson (1977) das *affordances*⁵, assim como na densa literatura vinculada ao paradigma enacionista, em torno da percepção e da ação. Da perspectiva incorporada da cognição, talvez a consideração mais relevante do célebre *Ser e Tempo* seja a de que precisamos entender a experiência humana – *Dasein* – como englobada e intersubjetiva. É consagrado o entendimento de que ao apresentar essas afirmações, Heidegger está rejeitando radicalmente os conceitos de “consciência” e “sujeito”, que ele substitui pela noção de “estar no mundo”. A partir disso, não é difícil reconhecer que a ideia de “ser-no-mundo” em Heidegger diz de uma experiência humana intrinsecamente incorporada, e que a produção de sentido para os indivíduos é algo que emerge de um “acoplamento” entre um experimentador ontologicamente indeterminado e o ambiente ontologicamente indeterminado – em oposição ao modelo da tradição moderna, que considera trocas causais entre um sujeito e uma realidade física “objetiva” (Talero 2012).

Ainda em meio às primeiras ressonâncias da fenomenologia de Heidegger e Merleau-Ponty, que incluíram definitivamente o corpo na teoria do conhecimento, teóricos como Jean Piaget (*La Psychologie de l'intelligence*, 1947/1950) ainda pensavam

5 Termo cunhado por James Gibson para referir as possibilidades de ação disponíveis para serem detectadas por agentes com as habilidades necessárias. A partir do campo de *affordances*, certas possibilidades se destacam como convidativas ou solicitantes ao agente para agir e se destacam como figuras no campo da percepção-ação. As outras possibilidades que não são deste modo atraentes e convidativas são, no entanto, captadas como possíveis ações disponíveis para o agente e formam o pano de fundo contra o qual nossa ação contínua se desdobra. Quando passamos de um contexto de atividade para outro, isso acontece, porque uma das ações possíveis, anteriormente à margem de nossa experiência, tornou-se relevante ou relevante para nós. Podemos pensar nisso em termos de atenção, esta que se move de uma importância saliente para outra; e com cada mudança do foco de atenção, também há uma mudança na forma como a situação nos convida a agir.

o desenvolvimento cognitivo como um progressivo distanciamento dos processos sensório-motores pela inteligência em formação. Para ele, uma condição cognitiva avançada seria, portanto, aquela que já se encontraria em estágio definitivamente separado do aqui-e-agora da percepção e da ação. Entretanto, a partir do advento das pesquisas experimentais vinculadas à corrente enacionista, foi possível verificar empiricamente que os processos sensório-motores, quais sejam a orientação e a prontidão do corpo para agir no espaço, condicionam e regulam, por toda a vida, os modos de conexão dos conteúdos cognitivos, permitindo assim que a mente transcenda o espaço. É desse modo que o pensamento abstrato é inelutavelmente conectado às funções sensório-motoras e, assim, à estrutura espacial das interações do corpo no mundo.

Quais as razões para a predominância da experiência espacial em nosso pensamento abstrato? Uma hipótese inicial aponta na direção do processo de aquisição de vocabulário e de conceitos, na primeira infância (Baldwin 1991; Bloom 2000; Smith 2005; Yu & Ballard 2005). Esse treinamento primordial de abstração se constitui a partir do desenvolvimento proprioceptivo e de habilidades na manipulação de objetos físicos que constituem o mundo ao redor do indivíduo; e estas experiências sensório-motoras, devo salientar, incluem a escuta de palavras que reiteradamente rotulam os objetos experimentados e as ações corporais que possibilitam tais experiências. Memórias de sentidos, movimentos, formas, intenções e conceitos conformam, assim, uma complexa mistura multimodal de entendimentos do mundo, fortemente impregnada de espacialidade e de relações espaciais radicalmente confundidas e consolidadas. Dada a origem dessa condição do entendimento, aquelas relações espaciais se mantêm como cruzamentos residuais por toda a vida (Grady 1998; Johnson 1999; Lakoff & Johnson 1980). E cumpre ainda advertir para a anterioridade das experiências de “ocupação” do espaço – sensório-motoras – em relação às experiências de “conceituação” do espaço – simbólicas. Os indivíduos desenvolvem, portanto, mais rapidamente suas competências de formar o espaço, de se movimentar no espaço e de intencional ações no espaço, do que de nomear, conceituar e estruturar o espaço.

Uma hipótese complementar para a constituição da hegemonia espacial em nosso sistema perceptivo e cognitivo é a de que o indivíduo retém e prioriza os sentidos espaciais – descartando a formação de outros sentidos –, porque a objetividade espacial oferece à memória um desempenho mais rápido e preciso (Barsalou 1999; Spivey 2007). E se a alocação de recursos atencionais a relações espaciais proporciona a uma ampla gama de tarefas ou às tarefas práticas mais recorrentes um

melhor desempenho, este procedimento terá a primazia no tratamento de todas as modalidades de representação da experiência, sejam elas mais ou menos determinadas pelo espaço. Enfim, a crescente evidenciação oferecida pelas ciências cognitivas nas últimas três décadas, de que o dado espacial é mais fluentemente processado pelo sistema cognitivo, aponta para a hipótese de que aquilo que experimentamos imediatamente com o corpo é-nos mais real, e é real porque experimentamos como concreto, exigindo-nos menos esforço de apreensão.

Espaço, aqui, é, portanto, o lugar onde a percepção e a ação humana incorporadas ocorrem. Andy Clark adverte para a notável adesão dos indivíduos a processos de construção e reconstrução do que chamou de *nichos cognitivos* “é o processo pelo qual as invenções e intervenções humanas esculpem os ambientes social, simbólico e físico, de modo a simplificar ou transformar produtivamente nossas habilidades para pensar, raciocinar e resolver problemas”⁶ (Clark 2005, 9). Ou seja, parece que as estratégias cognitivas dos indivíduos ao usarem esquemas de memória espaciais para entender o mundo são estratégias sistemáticas de redução da “complexidade descritiva do seu ambiente”. Tão logo conseguimos reduzir esta complexidade e tornar o mundo mais “marcado” ou “segmentado”, novos processos de ação e de atenção seletiva se desenrolam para operar sobre os elementos de uma cena que era antes uniforme (“desmarcada”) demais para possibilitar sua apreensão e seu controle. É este impulso congênito para simplificarmos a complexidade descritiva do mundo que pretendo enfocar aqui, chamando atenção para o fato de que tanto fazemos isso nos atos de aquisição e de uso da linguagem quanto na aquisição e no uso de nossas competências musicais. No caso da experiência do meio sonoro e, particularmente, na experiência da escuta musical, a marcação da *cena auditiva* (Bregman 1990) alcança níveis talvez ainda mais rigorosos de segmentação. É plausível conjecturar que o notável esforço de abstração imposto por nossa intencionalidade diante do fluxo musical seja a razão para lhe aplicarmos um padrão de marcação ainda mais preciso do que o empregado cotidianamente em nossas experiências com a materialidade do meio à nossa volta. Cumpre ainda salientar que além da marcação de inúmeros efeitos do fluxo musical, tradicionalmente aplicamos-lhes, espontaneamente, marcações especiais orientadas por certos padrões sonoros que compõem este fluxo. Proponho denominá-las *reticulação*, a marcação do fluxo em duas dimensões de gradientes sonoros mais objetivamente perceptíveis: uma estabelecida pela graduação espacial das alturas e outra estabelecida pela graduação espacial do tempo – ou da passagem do tempo.

⁶ “(...) is the process by which human inventions and interventions sculpt the social, symbolic, and physical environment in ways that simplify or productively transform our abilities to think, reason, and problem-solve.”

Enfoco assim, no presente estudo, especificamente a escuta musical que inaugurou o conceito de *forma* musical e todos os demais conceitos musicais dela advindos pela via da experiência espacial. Embora admita que a diversidade de escutas contemporâneas vinculadas às músicas “do som” – termo aqui empregado para distingui-las da escuta da música “de tom” – estaria contemplada na teoria que discuto, este é um campo de discussão que não será abordado no presente artigo.

3. Fundamentos de um modelo analítico da expressão do entendimento musical

Os indivíduos dispõem de dispositivos de percepção e cognição de um mundo dinâmico em constante mudança. Cada instante é singular e distinto de qualquer outro. Nestas condições, como podemos entender nossas experiências, categorizá-las, conceituá-las, nomeá-las e comunicá-las aos outros? Se nomeássemos cada evento de maneira única, tornaríamos nossa expressão não apenas não comunicativa, mas essencialmente sem sentido. Portanto, embora cada situação seja única, para fins de “comunicação”—seja qual for o entendimento deste termo na experiência da música—precisamos reduzir drasticamente a densidade do mundo. Fazemos isto reconhecendo todo tipo de semelhança entre objetos e eventos, o que nos leva a aplicar os mesmos conceitos e palavras a coisas por vezes aparentemente muito distintas e, inversamente, a aplicar conceitos e palavras distintos a algo que pode parecer “uma mesma coisa”. Estou referindo “padrões”.

Se uma coisa tem forma, tem sentido. Podemos admitir que o mundo à nossa volta não tem, necessariamente, sentido. Somos munidos de um impulso congênito para produzir sentido das coisas. É comum dizermos que temos um impulso natural para “encontrar sentido” *nas* coisas. Porém, quando pensamos desse modo ocultamos a verdadeira origem do sentido, pois o sentido não está *nas* coisas do mundo, esperando que nós o encontremos. Ao invés, o sentido emerge da nossa interação corporal com o mundo. Mas o que é o sentido? Sentido é uma experiência de coerência, de unidade, de padrão. Se dada configuração no mundo é apreensível, é porque constitui padrão, constitui relações de conformidade. Diante do padrão apreendemos uma relação de conformidade que é sentido. Enquanto não reconhecemos um padrão no objeto de nossa atenção temos mais dificuldades para lembrar, porque precisamos acessar variados dispositivos de memória, incluindo a chamada *memória de longo prazo*. Ao invés, quando apreendemos um padrão naquilo que experimentamos,

podemos recorrer mais diretamente aos recursos da *memória de trabalho*, o que possibilita a produção mais rápida de sentidos. Mas como se constituem os padrões? Padrão é algo que se constitui pela repetição. Uma coisa apresenta padrão quando percebemos sua simetria ou algum tipo de lógica configurativa, propriedades que emergem de uma condição repetitiva apresentada pela coisa. E todo padrão é algo que percebemos como modelo para imaginarmos novas repetições. Precisamos da repetição para produzir sentidos das coisas. Se podemos fazer as coisas terem algum sentido, é porque conseguimos reconhecer na coisa algum padrão, alguma conformidade no âmbito temporal da chamada memória de trabalho – algo da ordem de alguns segundos. E podemos admitir que a realidade só adquire forma a partir da memória de nossas experiências de padrões sensório-motores associados a ações, de orientações espaciais e dos inúmeros modos de interação com os objetos.

Ao experimentarmos o mundo com os nossos corpos, memorizamos mais especialmente as estruturas mentais resultantes de interações perceptivas e de programas motores mais recorrentes cotidianamente. O surgimento desses padrões de memória, de *esquemas* essencialmente pré-conceituais e inconscientes, gera coerência e possibilita a formação de sentidos nas experiências subsequentes, que continuamente atualizarão aqueles padrões. Entretanto, em nossa comunicação cotidiana referimos com frequência coisas que não podemos ver nem tocar, ou seja, coisas que não estão fisicamente dispostas e que não podem ser manipuladas diretamente – a música é uma dessas coisas. Como podemos adquirir conhecimento sobre coisas do mundo às quais não temos acesso direto? A hipótese central das ciências cognitivas incorporadas para este problema é que entendemos tais domínios abstratos através de extensões analógicas que consideram a intermediação de conhecimentos de domínios mais ricos e concretos, baseados na experiência (Boroditsky 2000; Clark 1973; Gibbs 1994; Lakoff & Johnson 1980). Tem sido sobejamente demonstrado, por exemplo, que o pensamento das pessoas sobre a “passagem” do tempo está intimamente ligado ao pensamento sobre o modo como os objetos materiais se movem no espaço. Enfim, o dispositivo cognitivo que George Lakoff e Mark Johnson (1980, 1999) denominaram *metáfora conceitual* – para distingui-lo do conceito tradicional de metáfora “linguística” – é aquele que permite às pessoas a descrição de coisas que não podem ser por elas observadas na experiência com a materialidade, como a música. Assim abrimo-nos para um entendimento mais abstrato de mundo. E na medida em que os resultados de pesquisas neste contexto sugerem que nossos modos de perceber e descrever objetos e eventos em domínios espaciais parecem estar no centro deste processo, é plausível considerar a hipótese

de que ideias abstratas podem ser construídas e moldadas não apenas pela linguagem, mas por processos análogos de outras expressões humanas como a música.

Cumpram então desenvolver um modelo de investigação do sentido musical que tenha origem no exame das descrições linguísticas do entendimento musical, considerando a hipótese enacionista de que ao processo criativo musical – seja o de compositores ou *performers*, como o do mero ato da escuta de qualquer ouvinte – subjaz um entendimento pré-conceitual dos efeitos do fluxo musical intencionado ou experimentado. E os sentidos – em grande parte ainda não conceituados – que suportam tal entendimento ora determinam ora dialogam com a intencionalidade que orienta as decisões poéticas do ouvinte-experimentador. Ao descrever seu entendimento de certo trecho musical este ouvinte não está consciente dos processos cognitivos que originaram seu entendimento, nem tampouco das escolhas conceituais que faz para construir atualmente suas representações mentais deste entendimento. Particularizo o caso do compositor-ouvinte enquanto produtor de sentido, por ser este músico um ouvinte especial, extraordinariamente atento às condições de entendimento musical e à sua variabilidade potencial. E advirto para o que devo reconhecer como uma delimitação da investigação, um “campo de força” do sentido musical circunscrito por três dimensões coexistentes e interagentes de produção imaginativa: a) numa primeira dimensão, o ouvinte *categoriza* (ativando estruturas de memória) os traços sonoros distintivos da música, entendendo-as como “movimentos”, a partir da variabilidade do estado sonoro do fluxo; b) em outra, o ouvinte produz imagens e relações formais profundamente estilísticas, resultantes de sua habituação e, portanto, do reconhecimento de invariâncias, recorrências e contrastes de padrões; e, por fim, c) numa terceira dimensão poética o ouvinte estabelece trocas comunicativas entre os aspectos imaginativos da mente – *frames* (Fillmore 1985), projeções metafóricas (Lakoff & Johnson 1980), *esquemas de imagem* (Johnson 1987), *prototypes* (Lakoff 1987), *espaços mentais* (Fauconnier 1985) e todo tipo de fusão conceitual – e os objetos da escuta, o que envolve *respostas de orientação*⁷ (Nogueira 2016), contrastes tensivos e intenções.

Expressamo-nos linguisticamente para comunicar sentidos. Mas como é que a linguagem significa algo para nós? Todas as teorias formais do sentido foram, em geral, baseadas em símbolos abstratos, amodais e arbitrários. Símbolos são *abstratos*, no sentido de que um mesmo símbolo pode ser usado para representar, por exemplo, uma cadeira de escritório, independentemente de essa cadeira ser de madeira, metal

7 Reações involuntárias de alocação de atenção a eventos significativos do fluxo musical.

ou plástico. Símbolos são *amodais*, na medida em que um mesmo símbolo pode ser usado para comunicar algo pela visão, pela audição, pelo tato ou pela linguagem. Além disso, símbolos têm uma *relação arbitrária* com o que se supõe representar. Como Glenberg e Kaschak (2002) observaram, alguém pode determinar a sequência numérica “10111011” para representar aquela cadeira de escritório, mas esta sequência não tem qualquer relação intrínseca com cadeiras reais, ou seja, qualquer outra sequência de números poderia ter sido usada. Nesse âmbito teórico, essa arbitrariedade é importante. Primeiramente, porque usando números arbitrários o teórico garante que apenas a informação relacionada à teoria seja incluída na codificação, não há excesso de informação (como o tamanho ou a imprecisão da imagem perceptiva) que poderia interferir na manipulação ou inferência do símbolo. Além disso, a arbitrariedade é uma condição importante subjacente à ideia de processar informações de pensamento, raciocínio e sentido. Em suma, de acordo com essa tradição teórica hegemônica, todo sentido surge das relações entre símbolos, assim como todo raciocínio e pensamento resultam da manipulação de símbolos.

Contudo, conforme salientou Lakoff (1987), qualquer conjunto de relações entre símbolos pode ser passível de correspondência a uma variedade significativa de objetos que compartilham as mesmas relações, assim como, devo observar, dada descrição analítica da estrutura de uma obra musical pode ser também usada para descrever muitas outras obras. Ou seja, quando pensamos em termos de símbolos abstratos, nunca podemos ter certeza sobre o que estávamos pensando. Numa mudança radical de foco de investigação do sentido, as abordagens incorporadas do sentido e da cognição estão sendo desenvolvidas em vários campos, visando não “o que” desejamos descrever ao expressar nosso entendimento das coisas, mas “como” entendemos e expressamos o sentido que construímos de nossas experiências. No âmbito da semântica incorporada, uma teoria deve relacionar sentidos humanos a ações humanas. Assim, aderentes à hipótese gibsoniana das *affordances*, Glenberg e Kaschak (2002) entenderam que o sentido de uma situação para um indivíduo é o conjunto de ações disponíveis para aquele indivíduo nessa situação. O conjunto de ações resulta da malha de recursos, de conhecimento baseado em ação e de objetivos baseados em ação:

Por exemplo, o que torna uma cadeira uma cadeira (para alguém com um corpo humano) é que a cadeira possibilita que se sente. Isso contrasta com uma representação simbólica abstrata da cadeira como um conjunto de características, tais como encosto, assento, pernas etc. É claro que uma

cadeira comum também possibilita muitas outras ações: ficar de pé sobre ela, erguê-la, arremessá-la e assim por diante. Todas essas *affordances* dependem, entretanto, do tipo de corpo que interage com a cadeira. A cadeira não possibilita que um elefante nela se sente. Embora a cadeira possibilite que crianças muito pequenas se sentem, a cadeira comum não possibilita que estas crianças a ergam ou a atirem⁸. (Glenberg & Kaschak 2002, 16)

Os autores advertem, no entanto, que o sentido da situação também está associado a memórias de *conhecimentos* baseados em ação. Se, como argumenta parte significativa dos pesquisadores em cognição incorporada, a cognição evoluiu para controlar a ação, então é natural especular sobre uma conexão primordial entre ação e sentido. Então, se sabemos que as pernas de uma cadeira foram recentemente coladas, somos capazes de usar esse conhecimento para evitar de sentar ou subir na cadeira; se sabemos que a pessoa que está usando a cadeira deixou-a apenas temporariamente para realizar alguma tarefa pontual, nosso padrão de etiqueta social pode nos impedir de tomar a cadeira. Além disso, os autores também observaram que o sentido de uma situação depende de *intenções* baseadas em ação. Assim, podemos acrescentar ao exemplo anterior que também intencionamos a cadeira, porque queremos descansar, alcançar um embrulho em cima de um móvel alto ou nos proteger de um vazamento que está inundando a sala.

Glenberg e Kaschak (2002) observam que todos esses componentes do sentido devem ser combinados em uma conceituação coerente que seja capaz de orientar a ação. Eles advertem para a condição essencial de possibilidade dessa combinação: todos os componentes do conhecimento são, de alguma forma, baseados em ações. Assim, o processo cognitivo combina *affordances*, conhecimento e intenções numa espécie de rede. E quando estes inúmeros componentes que subjazem ao sentido são combinados de modo a tornar uma ação factível e fluente, simplesmente se tornam confundidos. Nem todas as combinações possibilitam atingir metas intencionadas, ou seja, nem todos os componentes envolvidos em dado processo cognitivo – dentre *affordances*, conhecimento e intenções –, fundem-se de modo consequente, regulando ações bem-sucedidas. É por isso que se entende que os sentidos são *emergentes*, resultados intrínsecos de experiências singulares de interação de mente

8 For example, what makes a chair a chair (to someone with a human body) is that the chair affords sitting. This is in contrast to an abstract symbol representation of chair as a set of features, such as back, seat, legs, etc. Of course, an ordinary chair also affords many other actions: standing, lifting, throwing, and so on. All of these affordances depend on the type of body interacting with the chair, however. The chair does not afford sitting for an elephant. Although the chair may well afford sitting for a toddler, the ordinary chair does not afford, for the toddler, lifting and throwing.

e meio. Em sua aplicação dos fundamentos da cognição incorporada ao estudo da linguagem, Glenberg e Kaschak entenderam assim que o emprego da *hipótese indicial*⁹ (*indexical hypothesis*, IH) é uma alternativa plausível às teorias formalistas do sentido. De acordo com o IH, o sentido é baseado na ação, isto é, o entendimento das sentenças baseia-se nas ações que as fundamentam. Uma semântica incorporada considera que essas ações são processadas pelos mesmos dispositivos cognitivos que disparam, processam e orientam a ação real no ambiente. Neste caso, o mero entendimento de uma sentença implicando a ação em uma direção interferiria na capacidade de realizar ações reais numa direção oposta. A hipótese indicial é baseada em três afirmações sobre como entendemos palavras e frases. Em primeiro lugar, palavras e frases são indiciadas ou mapeadas em objetos reais ou representações analógicas desses objetos, como imagens ou símbolos perceptivos¹⁰ (Barsalou 1999). Em segundo lugar, derivamos *affordances* dos objetos ou de seus símbolos perceptivos. Por fim, e mais importante, as *affordances*, não as palavras, limitam a maneira pela qual as ideias podem ser coerentemente combinadas ou fundidas.

Enfim, o estudo de Glenberg e Kaschak, como de vários outros pesquisadores da linguagem que atuam sob o paradigma da cognição incorporada, demonstra que o sentido e o entendimento estão inextricavelmente relacionados às nossas concepções sobre o que são ações realizáveis. Mas o desafio de abordar tais teorias no campo da semântica musical envolve o desenvolvimento de um modelo que explique como eventos abstratos, tais como os que constituem o que reconhecemos como música, que não possuem nenhum componente acionável – ou requerem a derivação de *affordances* de objetos perceptíveis –, podem ser descritos com expressões linguísticas fundadas em ações.

Se aceitarmos que o processo cognitivo combina, numa rede de conexões, *affordances*, conhecimento e intenções que podem ser evidenciados na investigação dos atos de aquisição e de uso da linguagem, podemos requerer a hipótese de que isto também se dê na aquisição e no uso de nossas competências musicais. Se a *marcação* redutiva da cena auditiva deve ser ainda mais precisa do que o processo de redução da complexidade perceptiva, em geral – provavelmente determinada pelo esforço especial de abstração da realidade imaterial estabelecida pelo fluxo musical –, quero entender este processo particular de *marcação* como *reticulação*. A música

9 Indiciais são expressões linguísticas cuja referência varia em função do contexto.

10 Símbolos perceptivos (Barsalou 1999) baseiam-se nas representações neurais subjacentes à percepção dos objetos. Os símbolos perceptivos não são meras cópias da experiência, no entanto, apenas preservam informações que foram seletivamente atendidas.

“de tonalidade” constituiu-se a partir da marcação de objetos musicais reticulados, seja tonalmente –estabelecendo-se padrões harmônicos –, seja temporalmente – estabelecendo-se padrões métricos enquanto reticulação da passagem do tempo. Relações de conformidade, padrões constitutivos deste modo particular de expressão musical e, conseqüentemente, a descrição dos sentidos produzidos na experiência musical das configurações tonais devem ser, portanto, as *affordances* mais significativas do processo semântico na experiência desse gênero musical paradigmático. O que quero enfatizar é que para atribuímos “materialidade” aos objetos musicais e assim construirmos os sentidos incorporados da música, é preciso, antes, reduzir a densidade do meio sonoro, possibilitando a apreensão de simetrias e todo tipo de lógica configurativa. Isso só é factível num fluxo musical repetitivo que se apresente na forma de padrões que entendo constituírem as *affordances* primordiais em nossa interação com a música. Padrões sensório-motores associados a ações são, portanto, o núcleo da hipótese de origem do sentido musical.

Tendo em vista as descrições linguísticas de nosso entendimento musical, proponho aqui investigar padrões de abstração: (1) de *movimento*, que nas expressões linguísticas dão origem à proposição de verbos; (2) de *forma*, representadas nas expressões linguísticas por objetos e complementos; e (3) de *intenção*, cuja origem é identificada na sintaxe linguística pela atribuição do sujeito. Penso que os movimentos, as formas e as intenções que aprendemos a experimentar na interação com o fluxo musical são a base experiencial da constituição dos sentidos da música. Todavia, as abstrações formais ocupam, assim entendo, o centro do sistema, constituindo, especificamente, o que reconhecemos como sentidos da música. Resultam da interação de padrões de abstração de movimentos, enquanto *affordances* do fluxo musical, e padrões de abstração de intenções, que identificam a mente particular situada que experimenta este fluxo. Forma é um entendimento crucial para o reconhecimento e a categorização de objetos. Objetos “marcados” pelo mesmo substantivo mantêm algum tipo de similaridade de forma (Rosch 1976). E se retomo aqui o conceito de forma – porém não no contexto formalista tradicional – é para referir atos de apreensão do que quero entender como *pistas acústicas* na experiência da escuta musical. Trata-se da investigação de como *respostas de orientação musicais* sinalizam a presença de pistas (sejam estas um evento simples, uma agrupação pontual ou o ponto de início de uma agrupação sequencial mais extensa), a partir das quais marcamos a *cena* musical e disparamos, propriamente, o processo de formação de abstrações formais.

Assim sendo, a pesquisa pela conformação das descrições linguísticas do

entendimento formal da música deve começar pelas *affordances* apreendidas do texto musical. E devo entender *affordances*, neste contexto, como pistas acústicas que provocam respostas de orientação do ouvinte em sua experiência da música e orientam a formação de padrões musicais. Tais pistas determinam as escolhas para a construção das expressões linguísticas do entendimento musical e nestas estão subliminarmente presentes. Proponho classificar estas pistas em: *tonais*, considerando a percepção de alturas e às condições de compatibilidade entre os conteúdos tonais dos componentes da cena musical por continuidade, homogeneidade, regularidade e simetria; *texturais*, considerando tanto as envoltórias de intensidade sonora e o comportamento espectral (timbre) dos eventos da cena quanto à densidade do fluxo (com respeito à complexidade de segregação); *temporais*, tendo em vista que o sistema perceptivo presume que componentes da cena percebidos como sincrônicos são fundidos como um mesmo evento, enquanto componentes assincrônicos são percebidos como “movimento”; e *topográficos*, considerando a ênfase dada à espacialidade dos componentes da cena, um mapeamento de posições no espaço fenomênico do fluxo musical, que emerge no ato da escuta quando o processo atencional sobrepõe a posição espacial do evento musical ao próprio evento (Nogueira 2018).

Considerações finais

Acredito que um modelo analítico baseado na sobreposição de pistas acústicas, abstrações formais e pistas linguísticas – ou seja, no cotejo do mapeamento de respostas de orientação condicionantes da marcação do fluxo musical, da apreensão de padrões de simetria e das descrições proposicionais declaradas pelo ouvinte – pode revelar perspectivas importantes do percurso semântico realizado na experiência do fluxo musical e na produção de seus sentidos. Isto demanda o desenvolvimento de protocolo experimental que envolva tanto a identificação de pistas acústicas percebidas como relevantes em dada experiência musical¹¹ quanto o pareamento das abstrações formais identificadas nas expressões linguísticas com a análise cognitiva das próprias expressões.

11 Monitoramentos de alterações neurofisiológicas significativas durante a experiência podem ser especialmente relevantes para corroborar os resultados do processo de identificação.

Referências

- Baldwin, Dare A. 1991. "Infants' Contribution to the Achievement of Joint Reference". *Child Development* 62: 875-90.
- Barsalou, Lawrence W. 1999. "Perceptual Symbol Systems". *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 577-660.
- Bloom, Paul. 2000. *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge: MIT Press.
- Boroditsky, Lera. 2000. "Metaphoric Structuring: Understanding Time Through Spatial Metaphors". *Cognition*, 75: 1-28.
- Bregman, Albert S. 1990. *Auditory Scene Analysis: The Perceptual Organization of Sound*. Cambridge: MIT Press.
- Clark, Andy. 2005. "Minds in Space". In Kelly S. Mix, Linda B. Smith, and Michael Gasser (Eds.), *The Spatial Foundations of Language and Cognition*. New York: Oxford University Press, 7-15.
- Clark, Herbert H. 1973. "Space, Time, Semantics, and the Child". In: Timothy E. Moore (Ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- Fauconnier, Gilles. 1985. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: MIT Press.
- Fillmore, Charles. 1985. "Frames and the Semantics of Understanding". *Quaderni di Semantica*, 6: 222-253.
- Gibbs, Raymond W. 1994. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gibson, James J. 1977. "The Theory of Affordances". In: Robert Shaw and John Bransford (Eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Towards an Ecological Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 67-82.
- _____. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Glenberg, Arthur M., and Michael P Kaschak. 2005. "Language is Grounded in Action". In Laura Carlson and Emile van der Zee (Eds.), *Functional Features in Language and Space: Insights from Perception, Categorization, and Development*. New York: Oxford University Press, 235-255.
- Grady, Joseph. 1998. "The Conduit Metaphor: A Reassessment of Metaphor for Communications". In: Jean-Pierre Koenig (Ed.), *Discourse and Cognition: Bridging the Gap*. Cambridge: Cambridge University Press, 205-218.
- Hanslick, Edmund. [1854] 1989. *Do Belo musical: uma contribuição para a revisão da estética musical* (Trad. Nicolino Simone Neto). Campinas: Editora da Unicamp.
- Harnad, Stevan. 1987. *Categorical Perception: The Groundwork of Cognition*. New York: Cambridge University Press.

- Hegel, Georg W. F. [1835] 1997. *Curso de Estética: O Sistema das artes* (Trad. Álvaro Ribeiro e Orlando Vitorino). São Paulo: Martins Fontes.
- Heidegger, Martin. [1927] 1995. *Ser e tempo*. (Trad. Márcia de Sá Cavalcante). Petrópolis: Vozes.
- Johnson, Christopher. 1999. "Metaphor vs. Conflation in the Acquisition of Polysemy". In: Masako K. Hiraga, Chris Sinha, and Sherman Wilcox (Orgs.), *Cultural, Typological and Psychological Issues in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 155-169.
- Johnson, Mark. [1987] 1990. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kant, Immanuel. [1781] 1997. *Crítica da razão pura* (Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. *Metaphors we Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Land, Michael & Mcleod, Peter. 2000. "From Eye Movements to Actions: How batsmen hit the ball". *Nature Neuroscience*, 3: 1340-45.
- Mandler, Jean M. 1992. "How to Build a Baby: II Conceptual Primitives". *Psychological Review*, 99: 587-604.
- Merleau-Ponty, Maurice. [1945] 1994. *Fenomenologia da percepção*. (Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes.
- Nogueira, Marcos. 2004. *O ato da escuta e a semântica do entendimento musical*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. 2010. "Condições de um formalismo musical contemporâneo". *Música em Perspectiva*, 3/2: 111-137. Curitiba: UFPR.
- _____. 2016. "Resposta de orientação musical: uma hipótese para a origem do dispositivo de sentido". *Música Hodie*, 16/1: 54-70. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- _____. 2018. "Constructing the Conceptual Meaning in Music: Imaginative Dimensions and Linguistic Descriptions". In: Richard Parncutt and Sabrina Sattmann (Eds.), *Proceedings of ICMPC15/ESCOM10*. Graz: Centre for Systematic Musicology, University of Graz, 336-340.
- Piaget, Jean. [1947] 1950. *Psychology of Intelligence*. (Trad. de Malcolm Piercy e D. E. Berlyne). London/New York: Routledge.
- Rehding, Alexander. 2003. *Hugo Riemann and the Birth of Modern Musical Thought*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

- Riemann, Hugo. [1873] 2000. "Musical Logic: A Contribution to the Theory of Music". (Trad. de Kevin Mooney). *Journal of Music Theory*, 44/1: 100-126.
- _____. [1893] 1895. *Harmony Simplified or the Theory of the Tonal Functions of Chords*. (Trad. H. W. Beverunge). London: Augener Ltd.
- _____. [1905] 2011. "The Problem of Harmonic Dualism: A Translation and Commentary". (Trad. de Ian Bent). In Edward Gollin & Alexander Rehding (Eds.), *The Oxford Handbook of Neo-Riemannian Music Theories*. New York: Oxford University Press.
- _____. [1914-5] 1992. "Ideas for a Study on the Imagination of Tone". (Trad. Robert Wason and Elizabeth West Marvin). *Journal of Music Theory*, 36/1: 69-79.
- Rosch, Eleanor. 1973. Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4: 328-50.
- _____. 1978. "Principles of Categorization". In: Eleanor Rosch and Barbara Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Erlbaum Associates, 27-48.
- Rosch, Eleanor, Carolyn B. Mervis, Wayne D. Gray, David M. Johnson, and Penny Boyes-Braem. 1976. "Basis Objects in Natural Categories". *Cognitive Psychology*, 8: 382-439.
- Samuelson, Larissa K., and Linda B. Smith. 1999. "Early Noun Vocabularies: Do Ontology, Category Structure and Syntax Correspond?". *Cognition*, 73:1, 1-33.
- Schaeffer, Pierre. 1966. *Traité des Objets Musicaux: Essai Interdisciplines*. Paris: Editions du Seuil.
- Smith, Linda B. 2005. "Shape: A Developmental Product". In Laura Carlson and Emile van der Zee (Eds.), *Functional Features in Language and Space: Insights from Perception, Categorization, and Development*. New York: Oxford University Press, 235-255.
- Spivey, Michael J. 2007. *The Continuity of Mind*. New York: Oxford University Press.
- Stumpf, Carl. 1883-90. *Tonpsychologie*, 2 vols. Leipzig: S. Hirzel.
- Talero, Maria L. 2012. "Joint Attention and Expressivity: A Heideggerian Guide to the Limits of Empirical Investigation". In: Julian Kiverstein and Michael Wheeler (Eds.), *Heidegger and Cognitive Science*. New York: Palgrave Macmillan, 246-275.
- Varela, Francisco, Evan Thompson, e Eleanor Rosch. 1991. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Yu, Chen, Dana H. Ballard, and Richard N. Aslin. 2005. "The Role of Embodied Intention in Early Lexical Acquisition". *Cognitive Science*, 29, 961-1005.

'COMPOSICIONALIDADE' E TRABALHO CULTURAL NO MOVIMENTO DE COMPOSIÇÃO DA BAHIA

Paulo Costa Lima

I. Observações introdutórias

A nossa pesquisa¹ mantém desde o seu início, na década de 1990, traços da tradicional estratégia de observação participante. Isso significa olhar para o contexto da produção composicional na Bahia das últimas décadas como se fosse uma espécie de laboratório — do qual o próprio autor participa — formulando questões que se dirigem a processos que lá estão, mas, ao mesmo tempo, se dando conta do valor indutivo de tais questões, ou seja, de como também trazem em seu bojo amplitudes e latitudes diversas. Do interesse inicial pelo tipo de pedagogia do compor desenvolvido em nosso meio, surge, muito naturalmente, a consciência de como tal pedagogia responde diretamente aos processos culturais que cercam e mesmo sustentam a formação dos compositores. Daí para a problematização da questão cultural como algo inerente ao Movimento de Composição na Bahia², como entrelaçamento profundo de composição e cultura, apenas um passo. Ao falar em indução, estamos sinalizando que o questionamento sobre esse entrelaçamento é de interesse abrangente — e nosso mergulho nas questões que brotam desse laboratório vivo transcende as fronteiras locais. Como premissa e princípio aglutinador, a ousadia

1 Trata-se de um conjunto de projetos realizados inicialmente no âmbito dos doutoramentos (UFBA e USP) e, em seguida, numa sequência de quatro projetos de Produtividade em Pesquisa, UFBA/CNPq, 2003-2017.

2 Essa é a denominação que temos adotado para as sete décadas de produção composicional propiciada pela criação dos Seminários de Música da UFBA, posteriormente Escola de Música – 1954-2018. Embora a produção de obras seja relativamente esparsa na primeira década, houve, nesse período, todo o aporte ideacional trazido pela presença de Hans Joachim Koellreutter, fundador dos Seminários. Trata-se de um processo contínuo, que vem sendo renovado por gerações de estudantes compositores e professores de composição, mantendo, ao longo das décadas, certos princípios e estratégias que parecem constituir um vínculo de permanência, coisa relativamente rara em nosso meio.

que transpira de todas essas décadas de produção musical, qual seja, a afirmação da relevância criativa e inovadora desse entre-lugar periférico e diferenciado, no caso, a própria Bahia, através de seu envolvimento com a invenção musical contemporânea.

A reflexão sobre o compor nos levou à elaboração de uma ferramenta conceitual em torno da noção de ‘composicionalidade’. Uso a palavra composicionalidade quando quero me referir ao modo próprio de ser da composição (ou do compor); dito de outra forma: à interação entre cinco dimensões do processo compositivo, gerando uma espécie de ciclo – Lima (2012). Vejamos: i) quando o compor cria uma obra, um mundo em que essa obra existe, ou talvez, melhor, um mundo tornado possível justamente pela existência dessa obra é também criado (**invenção de mundos**); ii) relações são assim estabelecidas: entre a obra e o mundo em que existe, e também entre a obra e todos os outros mundos existentes; o ato compositivo é um ato crítico e interpretativo (**criticidade**); iii) ora, isso não pode ser entendido apropriadamente a partir de categorias autônomas, na verdade, os atos composicionais emergem de um *continuum* não dissociativo de práticas e teorias (**indissociabilidade de prática e teoria**) — um processo contínuo que conecta escolhas e princípios, decisões e razões para tomá-las, atos e valores; iv) essa fluidez de bordas que caracteriza a atividade e faculdade de invenção (e a imaginação em geral) conduz a uma interpenetração ativa de *designer* e *design*, uma espécie de **reciprocidade**; v) através dela, o **campo de escolhas** ativado pelo processo do compor, o jogo entre ideias e atos compositivos, torna-se parte de um contexto mais amplo, o jogo de identidades. Como é que essas instâncias participam desse entrelaçamento profundo de composição e cultura?

2. Início do percurso

Algo acontece no coração da teoria e da criação quando deparamos com o pensamento de Cornelius Castoriadis, um autor pouco frequentado em nossa área:

...o essencial da criação não é ‘descoberta’, mas constituição do novo: a arte não descobre, mas constitui; e a relação do que ela constitui com o ‘real’, relação seguramente muito complexa, não é uma relação de verificação. E no plano social, que é aqui nosso interesse central, a emergência de novas instituições e de novas maneiras de viver, também não é uma ‘descoberta’, é uma constituição ativa. (Castoriadis 1982, 162)

Tudo gira em torno da afirmação de que “a arte não descobre, mas constitui”,

cuja raiz latina registra como significado principal nada menos que: decidir³. Com isso, afasta-se a ideia de uma relação direta, através de simples verificação, com o real. A arte está diretamente envolvida com a construção, pactuada, de novas maneiras de viver.

Essa interpretação ganha matizes a partir de um outro ângulo:

Quando falamos da história, *quem fala?* É alguém, de uma época, de uma sociedade, de uma classe determinada — em suma, é um ser histórico. Ora, exatamente isso que fundamenta a possibilidade de um conhecimento histórico (posto que somente um ser histórico pode ser uma experiência da história e disso falar), é o que impede que este conhecimento possa um dia adquirir o estatuto de um saber totalizado e transparente [...]. O discurso sobre a história está incluído na história. (Ibidem, 46)

Creio que tudo o que está sendo dito sobre a relação com o conhecimento histórico poderia ser transposto para o conhecimento nas artes, ou em música. O conhecimento associado à criação artística não pode ser dela isolado, em busca de totalização e transparência. Essa passagem também autoriza a translação direta da pergunta: quando alguém compõe, quem “fala”? Imagino aqui toda uma avenida de elaborações em torno daquilo que poderia ser tratado como ‘o sujeito do compor’ — da mesma forma, o sujeito da teoria e da análise.

Cabe-nos, portanto, o desafio de melhor entender a criação como processo que constitui — ou seja, a relação dialógica com os elementos da vida social e cultural que habita o próprio tecido da criação. Cabe-nos o desafio crítico de questionar os caminhos disponíveis em teoria da música diante dessas questões. Num passado não muito distante, os critérios de cientificidade aplicados à pesquisa em música eram muito menos permeáveis à natureza qualitativa dos nossos processos de produção de conhecimento. Ora, a diversificação de enfoques analíticos, para além da flexibilização do paradigma estrutural-organicista, também estimulou o surgimento de uma visão renovada do entrelaçamento de métodos oriundos das tradições científica e artística. Todo esse cenário atesta a relevância da discussão sobre isso que Castoriadis considera como capacidade de inovação, via constituição — que espécie de tecido sustenta essas noções em música?

Em suma: a contribuição de Castoriadis aponta na direção de uma interação

3 Muitas vezes não nos damos conta de que é justamente isso o que uma constituição significa, um conjunto de decisões, políticas. O espectro de significados (*constituo, ui, utum, uere*) inclui: decidir, determinar, estabelecer, dispor.

orgânica do processo de criação com a dimensão social e cultural que habita esse tecido da constituição ativa. Mas, em geral, o que vemos são tentativas de relacionar criação e cultura, composição e cultura, como se fossem domínios autônomos. Daí a natureza quase escandalosa da verdadeira denúncia apresentada por Philip Bohlman:

Não é fácil falar sobre música e cultura juntas, muito menos defini-las de forma a aproximá-las [...]. Sobretudo, por que a historiografia da música (artística) ocidental, que inclui a musicologia histórica, a teoria da música, a etnomusicologia e os estudos de música popular, se agarram à pressuposição contra-intuitiva de que música e cultura são coisas separadas? [...] Eu gostaria de sugerir que uma das razões dessa resistência à aceitação da proximidade entre música e cultura resulta da paradoxal falta de disposição em admitir a amplitude do **trabalho cultural** realizado pela música. [...] Mais ainda do que a linguagem, a música é a chave para o entendimento do poder que transformará o encontro inicial em dominação prolongada⁴. (Bohlman 2003, 45-46. Tradução do autor)

Precisamos sublinhar a noção que sustenta essa passagem: **trabalho cultural**. Para além de todas as conexões estabelecidas entre textos e contextos há essa dimensão mais profunda, e bem menos problematizada. Ora, composição e cultura não são universos desconectados⁵. É preciso falar sobre a relevância da geração de perspectivas culturais associadas ao compor — o trabalho cultural realizado no âmbito do processo compositivo. As escolhas aí envolvidas remetem à construção de sentidos de pertencimento.

4 *It is not easy to talk about music and culture together, much less define them in ways that draw them together (...) Above all, why does the historiography of Western art music, which includes historical musicology, music theory, ethnomusicology and popular-music studies, cling to the counterintuitive assumption that music and culture are separate? (...) I wish to suggest that one reason there is resistance to accepting the relatedness of music and culture results from the paradoxical unwillingness to admit to the full range of **cultural work** that music accomplishes (...) Even more than language, music is the key to understanding and to the power that will turn initial encounter into prolonged dominance.*

5 Pelo menos dois vetores temáticos devem ser preservados dessa breve incursão ao texto de Bohlman, tomado como epígrafe. O primeiro deles é a constatação dessa lacuna discursiva e conceitual entre o que se diz sobre música e sobre cultura — servindo como evidência para a lacuna ainda mais desafiadora entre composição e cultura. O segundo é a necessária imbricação do nosso problema de pesquisa nas questões de poder que habitam os encontros, fricções e diálogos entre membros (e representantes) de sociedades colonizadas e colonizadoras, ou seja, nas questões de poder que acompanham as práticas e as teorias que embasam a criação musical. Ora, não existe uma redoma capaz de isolar os atos compositivos de todas essas implicações de natureza política, ética ou estética. É no calor desses empuxos que as escolhas compositivas são feitas, cabendo-nos o desafio de buscar entender de forma mais clara a dinâmica desse jogo.

3. Casos Preliminares: o contexto

Pensando a Bahia como uma espécie de laboratório para o avanço do entendimento entre criação e cultura, podemos tomar um caso exemplar do barroco baiano como referência:

*Um soneto começo em vosso gabo;
Contemos esta regra por primeira,
Já lá vão duas, e esta é a terceira,
Já este quartetinho está no cabo.
Na quinta torce agora a porca o rabo;
A sexta vá também desta maneira,
Na sétima entro já com grã canseira,
E saio dos quartetos muito brabo.
Agora nos tercetos que direi?
Direi, que vós, Senhor, a mim me honrais,
Gabando-vos a vós, e eu fico um Rei.
Nesta vida um soneto já ditei,
Se desta agora escapo, nunca mais:
Louvado seja Deus, que o acabei.*

Gregório de Mattos (1636-1696)

Este soneto aparece nas antologias com o seguinte descritivo: “Ao Conde de Ericeira D. Luís de Meneses, pedindo louvores ao poeta não lhe achando ele préstimo algum” (Matos 1980, 35-36)⁶. Tomo-o aqui como objeto de atenção por diversas razões, sendo talvez a primeira o fato de que é um exemplo de como a própria obra de arte informa sobre o processo de sua criação. O soneto vai dizendo como se compõe. Ora, isso significa um saudável entrelaçamento de teoria e prática da criação.

O soneto nos ensina que o primeiro terceto é o clímax dramático da obra: “Agora nos tercetos que direi?” É a hora da verdade. A hora do insulto maior, embrulhado em construções ambíguas da língua portuguesa — “a mim me honrais”, “gabando-vos a vós”. Em termos do desenho geral, o que temos é o seguinte: o primeiro quarteto

⁶ Preservo esta edição, pois foi um presente de Ernst Widmer (1927-1990), logo após ter trabalhado com textos de Gregório de Mattos na obra *Dois re-tratos* para soprano e percussão, op. 133.

é o da insolência deselegante e ousada, que anuncia uma homenagem e a desdiz em seguida com o vazio dos três últimos versos⁷. O segundo quarteto é o da brabeza e da grosseria — porca, rabo, brabo. O primeiro terceto é o clímax e o segundo terceto a coda, a transcendência — o drama visto como algo que já passou, “nesta vida um soneto já ditei”, até Deus vai invocado.

Ninguém duvida que a obra de Gregório de Mattos descreve e emoldura, entre muitas outras coisas, uma visão da Bahia; plasma tal visão no tempo, e os próximos séculos parecem confirmar, concretizar, e até desenvolver isso de várias formas distintas. Mas, em que sentido, este soneto em especial faz isso? Que espécie de trabalho cultural realiza?

Ora, o soneto coleciona diversas formas de desacato à figura que deveria homenagear — alguém muito importante da nobreza⁸. Os gestos de insolência, de troça, ousadia, grosseria, brabeza, ironia, sarcasmo — todos eles se empenham na desconstrução da imagem desse Conde, e ao fazê-lo, criam um espaço de oposição, uma arena, um espaço público onde há uma platéia implícita a gozar com todos esses volteios — mais de um século antes da Revolução Francesa. Estamos em pleno espetáculo, e é algo da ordem da tão conhecida esculhambação baiana que se impõe como valor dessa espetacularidade.

E esse efeito de arena pública, lugar da esculhambação e do desacato, como é obtido? Creio que a partir de uma tensão permanente entre o rigor da forma clássica (o soneto), o apuro com que essa forma é construída, e a radicalidade da esculhambação com todos os gestos inusitados engastados na pérola da forma⁹. Estou, com isso, apontando para aquilo que me parece a estratégia definidora deste processo de criação, qual seja, a distância entre esses dois polos de tensão. Uma distância ressignificadora dos procedimentos formais tradicionais. É dessa distância que vão surgir os efeitos narrativos, o humor e o sentido de pertencimento.

Um outro gesto “barroco” também deve ser trazido para iluminar o nosso caminho. Os turistas mais curiosos e detalhistas que visitam a Igreja de São Francisco, no Terreiro de Jesus, em Salvador (construída entre 1678 e 1720), acabam descobrindo, com certo

7 Considero de grande interesse para o compor essa estratégia de gerar uma tensão entre o vazio de um conteúdo anunciado e que não aparece (no caso, os elogios ao Conde) e o desenrolar da forma, que toma a si mesma como conteúdo. Até a presente data são aplicados exercícios de composição na UFBA que pedem ao estudante que componha um trecho de música onde o ouvinte não sinta o tempo passar, comparado a um outro trecho, de mesma duração, onde o contrário aconteça.

8 Trata-se do 3.º Conde de Ericeira, que também foi liderança militar e Vedor da Fazenda Real.

9 E, assim, não se trata apenas de tensão entre forma e conteúdo, pois os gestos também veiculam construções formais, só que num nível hierárquico menor, em geral, o do verso. A escolha das sonoridades das palavras — por exemplo, a série gabo/cabo/rabo/brabo — também é um processo que atravessa essas duas categorias.

espanto, que algumas figuras douradas de anjo, parte da decoração de altares mais laterais e por isso menos expostos, foram esculpidas com sexo. Obviamente, isso não fazia parte dos planos dos arquitetos portugueses que lideraram a construção. Mas, vale observar, os operários eram trabalhadores escravizados trazidos da África. Não custa imaginar que um deles resolveu deixar esse verdadeiro manifesto que fala da estranheza, para a mentalidade africana, de esculpir imagens de pessoas assexuadas. O fato é que, durante todos esses séculos, essas anjinhas sexuadas têm integrado aquilo que consideramos como barroco baiano. Esse verdadeiro manifesto africano no barroco da Bahia também ilustra o efeito de distância gerado por tais choques culturais, como se criasse um mundo dentro de outro.

Esses casos demonstrativos ilustram como é problemático simplesmente transpor para a Bahia (e o Brasil) categorias estilísticas elaboradas nas sociedades européias. Já o nosso barroco foi um terreno de tensões e de fricção permanentes entre mentalidades culturais distintas. Por que seria diferente com o modernismo ou o pós-modernismo?

Não custa lembrar que a Bahia se constituiu ao longo dos séculos como se fosse uma grande sinapse de civilizações diversas, recebendo pessoas e conhecimento produzido em muitos lugares distintos do mundo. Devemos aqui fazer referência à importante teorização sobre o conceito de entre-lugar, feita de forma pioneira por Silvano Santiago (1978), antecipando o interesse crescente no campo dos estudos culturais sobre as zonas de descentralização que tornaram possível o enfraquecimento das molduras enrijecidas que tradicionalmente cercam as noções de pureza, unidade e autenticidade, em geral associadas aos cânones europeus.

4. Casuística

Demos atenção a dois casos preliminares que contribuem para o entendimento do nosso contexto. Vejamos agora o laboratório vivo que tem sido o Movimento de Composição Musical na Bahia, algo que surge com a própria criação dos Seminários de Música da UFBA, em 1954, mas que ganha contornos precisos a partir do início do ensino em grupo praticado por Ernst Widmer (1927-1990) em 1963.

Já foi possível estabelecer que, mesmo antes da criação do Grupo de Compositores da Bahia – GCB, em 1966, o pensamento e prática composicionais de Ernst Widmer se voltava para a construção de conexões entre o processo do compor e aspectos culturais da Bahia. Em 1962 ele escreveu o *Divertimento III – Coco*, op. 22, um primeiro passo na direção de um diálogo sistemático com material derivado das culturas locais. Mais intrigante ainda é a nota explicativa escrita para a peça *Bloco I* op.

27 para conjunto misto, em homenagem a H. J. Koellreutter, que estava deixando a Bahia depois de oito anos de dedicação intensa à Universidade Federal da Bahia:

Como num bloco de granito, quartzo, feldspato e mica aparecem fundidos; ou como num 'bloco de carnaval', onde pessoas e máscaras as mais distintas dançam entre si, imagina-se, então, aqui, acontecimentos musicais diferenciados que acontecem em paralelo e que se interpenetram. Um desenvolvimento real já não existe: as coisas são fixas. Acontece-lhes, no entanto, serem iluminadas a partir de ângulos distintos, vivificando-se umas às outras. Aparecem assim 'camadas musicais' [estruturas], nas quais (de maneira lapidar) já não se busca a solução para o conflito, e sim a contigüidade e interpenetração de contrários que se transformam em elementos definidores da forma. (Apud Lima 1999, 239)

Nesse fragmento deparamos com a transformação de uma manifestação cultural, no caso, um bloco de carnaval, numa paisagem sonora idealizada. Importante é enfatizar a proximidade que o texto busca estabelecer entre a configuração cultural e o perfil narrativo da obra, levando à sua forma. Ao invés de uma concepção de tempo linear (e, conseqüentemente, um desenvolvimento real), lida-se aqui com a contigüidade e interpenetração de contrários, e isso adquire relevância composicional. Esse tipo de ideal interfere na lógica tradicional de narrativa, apontando para uma espécie de jogo aleatório de significantes. Tudo isso seria apenas interessante ou promissor, caso não tivéssemos a experiência vívida do encontro entre um bloco de carnaval, o *Afoxé Filhos de Gandhi*, e a *Orquestra Sinfônica da Bahia*, em 1988, propiciada por uma obra tardia do mesmo compositor. Ora, tudo indica que as ideias expressadas em 1962 permaneceram como referências importantes ao longo de todo esse tempo.

4.1 Caso n.º I: E. Widmer, *De canto em canto II: possível resposta*

Foi no dia 17 de Agosto de 1988 que a peça *De canto em canto II: possível resposta op. 169* foi estreada em Salvador, no Teatro Castro Alves, tendo Ernst Widmer como regente. A peça toma como ponto de partida a obra icônica de Charles Ives *The Unanswered Question*, e depois de uma preparação relativamente longa envolvendo materiais derivados desta obra, acolhe a intervenção abrupta e inesperada do grupo carnavalesco, que se posiciona em forma de semicírculo em torno da orquestra,

tocando juntamente com ela. No final da obra, todos os músicos deixam o palco tocando seus instrumentos e se dirigem à entrada do Teatro. Ainda lembro com a maior clareza possível essa parte final da performance, uma espécie de celebração que aconteceu no foyer do teatro, com os músicos dos dois grupos circulando e tocando fragmentos da música que havia sido tocada no palco, misturando-se com o público um tanto atônito e deslumbrado que saía da sala de concerto, sem entender muito bem o que estava presenciando. Todo vestido de preto, como regente, mas também usando colares de várias cores típicos do candomblé da Bahia, Ernst Widmer também participou da performance. Ele circulava pelo espaço, misturando-se com os músicos, como se ainda estivesse regendo a peça, olhando de forma fixa na direção do horizonte. A visão de 1962 tornou-se realidade em 1988.

“Descartes encontra Xangô”: certa feita descrevi o evento dessa forma um tanto heterodoxa. Numa matéria escrita para o Jornal A Tarde (17 ago. 1988) pelo jornalista Lago Júnior, “Erudito e popular no mesmo palco” Widmer declarava: “Não sei se existe a resposta a que Charles Ives se refere, mas talvez quem dê a resposta sejam os Filhos de Gandhi” (apud Lima 1999, 30). A questão metafísica, representando o espetáculo da civilização no Ocidente encontra uma perspectiva bastante distinta, uma celebração africana, com tradicionais laços com Xangô¹⁰, divindade do trovão e da justiça, inserida nesse fenômeno grandioso que é o carnaval da Bahia. Dois universos muito distintos com seus instrumentos, temporalidades e tradições são entrelaçados nesta obra. Uma distância é estabelecida, uma distância cultural e ressignificadora, mas também um encontro. O compositor foi bastante específico em suas observações: a peça não deveria ser vista como uma mistura dos dois grupos, ele insistia em expressões como “respeito mútuo” e “pororoca pacífica”.

Estamos diante de uma visão que permaneceu durante três décadas antes de se concretizar, mas que, certamente, permeou uma série de outras situações — obras, experimentos sonoros e construções discursivas. O ímpeto de teorizar sobre a criação musical atravessa a série de escritos elaborados por Ernst Widmer, mas ganha uma contribuição diferenciada em 1988 (por sinal, o mesmo ano da composição da “possível resposta”), quando, através do artigo *A Formação dos compositores contemporâneos...* formula uma visão sobre o processo do compor e do seu ensino através de duas leis: a da organicidade e a da relativização (ou inclusividade). Ora, fica difícil não perceber a relação entre esse caminho de teorização e a dinâmica proposta pelo choque entre pensamento orquestral e pensamento afro-carnavalesco que anima a

10 Xangô é patrono do Afoxé Burokô fundado pelo Mestre Didi, espelho para a fundação do Afoxé Filhos de Ghandy.

obra de 1988. Vamos então percebendo o papel estratégico dessa situação onde o compor faz teoria e vice-versa (a teoria molda o compor), e principalmente, a centralidade da questão cultural, permitindo assim reconhecer a importância da noção de **distância ressignificadora** como estratégia compositiva. Ao interromper a narrativa iniciada pelas referências à peça de Ives, a presença da música do Afoxé Filhos de Gandhi parece deixar implícito que outra teleologia seria possível, levando em conta os modos de pensamento musical não oriundos da tradição ocidental.

Estamos utilizando a noção de ‘distância ressignificadora’ para dar visibilidade a estratégias compositivas que geram polos de tensão, e assim, trânsito de sentidos. Em geral, um desses polos aponta na direção da estabilidade, ou seja, aciona códigos e tradições estabelecidas, enquanto o outro representa uma relativização¹¹ desse estado de coisas, dando origem, assim, a um certo conflito de desestabilização e ressignificação, como se um mundo fosse criado dentro de outro.

No soneto de Gregório de Mattos, vimos como o deboche e a esculhambação deram uma coloração diferente aos recursos formais utilizados. Os anjos sexuais da Igreja de São Francisco denunciam a artificialidade de todo o resto da decoração barroca. Ao planejar a entrada do afoxé Filhos de Gandhi como interferência na música que evocava Ives, Widmer tematiza justamente essa distância, que classifica como encontro e como pororoca. Sendo assim, essa ‘distância ressignificadora’ é também, além de estratégia compositiva, um recurso crítico e analítico — na verdade, meta-analítico —, que também se aproxima do ambiente da narratividade musical.

4.2 Caso n.º 2: L. Cardoso, *O Voo do colibri*

A noção de distância ressignificadora também pode ser invocada para um mergulho interpretativo na obra *O Voo do colibri*, de Lindembergue Cardoso. Além de imaginar um pássaro como personagem musical, como figura num campo tecido pela orquestra de cordas — o início da peça ilustra isso de forma bastante clara (Ex. 1, c. 1-13) —, a obra brinca com a forma concerto e com certas tópicas do barroco veiculadas através de gestos idiomáticos do cravo (Ex. 1, c. 18-20), tudo isso sem desistir de sua natureza de obra do Século XX, com inúmeros gestos que remetem a procedimentos da música contemporânea tais como o aleatorismo, o serialismo (com implicações tonais), os ambientes de *clusters*, e as técnicas estendidas (Ex. 1, c. 19-20). Essas

11 A utilização desse termo ecoa as duas leis enunciadas por Ernst Widmer — organicidade e relativização (ou inclusividade).

referências criam um amplo espaço de jogo e de resignificação, são polos que geram movimento, permitindo que a narrativa ganhe dimensionalidade.

O VÔO DO COLIBRI
para cravo e cordas

Lindemberg Cardoso - op. 96

The image displays three systems of a musical score for 'O Voo do Colibri' by Lindemberg Cardoso, Op. 96. The score is in 4/4 time with a tempo of quarter note = 60. The instruments are Cravo (Harpsichord), Violinos (Violins), Violas, Violoncelos (Violoncelos), and Contrabaixos (Double Basses). The score includes various dynamics such as piano (p), forte (f), fortissimo (ff), and sforzando (sf). It also contains performance instructions like 'pizz. Bartok (simile)', 'pizz. normal', 's/pont.', '3 corda', and 'arco'. The score is divided into three systems, each showing the harpsichord part and the string ensemble parts.

Exemplo I: L. Cardoso, O Voo do colibri (c. 1-20).

O trecho inicial, c. 1-4, tanto pode ser interpretado a partir dos *clusters* que surgem na dimensão vertical (em geral projetando uma terça menor em termos de contorno), como a partir da diversificação de sonoridades apresentadas pelas linhas melódicas individuais — há um jogo interessante entre quintas/quarta e trítonos, com sextas arredondando as sonoridades, gerando implicações tonais [Ex. 2]¹². O trecho apresenta onze classes de nota. A única ausente aparece em uníssono no c. 8 (Ré bemol), evocando a estratégia serial do elemento ausente.

A. clusters

B. Linhas melódicas individuais

Vn1 Vn2

Vla Vc

Exemplo 2: L. Cardoso, O Voo do Colibri, conteúdo harmônico-melódico nos compassos 1 a 4.

Todo esse gesto introdutório tem as marcas da intensificação e da criação de expectativa para a entrada do personagem/solista: i) a subida radical de todas as vozes em direção ao registro agudo e agudíssimo, enfatizando a aspereza dos *clusters*; ii) a manutenção do baixo grave em Mi; iii) a súbita transformação da textura em uníssono (Dó e Réb, c. 7-8), podemos mesmo dizer que esse uníssono em Dó é profético ou irônico, tendo em vista o final da obra. Estamos claramente em um ambiente narrativo que evoca as tópicas da forma concerto, o diálogo de tutti e solo.

Ora, é também esse jogo de trítonos e quintas que vai orientar a atuação do personagem/solista, tanto em sua matreira aparição inicial no c. 9 [(Si-Fá); (Mib-Lá); (Ré-Lá)] — que finge imobilidade diante de toda a expectativa criada pelo tutti —

¹² No caso, as seguintes leituras: Si Maior com sétima menor e nona (vn. 1), e Fá Maior com sétima maior e nona 'aumentada', ou Fá Maior/menor com sétima maior (vn. 2). Em ambos os 'acordes', uma quinta diminuta acrescentada. Não esquecer que estamos tratando de implicações, sonoridades que evocam tal e qual formação tonal.

como a partir do c. 17, onde apresenta uma evolução rítmica condizente com sua condição de pássaro ágil e esvoaçante, já que a velocidade das notas oscila entre dois patamares bem distintos (semicolcheias e fusas), como se a ave estivesse ora parado diante de uma flor, ora movendo-se rapidamente pelo espaço. Reche e Silva (2002) analisou em detalhe as estratégias seriais e suas implicações tonais nesta obra, observe-se a construção de retrógrado no meio do c. 18.

Do ponto de vista daquilo que estamos observando, o que importa é a percepção desse tecido narrativo entre orquestra e solista, comunidade/tradição versus indivíduo/colibri, e claro, da metodologia que o instaura, no caso, esse jogo perene entre serial, tonal, aleatório, entre barroco e contemporâneo. Tal como na obra de Widmer, há nesta obra um momento que representa uma espécie de ruptura da narrativa para a construção do final, a partir da evocação de padrões rítmicos do candomblé. Isso acontece logo após a *cadenza* do solista e povoa a construção da linha conclusiva da obra [Ex. 3] com sua surpresa e ironia.

Todas as significações e referências tecidas ao longo da obra acabam desembocando nesse final comunitário, por assim dizer, e certamente baiano, como se o destino do pássaro e de tudo que representa fosse colocado diante de uma comunidade humana viva e dançante. O cravo comparece com uma multidão de pontos, um clímax aleatório e pontilista que dialoga com o ambiente dançante do candomblé. O final da peça é bastante inesperado, depois de todo um percurso que priorizou os ambientes de *cluster*; inclusive nesta seção conclusiva, o final da narrativa é tecido com uma cadência perfeita em Dó Maior, que, embora surpreendente, também soa como absolutamente lógica e necessária. Percebemos, retroativamente, que toda a seção final foi um grande pedal sobre a nota Dó — anunciado pelo unísono do c. 7, no gesto inicial.

Em termos narrativos, se toda a obra brinca com a oposição entre solista e cordas, entre o pássaro e a comunidade humana, e certamente faz imaginar o drama da sobrevivência dos pássaros e da natureza na contemporaneidade, a seção final, com sua intensificação gerada por cromatismos ascendentes nas cordas, desenha tanto um ambiente de tensão e possível catástrofe para o meio ambiente, como algo de natureza bastante diversa, uma espécie de ressurreição do colibri através da cadência em Dó Maior. Esses dois registros permanecem na mente do ouvinte após o final catártico.

Assim como no op. 169 de Widmer, esta obra marca a Bahia como ponto de curvatura dos significados. Mas aqui a direção se inverte. Depois de passear em terrenos semânticos os mais distintos, o colibri parece chegar à sua própria casa, sua

The image displays a musical score for the concluding section of 'O Voo do Colibri' by L. Cardoso. The score is arranged for a string quartet (Violin I, Violin II, Viola, Violoncello) and Piano. The notation includes various rhythmic values, such as sixteenth and thirty-second notes, and dynamic markings like 'p' (piano) and 'pp' (pianissimo). The score is divided into measures 1-6, 7-11, and a final section with piano accompaniment. The piano part features complex textures, including dense sixteenth-note passages and melodic lines with slurs and accents.

Exemplo 3: L. Cardoso, *O Voo do Colibri*, trecho conclusivo.

comunidade raiz. Na obra de Widmer o signo da travessia, e, portanto, a chegada a um lugar desconhecido, domina. Essas duas direções traduzem muito bem as posturas de seus criadores, um que migra do ambiente germânico para a Bahia, e o outro que aprende da Bahia a convocar outros universos de sentido. O artifício da criação de uma distância ressignificadora mostra que também importa o sentido do percurso, a direção.

4.3 Caso n.º 3: P. Costa Lima, *Atotô do L'Homme armé*

“Agora, na quinta, torce a porca o rabo”: estamos entrando numa quadra mais difícil, o desafio de refletir sobre a própria produção composicional, legitimando a noção de observação participante. Pois então: a obra *Atotô do L'homme armé*, para conjunto misto, foi composta por mim em 1993, em função do convite para a participação do conjunto Bahia Ensemble na X Bienal de Música Brasileira Contemporânea, no Rio de Janeiro. A narrativa da peça começa pela construção de sua base temático-motívica, a partir de uma hibridização entre duas ancestralidades — a melodia medieval do *L'homme armé* e o ritmo africano do *Alujá* de Xangô [Exs. 4, 5 e 6]. Neste caso, o aqui e agora da Bahia, nem é atingido como parte de uma travessia, tal como na obra de Widmer, nem funciona como uma espécie de ponto de chegada, como na obra de Lindembergue Cardoso. A Bahia é o palco de um encontro perene entre África e Europa, o entre-lugar, só que aqui potencializado pela utopia da convivência pacífica, e mesmo dançante, entre mentalidades tão distintas. As duas referências se interpenetram como condição preliminar para o jogo de significações que a obra propõe.

L'Homme Armé



Exemplo 4: frase inicial da melodia *L'Homme armé*.

Alujá de Xangô

Musical notation for 'Alujá de Xangô' in 12/8 time. The notation shows two parts: 'Gan' and 'Le/Rumpi'. The 'Gan' part has a melodic line with notes and rests, numbered 1-12. The 'Le/Rumpi' part has a rhythmic pattern with stems and beams.

Exemplos 5: P. Costa Lima, *Atotô do L'Homme armé*, referência da tradição afro-brasileira.

Musical notation for 'Exemplo 6' showing a melodic line in 12/8 time with various rhythmic markings like accents and slurs.

Exemplo 6: P. Costa Lima, *Atotô do L'Homme armé*, gesto inicial.

De acordo com Ilza Nogueira, que comenta a obra:

O que pode ser observado é um procedimento de fusão dos elementos apropriados (a linha melódica e o padrão rítmico), que compromete suas identidades e os desloca de seus contextos de significação originais. Poderíamos até fantasiar que o hibridismo dessa configuração musical representa um cavaleiro dançante empunhando um oxé ou um Xangô hirto numa “armadura” dórica; tipos paródicos e carnavalizados submetidos à sátira irônica e ao humor que caracterizam a música de Paulo Lima.

Nessa obra, o empréstimo melódico é desfigurado através de uma reformatação contínua, que tanto se aproxima quanto se afasta do desenho original. Num lugar, o compositor evoca o modelo, em outro, reconfigura o próprio modelo em progressões motivicas; e ainda, em outro lugar, o modelo se desmaterializa completamente em estruturas escalares, que nem mesmo correspondem ao contexto modal original¹³. (Nogueira 2016, 10. Tradução do autor)

13 What can be observed is a procedure of fusion of the appropriated elements (the melodic line and the rhythmic pattern), which compromises their identities and displaces them from their original signifying contexts. We could even fantasize that the hybridism of this musical configuration represents a dancing knight wielding an oshe, or, a stiff Shango in a dorian armor; parodic, carnivalized types, set to the ironic satire and humor which characterizes the music of Paulo Lima. In this work, the melodic borrowing is disfigured in a continuous reshaping, which comes together and moves apart from the original outline. In one place, the composer evokes the model, in the other, he resets the model in motivic progressions. In yet another place, the model dematerializes completely in scalar structures, which do not even correspond to the original modal context.

O encontro de elementos apropriados da Europa medieval e da África ancestral enfatiza essa natureza de entre-lugar que tanto caracteriza o ser-de-grupo baiano, gerando ao mesmo tempo celebração e estranhamento. Creio que me interessava de forma particular pelo resultado de *desnaturalização* — no sentido brechtiano de *Verfremdungseffekt* — que essas estratégias produziriam. Ou seja, a revitalização de objetos muito conhecidos, quase tidos como parte do ambiente circundante, através de deformações e conflitos, mas, ao mesmo tempo, unidos por uma rede de transformações motívicadas capaz de garantir unidade. A desnaturalização obtida através da estratégia de interpenetração de materiais, e, dessa forma, embutida numa célula matriz capaz de gerar transformações sistemáticas. Ora, até que ponto, a própria técnica, a própria construção de organicidade está sendo objeto de ironia, e de deformação para representar o entre-lugar do ser-de-grupo baiano?

4.4 Caso n.º 4: P. Costa Lima, *Sete Flechas: Um batuque concertante*

Uma obra mais recente ilustra a estratégia de desnaturalização construída a partir de outro caminho. Trata-se do concerto para piano e orquestra *Sete Flechas: Um Batuque Concertante*, obra comissionada pela XXI Bienal de Música Brasileira Contemporânea, MINC-FUNARTE. Ora, o Caboclo Sete Flechas é uma entidade espiritual do contexto afro-brasileiro. Sua marca distintiva é uma cantiga que marca sua aparição nas celebrações espirituais [Ex. 7]:

E le/a ti rou ___ e le/a ti rou nin guém viu só Se te Fle cha/é que sa ___ be

6 a on de/a fle cha ca iu ___

Exemplo 7: P. Costa Lima, *Sete Flechas*, ponto de caboclo.

Vale a pena observar que essa melodia traz em si o próprio ato de atirar uma flecha, tanto em termos de impulso rítmico como em termos de disposição espacial. No início da melodia temos um evento que representa o lançamento da flecha, e logo após flutuamos junto com a melodia numa espécie de platô que bem poderia

ser o vôo da flecha. No final do arco melódico, a sensação de chegada, portanto, missão cumprida, a flecha atingiu o seu objetivo.

Mais curioso ainda é que a melodia pode ser discutida em termos de um ciclo decrescente de intervalos [Ex. 8]: quarta justa (5), terça maior (4), terça menor (3), segunda maior (2). A obra *Sete Flechas: Um batuque concertante*, se estrutura a partir desse ciclo de intervalos, e configura um contexto onde a lógica da melodia original se expande:

The image displays a musical staff with two measures. The first measure is labeled 'Ciclo intervalar original: [+5,+4,+3,+2]' and shows a sequence of five notes in treble clef: D4, A4, G4, F4, E4. The second measure is labeled 'Ciclo ampliado' and shows a sequence of notes in bass clef: D4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. This represents the original cycle expanded by a full octave and further.

Exemplo 8: P. Costa Lima, *Sete Flechas: Um batuque concertante*, contorno melódico original e ampliação.

Sendo assim, é a lógica interna do material oriundo do contexto cultural que estabelecerá a distância constitutiva desta obra, seu caminho de desnaturalização. A partir desse ciclo ampliado, ou dessa flecha gigante, é que a trajetória da obra será apresentada. Ao construir um novo material de referência a partir da lógica interna da cantiga do caboclo é que a peça investe na direção de estratégias de distanciamento.

4.5 Caso n.º 5: G. Bertissolo, *Fumebianas No. 1*

Para finalizar esse breve percurso de casos que ilustram o trabalho cultural a partir da criação de uma distância ressignificadora no Movimento de Composição da Bahia, pretendo enfatizar uma iniciativa inovadora no âmbito da formação de compositores/pesquisadores. Trata-se da decisão de incluir neste processo de formação uma etapa de trabalho de campo, uma apropriação transformada daquilo que se tornou a ferramenta mais característica do trabalho acadêmico em Antropologia, Antropologia da Música e Etnomusicologia.

Coube ao compositor gaúcho radicado na Bahia Guilherme Bertissolo o desafio de dar concretude a essa iniciativa, através do seu trabalho de doutoramento na UFBA sob minha orientação. Ele se associou à Fundação Mestre Bimba, situada na região do Pelourinho, frequentando-a como aluno de capoeira durante cerca de dois anos,

antes mesmo de tratar das questões que o haviam levado até lá. De acordo com relato de Bertissolo, o momento decisivo do procedimento composicional surgiu a partir da tomada de consciência dos processos de criação da própria capoeira. Seria, então, um trabalho que parte da identificação de sínteses utilizadas no pensamento da capoeira com relação ao entendimento do movimento e suas vicissitudes — circularidade, ciclicidade, incisividade e surpreendibilidade — para a plasmação dessas sínteses como conceitos operadores do trabalho compositivo. Posteriormente, já na fase final do processo, Bertissolo percebe que esse trabalho de entrelaçamento da capoeira e do compor dialoga de forma intensa com aportes recentes dos estudos cognitivos de música, garantindo uma importante ressignificação teórica daquilo que estava sendo realizado.

Do ponto de vista deste escrito, interessa-nos sublinhar que a decisão de adotar o trabalho de campo, devidamente adaptado às características da área, implicou uma revisão criativa da utilização da estratégia de distância ressignificadora. O lugar prioritário do encontro não é mais a sala de concerto, e sim o próprio contexto da capoeira como uma espécie de laboratório de entrelaçamento e hibridação. Nesse sentido, a figura da 'roda de capoeira' é que vai exercer um papel decisivo como estrutura que garante o entrelaçamento e a reinvenção dos elementos oriundos dos dois campos, estabelecendo-se como uma espécie de modelo a ser reelaborado composicionalmente, algo que transparece dessa formulação de Bertissolo.

A roda de capoeira, como um modelo de organização e modelamentos latentes, proporcionou a criação de diversos contextos composicionais na série *Fumebianas*. As texturas resultantes da articulação entre um desenho responsorial entre cantor e coro, sobrepostas às variações contínuas do berimbau, que projetam o toque ao infinito, e à regularidade das palmas e pandeiros, exerceu em mim um fascínio, desde o primeiro contato. (Bertissolo 2013, 197)

No exemplo 9, o ritmo das palmas e do pandeiro aparece no violoncelo e clarineta. A intervenção das vozes, com toda a gama das variações microscópicas oferecidas por cada participante, foi associada pelo compositor à noção de heterofonia. Podemos, assim, constatar como a roda de capoeira acaba exercendo um papel metodológico de destaque nesse tipo de compor.

The musical score for Example 9 consists of five staves. The Flute (Fl.) staff begins with a measure rest, followed by a melodic line with dynamics *f* *sonoro e espressivo* and a triplet. The B♭ Clarinet (B♭ Cl.) staff features a *mf* dynamic with a *slap* articulation, followed by a melodic line with *f* *sonoro e espressivo* and a quintuplet. The C Trumpet (C Tpt.) staff starts with a measure rest, then a melodic line with *f* *con forza ed ritmica* and a *sf* dynamic. The Violin (Vln.) staff includes a *mf* dynamic with *percussão no tempo* and *molto vibrato* markings, followed by a melodic line with *f* *sonoro e espressivo* and a *sf* dynamic. The Viola (Vlc.) staff begins with a melodic line with *f* *sonoro e espressivo* and a *p* dynamic, followed by a melodic line with *fp* and *mf* dynamics.

Exemplo 9: G. Bertissolo, *Fumebianas* N° I, roda de capoeira como modelo.

Vale reiterar: nesse processo não se trata de trazer a capoeira para a sala de concerto, e nem mesmo de imaginar um lugar onde as duas tradições pudessem se encontrar. O deslocamento aqui é justamente da perspectiva do compositor, de sua paleta de criação, e, claro, da distância necessária, assim criada, para a construção de uma criticidade que mergulha na experiência vivida e que dá asas à imaginação no sentido de interpretar esse encontro como uma situação modeladora em potencial.

5. Discussão

Diante das situações comentadas, como devemos entender o traçado entre composicionalidade e trabalho cultural? Em outras palavras, como é que o trabalho cultural realizado a partir de estratégias que resultam em distância ressignificadora afeta as instâncias de invenção de mundos, criticidade e reciprocidade?

5.1. Invenção de mundos

A existência de polos distintos que geram trânsito de significações afeta (e é afetada) pelo nível da ideia, que precisa acolher a diversidade como traço e como valor. O desacato esculhambativo do soneto de Gregório fica empoderado pelo rigor da forma e dá origem a uma vivência diferenciada — uma vivência de liberdade. No

caso, de forma especial, a liberdade de criticar abertamente um destacado membro da nobreza, num ambiente onde prevalecem os critérios de avaliação do poeta, ou seja, membro de uma comunidade que se associa aos poderes da razão discursiva — um iluminismo precoce. A ideia de liberdade vai exigir a existência desses polos distintos.

Em *De canto em canto II: possível resposta* de Ernst Widmer, a celebração final no foyer do Teatro Castro Alves configura essa vivência de liberdade — colocando em existência um mundo, um terceiro mundo, digamos assim, que só poderia existir a partir desse encontro inusitado entre afoxé e orquestra. A construção da liberdade pode ser entendida não apenas com relação ao ambiente da orquestra (e tudo que ela representa), mas também com relação ao afoxé — as tradições europeias e africanas diante de um exercício de imaginação, que vai além do que consideram suas fronteiras. A distância ressignificadora implica em hibridação e inclusividade.

Em *O Voo do colibri* de Lindembergue Cardoso, a invenção de mundos passa diretamente pela construção do personagem Colibri, através da atuação do cravo — a proximidade com a construção narrativa fica muito nítida. Do ponto de vista do nível da ideia, a plasmação de um personagem é que vai permitir a mudança radical de ambiente trazida pela seção final da obra. Portanto, o traçado de hibridação e inclusividade vai exigir um tratamento especial da unificação da ideia, algo que incide diretamente sobre o controle e manuseio da expectativa ao longo da obra.

5.2. Criticidade

Quando os clarins do Afoxé Filhos de Gandhi adentram o espaço da sala de concerto, fica muito claro que estamos diante de outro mundo com relação à afinação praticada, mas a exuberância de toda essa entrada torna evidente tudo o que a sala de concerto não tem (aqui representando a tradição ocidental). O compor envolve a construção e manipulação de interpretações, é isso que denominamos de criticidade. A distância ressignificadora faz surgir várias perspectivas, não apenas as limitações de cada polo, também suas vantagens, e mais, uma perspectiva da resultante do encontro, uma perspectiva da hibridação.

A distância ressignificadora, através da criticidade, se envolve em alguma medida, em atividade de desconstrução. A exuberância rítmica da seção final do *Voo do Colibri* desconstrói as tópicas de concerto apresentadas até aquele momento, levando-as a um outro patamar. Neste caso, a manutenção do ambiente de *clusters* garante

a unidade do discurso através da dimensão vertical — ou seja, há uma “narrativa estrutural” que atravessa a obra por inteiro, independentemente das rupturas — mostrando o entrelaçamento de escolhas técnicas em plena efervescência. Aqui também entra em cena o jogo com as expectativas.

Em *Atotô do L'homme armé*, a construção de uma base motivico-temática híbrida buscou garantir que cada gesto da obra refletisse esse investimento em criticidade, e como aponta Nogueira (2016), uma criticidade surgida do humor, da ironia, da sátira e da carnavalização, ou seja, uma criticidade que preservasse as marcas do valor da esculhambação baiana, mas sem destruir suas referências europeias.

No caso do caminho traçado por Bertissolo (2013), há um investimento direto na hibridação dos conceitos prévios, aqueles que darão origem aos materiais e às obras. Por exemplo, adotar a circularidade ou a ciclicidade como premissa (dois dos conceitos destilados na experiência de campo) significa cruzar as perspectivas da capoeira e da música contemporânea. Como a atenção dada à noção de ciclo, por exemplo, transita do seu contexto raiz, ou seja, do pensamento dos mestres de capoeira da tradição do Mestre Bimba, para os multifacetados contextos da teoria da música tradicional ou pós-tonal?

Vemos, através da criticidade, como o processo do compor vai tendo de lidar com um campo de escolhas ampliado. Há, obviamente, uma relação entre essa ampliação e a sensação de liberdade produzida pelo trânsito de sentidos.

5.3. Reciprocidade

No âmbito da reciprocidade, a distância ressignificadora se envolve com a plasmação de uma voz diferenciada do protagonista compositor. A voz que emerge após o exercício de invenção e de criticidade é diferenciada porque remete ao diálogo e ao conflito entre identidade e historicidade. Do ponto de vista nativo, essa voz reivindica o poder da criação, a capacidade de participação no espetáculo da civilização, contrapondo-se à tradição do estereótipo. Tudo isso nos faz entender que a reciprocidade, pelo viés dessas estratégias de distância ressignificadora, habita diretamente o espaço da decolonização, da ousadia associada à afirmação da autonomia, e à liberdade de pensar novos caminhos de historicidade.

6. Conclusão

No percurso deste escrito, dando continuidade à nossa pesquisa sobre o diálogo entre composição e cultura, colocamos em evidência a noção de trabalho cultural e, dessa forma, identificamos uma estratégia recorrente em obras de compositores ligados ao Movimento de Composição na Bahia — a distância resignificadora. Fizemos isso visitando obras de diversos compositores, e construímos, a partir dessas visitas, uma reflexão sobre as relações entre o trabalho cultural, via distância resignificadora, e a noção de composicionalidade, tal como representada pelas instâncias de invenção de mundos, criticidade e reciprocidade. Consideramos que o trabalho de criação musical, que tem acontecido durante as últimas sete décadas no bojo desse importante Movimento, reverbera uma consciência profunda sobre a natureza de entre-lugar da Bahia, e a firme disposição de afirmar sua autonomia criativa e sua vocação para os caminhos de decolonização.

Referências

- Bertissolo, Guilherme. 2013. *Composição e capoeira: Dinâmicas do compor entre música e movimento*. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013, 395f.
- Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bohman, Philip V. 2003. "Music and Culture: Historiographies of Disjuncture". In: *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*. Martin Clayton, Trevor Herbert and Richard Middleton (Eds.). New York: Routledge, 45-56.
- Castoriadis, Cornelius. 1982. *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Chada, Sonia. 2006. *A Música dos caboclos nos candomblés baianos*. Salvador: EDUFBA e Fundação Gregório de Mattos.
- Cunha, Eneida Leal. 2006. *Estampas do imaginário: Literatura, história e identidade cultural*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Lima, Paulo Costa. 1999. *Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia*. Salvador: Copene-Fazcultura.
- , 2012. *Teoria e prática do compor I: Diálogos de invenção e ensino*. Salvador: EDUFBA.
- , 2016. "Group of Composers of Bahia", In: *Routledge Encyclopedia of Modernism*. Disponível em: <https://www.rem.routledge.com/articles/group-of-composers-of-bahia-gcb> (acessado em 9.1.2018).

- Mattos, Gregório de. 1980. *Gregório de Matos: Literatura comentada*, Antônio Dimas (Ed.). São Paulo: Ed. Abril.
- Nogueira, Ilza. 2016. “Contemporary Knowledge and Musical Creation: Ethic and Paradigms”. *Musica Theorica* 1/1: 1-21. Salvador: TeMA. Disponível em: <<http://tema.mus.br/revistas/index.php/musica-theorica/article/view/4>>.
- , 2018. “Criação musical na Bahia: Diálogos interculturais”. In: *ANPPOM: 30 Anos de criação*, Sonia Regina Albano de Lima e Martha Tupinambá Ulhôa (Eds.). São Paulo: ANPPOM.
- Reche e Silva, Alexandre. 2002. “Lindembergue Cardoso: identificando e ressignificando procedimentos composicionais a partir de seis obras da década de 80”. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- Santiago, Silviano. 1978. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva.
- Widmer, Ernst. [1988] 2013. “A Formação dos compositores contemporâneos... e seu papel na educação musical”. In: *Marcos Teóricos da Composição Contemporânea na UFBA*, IV: 1-6. Salvador: EMus-UFBA. Disponível em: <http://www.mhccufba.ufba.br/SISMHCC/mhcc_index.php?idioma=pt&secao=44&extra=2>

INTUIÇÃO E ANÁLISE OU ANALISANDO ANÁLISES OU QUEM PROCURA ACHA

Jorge Antunes

Na introdução (“Advertência”) do seu livro de poemas *Losango Cáqui* (1926), Mário de Andrade escreveu: “A existência admirável que levo consagrei-a toda a procurar. Deus queira que não ache nunca... Porque seria então o descanso em vida, parar mais detestável que a morte.” (Andrade 1926)

Manuel Bandeira, também em 1926, escreveu uma resenha sobre *Losango Cáqui*, em que opinava: “A mim confesso que o lirismo basta. [...] A Mário não basta. A poesia pra ele tem que ir além. Por isso ele diz que procura. Mentira! Mário não procura: acha. Está sempre achando. Quando se vira para outros lados pensa que está procurando.” (Bandeira 1926)

Tenho certeza: todos nós, artistas, vivemos procurando. Às vezes achamos. Mas não tudo. Achar tudo, realmente, seria a morte em vida.

Em 2002 inscrevi um projeto interessante no Fundo de Cultura do Distrito Federal que, enfim, veio a ser contemplado. Era o projeto de um livro com análises de algumas de minhas obras: uma coletânea de artigos a serem escritos por colegas compositores, musicólogos, teóricos e estetas. (Antunes 2002)

A cada um deles pedi que desvendasse alguma de minhas obras, ou que desvendasse alguma etapa de meu percurso estético. Eu pretendia descobrir-me, na visão de outros. Eu tinha minhas respostas para os meus enigmas e esperava que cada um escrevesse as respostas que eu tinha em mente. Isso não aconteceu. Todos vieram com outras respostas, perfeitas, não imaginadas antes por mim. Descobri que eu mesmo desconhecia minhas composições. Todos descobriram coisas, em minhas enigmáticas obras, que eu mesmo desconhecia.

O livro, com o título de *Uma poética musical brasileira e revolucionária*, ganhou uma introdução escrita por Gilberto Mendes e um prefácio de Flávio Silva. Em suas

quase 400 páginas, estão uma análise que Edson Zampronha fez de minha obra *Tartinia MCMLXX*, para violino e orquestra; um artigo de Rodolfo Coelho de Souza analisando *Idiosynchronie*, para orquestra de câmara e eletrônica; longo texto de Flo Menezes analisando minhas primeiras obras eletroacústicas; um artigo de Martha Herr analisando algumas de minhas obras vocais; um estudo pormenorizado que Ricardo Tacuchian fez de minha obra coral-sinfônica *Catástrofe Ultra-violeta*; importante artigo escrito por Álvaro Guimarães e Filip Rathé, que se debruçaram sobre minha obra *Cromorfonética*, para coro misto.

Outros autores presentes no livro, analisando obras minhas, são: Henrique Autran Dourado, Bruno Ruviaro, Rubens Ricciardi, John Boudler, Marly Kubota, Odette Ernest Dias, Radegundis Feitosa, Theophilo Augusto Pinto, Silvio Ferraz, Jônatas Manzolli, Anselmo Guerra e Igor Lintz-Mués. De minhas partituras e gravações, que enviei a cada um dos colegas, eles desenterraram mistérios, segredos, técnicas e métodos de composição que eu desconhecia totalmente. Foi quando me dei conta de que é grande o mistério do tempo, da duração, da invenção, da criação e da chamada “inspiração” quando escrevo música.

Quando li e compilei todos os textos, observei que meus colegas haviam usado a intuição, para descobrir os frutos de minha intuição. Muitos descobriram estruturas que eu não havia estruturado e elaborações que eu não havia elaborado conscientemente.

Lembrei-me de Erik Satie que costumava visitar Debussy para lhe mostrar suas novas composições. Certa vez Debussy sugeriu a Satie que modificasse alguma coisa em suas obras, como, por exemplo, a forma. Em visita seguinte, Satie levou a Debussy suas *Três peças em forma de pera*.

Sabe-se que tudo, depois de concluído, ganha uma forma: a sua forma. Uma das frases lapidares de Henri Bergson é a seguinte: “Toda desordem nada mais é do que uma ordem que não esperávamos”. (Bergson 2005)

Enfim, todos os colegas que analisaram minhas obras descobriram que existia ordem em minhas desordens, formas em minhas construções amorfas e métodos em minhas criações não metódicas.

Ou seja, com o uso da intuição, meus colegas analistas escavaram e desvelaram minha intuição. A partir daquele momento parei de usar ou de seguir estritamente métodos composicionais sistematizados. Ou seja, percebi que o uso livre da intuição nos permite vivenciar aquilo a que alguns filósofos e psicólogos de hoje chamam de “devir-criança”, a situação em que a criatividade se expande sem dívidas históricas e sem se importar com os tribunais da verdade e das metodologias.

Foi o filósofo francês Henri Bergson quem melhor definiu a intuição:

Intuição é a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com sua qualidade própria. A Intuição não é puramente instantânea, mas é efêmera: ela é uma luz quase apagada, que somente de quando em quando se reaviva, por alguns instantes apenas. (Bergson 1999, 187)

Segundo Bergson, a intuição pode ser entendida como uma experiência metafísica:

Hoje, só raramente e com grande esforço, podemos chegar à intuição; no entanto a humanidade chegará um dia a desenvolver a intuição de tal modo que será a faculdade ordinária para conhecer as coisas. Então, desaparecerão todas as escolas filosóficas e haverá uma só filosofia verdadeira conhecedora da verdade e do ser absoluto. (Bergson 1988, 95)

Gilles Deleuze, influenciado por Bergson, enfatiza o entendimento de que a intuição não é um pressentimento, não é uma antecipação. Deleuze afirma que a intuição é a maneira pela qual alguma coisa se apresenta a uma pessoa imediatamente sem que ela seja definida, inferida ou deduzida. É algo que se apresenta de forma direta, mostrando-se integralmente tal qual ela é.

Comecei, então, a me interessar pela pesquisa musical voltada à busca da musicalidade eventualmente criada pela intuição em outros compositores. Para esse trabalho, optei pelo repertório internacional da música eletroacústica.

Por se tratar de uma linguagem nova, com vocabulário novo, a música eletroacústica seria o melhor gênero musical para ser estudado. No laboratório, o compositor de música eletroacústica se vê frente a equipamentos capazes, muitas vezes, de comporem sozinhos. O compositor, então, se enche de coragem, resistência, criatividade, experimentalismo e intuição, para não se ver dominado pelas máquinas.

Resolvi, assim, selecionar obras eletroacústicas consagradas, reconhecidas historicamente como obras primas e também alguns trabalhos de jovens compositores cujas obras obtiveram o primeiro lugar em importantes concursos internacionais. Debrucei-me sobre algumas obras eletroacústicas sobre as quais existe quase uma unanimidade de opinião. Nesse repertório, para cada obra podemos dizer: “é uma obra que funciona”; “é uma obra que convence”; ou, como dizem os franceses, “une oeuvre d’art réussie”.

Eu estava interessado em descobrir, em determinadas obras eletroacústicas, o que as fazia ter o poder da persuasão, o poder do convencimento. Ou seja, minha pesquisa se voltava à busca e identificação de elementos de linguagem que denotassem evidências de uma “eloquência eletroacústica”.

Ao pretender buscar fenômenos de retórica na música eletroacústica, optei em estudar o mais profundo teórico da literatura romana que, além de orador, advogado e professor, foi autor da primeira tentativa de se escrever a história da literatura em língua latina, exercendo até nossos dias grande influência sobre a pedagogia. Refiro-me a Marcus Fabius Quintilianus, que viveu no século I e que deixou-nos a magistral *De institutione oratoria*. (cf. Quintiliano 1944)

Ao analisar obras eletroacústicas clássicas de autores consagrados, fixei-me na busca de construções sonoras com sintaxes que se identificavam com as figuras de linguagem a que Quintiliano chama de “retóricas”. Foi assim que, em obras eletroacústicas consagradas do repertório internacional, encontrei sintaxes com as mesmas características das figuras de linguagem próprias da grande oratória: anáforas, epístrofes, poliptótons, epanalepses, anadiploses e quiasmos.

A identificação de figuras de linguagem, como a anáfora, a epístrofe, o poliptóton e o quiasmo, em obras eletroacústicas de diversos momentos da segunda metade do século XX, do início do século XXI e de diferentes compositores de diferentes gerações, desvenda um campo de pesquisa que pode enriquecer o conhecimento do fenômeno da comunicação estética, na medida em que se evidenciam elementos de uma arte da retórica musical.

Através da intuição, portanto, eu consegui chegar a alguns frutos da intuição de compositores que não tinham consciência daquelas construções retóricas: elaborações sonoras de forte poder de persuasão, que nasceram de modo espontâneo no ato de criação. Vejamos alguns exemplos.

ANÁFORA

A Anáfora acontece quando a mesma palavra ou expressão é repetida no início de duas ou mais frases, para enfatizar ou intensificar o pensamento.

Nada te moveu a guarnição noturna do monte Palatino,
nada as sentinelas da Cidade,

nada o temor do Povo,
nada os sentimentos unânimes de todos os homens bons,
nada as guardas dobradas deste lugar onde se congrega o Senado,
nada, enfim, a presença, e os semblantes severos destes Senadores.
(Quintiliano)

Depois o areal extenso,
Depois o oceano de pó,
Depois no horizonte imenso,
Desertos, desertos só.
(Castro Alves)

Com o tempo o prado verde reverdece,
Com o tempo cai a folha ao bosque umbroso,
Com o tempo pára o rio caudaloso,
Com o tempo o campo pobre se enriquece.
(Camões)

A seguir relaciono alguns exemplos de anáfora que encontrei no repertório internacional da música eletroacústica:

Mechanical motions (1960), de Dick Raaijmakers.

Comentário: Período de nove frases que se sucedem, todas se iniciando com o mesmo objeto sonoro, cada uma com um complemento em forma de acumulação de micromontagem. A nona e última frase é mais longa, com inflexões mais ricas e diversas, dando caráter conclusivo ao período.

Fabula I (1992), de François Bayle.

Comentário: São 7 frases consecutivas, cada frase se iniciando com um mesmo objeto sonoro, na região aguda, que tem aproximadamente 3 segundos de duração. Esse objeto, que se repete no início de cada frase, tem timbre lancinante, rico em harmônicos agudos. Os complementos de cada frase são breves, com o uso de

objetos curtos, alguns graves e outros com íngremes glissandos ascendentes.

If (1992), de Monique Jean, compositora canadense.

Comentário: Período com 5 frases, cada uma se iniciando com o mesmo objeto sonoro: a palavra “if”. A eloqüência do período é verificada com a mistura da linguagem falada e da linguagem musical, sendo vocal apenas o objeto repetido. O complemento de cada uma das 5 frases é eletrônico.

EPÍSTROFE

A **epístrofe** tem construção semelhante à da anáfora, também com a repetição de uma palavra, mas sempre no final das frases que se sucedem. Quintiliano exemplifica com trecho de seu discurso contra Ápio, gramático e erudito grego de Alexandria.

Quem requereu estas testemunhas? Ápio.

Quem as produziu? Ápio.

(Quintiliano)

Tudo acaba com a morte,
e tudo se acaba com a morte,
até a mesma morte!

(Pe. Antônio Vieira)

Vejamos alguns exemplos de **epístrofe** que encontrei no repertório internacional da música eletroacústica:

Objets exposés, de l'Étude aux objets (1959, revisão 1971), de Pierre Schaeffer.

Comentário: Quatro frases breves, cada frase terminando com um mesmo objeto sonoro do tipo impulsão percussiva, na altura do ré 3.

Grain de sable (2001), de Elzbieta Sikora, compositora nascida na Ucrânia, com nacionalidade polonesa, radicada na França há muitos anos.

Comentário: O trecho, com a figura da epístrofe, conclui a obra. Período de 6 frases. O objeto final de cada frase, sempre o mesmo, tem a sonoridade tímbrica de um trêmolo de violino.

POLIPTÓTON

O **poliptóton** se caracteriza pela utilização repetida de palavras diferentes com o mesmo lexema, ou mesmo radical, sendo que a cada repetição se verifica uma diferente forma gramatical.

Trabalhar, trabalhei, porém antes não houvesse trabalhado.

(A. Buarque de Holanda Ferreira, exemplo)

Pater hic tuus?... Patrem hunc appellas?... Patris tu hujus filius es?...

(Rutilio, citado por Quintiliano)

A seguir, relaciono alguns exemplos de **poliptóton** que encontrei no repertório internacional da música eletroacústica:

Kringloop I (1994), de Jan Boerman, compositor holandês.

Comentário: Cinco variantes de um mesmo objeto sonoro para construir uma sintaxe com a eloquência própria de um poliptóton. O objeto original é uma célula melódica eletrônica iterativa, com apenas duas alturas em semitom descendente, a primeira com breve anacruse, a segunda sustentada, longa, com decrescendo gradual.

Vocalis (1989), de Fernand Vandenbogaerde.

Comentário: Período construído com 5 elementos fraseológicos. Cada elemento, de mesmo lexema eletrônico, se constitui de um ataque brando, tônico e grave, na altura de um Sol 1, seguido de altura breve repetida, em células rítmicas características.

ANADIPOSE

Anadiplose é a figura retórica que consiste em repetir, no princípio de um verso ou

de uma frase, uma palavra que estava no final do verso anterior ou da frase anterior.

Espanoles, llorad;
 mas vuestro llanto lágrimas de dolor y **sangre** sean,
sangre que ahogue a siervos y opresores
 (José de Esproceda)

The love of wicked men converts to **fear**,
 That **fear** to **hate**,
 and **hate** turns one or both
 To worthy danger and deserved death.
 (Shakespeare, em *Richard II*)

E a fonte, rápida e fria,
 Com um sussurro zombador,
 Por sobre a areia **corria**,
Corria levando a flor.
 (Vicente de Carvalho)

Eis um exemplo de **anadiplose** na música eletroacústica:

Saxl (1999), de Sven-Ingo Koch, compositor alemão.

Comentário: Duas frases: a primeira com 17" e a segunda com 8". A primeira tem um som granulado cíclico em torno do mi 3, que vai desembocar num baque com aumento radical da intensidade. A segunda frase é iniciada com duas intervenções sucessivas do baque, com que foi concluída a primeira frase.

EPIZEUXE

A epizeuxe, também conhecida com os nomes de reduplicação e geminação, é uma figura de iteração: consiste em repetir uma palavra ou um grupo de palavras no começo, no interior ou no fim de um enunciado, sem intervalo.

Eis um exemplo na literatura peruana:

en el ala, no en el ave
y en ti sólo, en ti sólo, en ti sólo
(César Vallejo)

e eu vos darei tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo ...
(Machado de Assis)

Nize? Nize? Onde estás? aonde? aonde?
(Cláudio Manuel da Costa)

Eis alguns exemplos de **epizeuxe** no repertório da música eletroacústica.

Primpilipansa (2004), de Elsa Justel

Comentário: Longa frase tem início com a introdução de um som grave de ataque brusco e extinção gradual. Superposta à extinção dessa base, pequena nuvem de sons pontuais agudos aparecem, dando lugar a som iterativo e granuloso que vai se manter durante toda a frase. Sobre este som granuloso que ocupará 80% da frase, é lançada idéia nova: um objeto sonoro curto, de trajetória ascendente, de gesto expressivo tal como um “rabisco” nervoso. Esse “rabisco ascendente” vai se repetir 8 vezes, esporádica e sucessivamente, evocando claramente a figura da epizeuxe durante os 12 segundos finais.

Sampling (2004), de Edson Zampronha

Comentário: Uma longa frase tem início com o pedal de uma nota grossa granulada de altura média em torno de um Sol 3 um quarto de tom acima. Após 11 segundos um outro objeto sonoro, também granuloso, vai, de modo iterativo, insistir com sua presença, evocando a idéia de exortação. Esse objeto é mais grave, com altura média próxima à do mi 2, e volta à cena mais 2 vezes: a segunda vez aos 21 segundos e a terceira vez aos 28 segundos.

QUIASMO

O quiasmo se enquadra na categoria das metáteses, porque faz uso da transposição, comutação ou permutação das palavras. Como figura de sintaxe, o quiasmo pode se caracterizar também como figura de estilo com o uso da repetição em que a ordem das palavras é invertida.

Non ut edam vivo, sed ut vivam edo.

(Não vivo para comer, mas como para viver.)

(Quintiliano)

Num'hora acho mil anos, e é de jeito

Que em mil anos não posso achar um'hora.

(Camões)

A palavra quiasmo vem da letra grega χ (chi) que, desde os tempos Romanos, é um símbolo cristológico. O aspecto de cruz, do signo, bem se identifica com as formas simétricas ou antissimétricas das construções em quiasmo, pois os termos, repetidos na frase, são dispostos de maneira cruzada com a construção do tipo AB-BA. Como é sabido, Bach utilizou inúmeras vezes o quiasmo em suas obras, nas construções melódicas e contrapontísticas. Anton Webern, que gostava das construções simétricas, também elaborou séries e frases com a forma de quiasmo.

O quiasmo não é só utilizado na poesia. Encontramo-lo também em famosos adágios, pensamentos e textos teóricos, sempre com o uso da SIMETRIA.

Os homens preferem as loiras porque as loiras sabem o que os homens preferem.

(Marilyn Monroe, no filme *Gentlemen Prefer Blondes*, de Howard Hawks, 1953)

La seule façon d'exister, pour la conscience, est d'avoir conscience d'exister.

(Sartre, 1936)

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas.

(Marx, 2005)

Dois exemplos de quiasmo na música eletroacústica, com realce da simetria:

Robotapithecós (2002), de Eduardo Reck Miranda.

Comentário: Aqui também a simetria ocorrerá entre os dois canais, estereofonicamente. A frase em quiasmo, com 14 segundos, tem em seu início e em seu final uma seqüência de oitos sons. Entre esses dois extremos simétricos no espaço, se estende um som agudo iterativo e sustentado ao fundo. Uso da estereofonia.

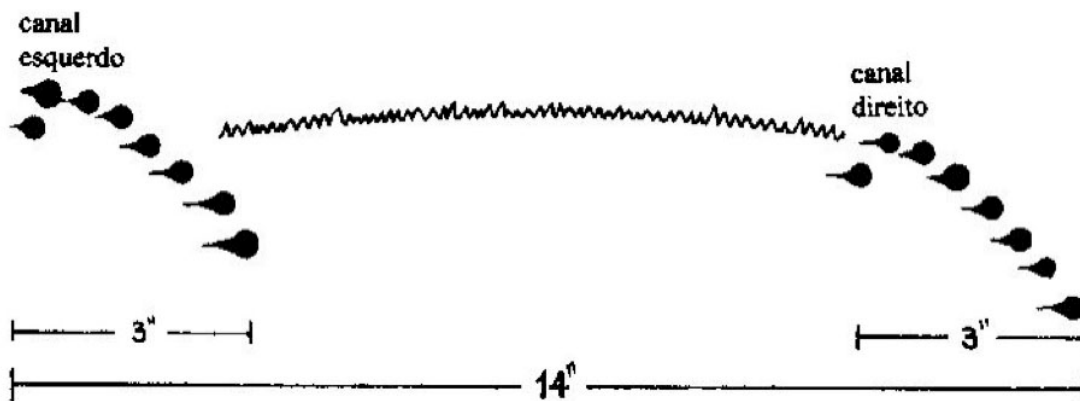


Figura 1: Quiasmo em *Robotapithecós*, de Eduardo Reck Miranda.

Los Archivos Panamá (2002), de Javier Álvarez.

Comentário: O longo período em quiasmo é composto de duas frases, sendo que cada uma dessas frases é dividida em dois membros de frase. A estrutura tem a forma $xA-xB-xB-xA'$. O objeto sonoro x se repete no início de cada um dos quatro membros de frase e consiste de uma cascata percussiva, que lembra uma trajetória descendente e veloz de golpes de instrumento de pele do tipo tom-tom. A constituição relativamente longa do período permite uma análise que identifica uma seqüência com a figura do tipo anáfora, nos quatro membros de frase.

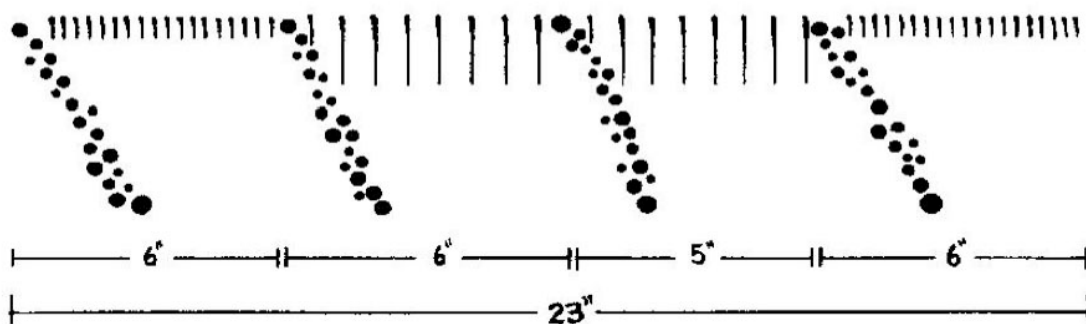


Figura 2: Quiasmo em *Los Archivos Panamá*, de Javier Álvarez.

Devo salientar que toda a experiência mostrada até aqui foi fruto da intuição, tanto da parte do analista, quanto dos compositores analisados. Mostrei esses achados a alguns dos compositores cujos exemplos apresentei aqui: todos disseram que as construções sonoras foram feitas intuitivamente e que desconheciam a semelhança ou correspondência delas com as figuras de linguagem.

A intuição de que falo se evidencia também nas ciências exatas. Lá ela é por vezes chamada de *insight*, e se refere ao fenômeno em que o pesquisador tem uma compreensão súbita de alguma coisa. *Insight* é, assim, a capacidade de entender verdades escondidas.

Vejamos o que diz Fritjof Capra:

O conhecimento racional e as atividades racionais constituem, por certo, a parcela mais significativa da pesquisa científica. A parte racional da pesquisa seria de fato inútil se não fosse complementada pela intuição que fornece aos cientistas novos *insights* e os torna mais criativos. Esses *insights* tendem a surgir repentinamente e, de forma característica, em momentos de relaxamento, no banho, durante um passeio pelo bosque ou na praia, etc. – e não quando o pesquisador está sentado à mesa de trabalho, lidando com suas equações. (Capra 1983, 32)

Às vezes o fenômeno é considerado como uma *epifania*. Essa palavra vem do grego “*epiphania*”, podendo ser traduzida literalmente como “manifestação” ou “aparição”. Trata-se de uma súbita sensação de entendimento ou compreensão da essência de algo. O termo é aplicado quando acontece um pensamento que poderíamos considerar como sendo inspirado e iluminante.

Mas, voltemos ao livro de que falei no início desta palestra, em que colegas analisaram obras minhas. Como ressaltai, os colegas, usando a intuição, descobriram elaborações e estruturas, em minhas obras, que eram totalmente desconhecidas por mim.

A seguir mostrarei três partes interessantes das análises. São casos em que eu utilizei a simples intuição e a invenção livre para escrever trechos musicais, e em que os analistas descobriram verdadeiras construções aparentemente pré-elaboradas.

O primeiro caso é a análise que Rodolfo Coelho de Souza fez de minha obra *Idiosynchonie*. A composição foi escrita para um grande conjunto instrumental pouco convencional: 4 flautas, 3 clarinetas, 2 fagotes, 4 trompas, 4 trombones, 1 tuba, 4 percussionistas, 2 violoncelos e 2 contrabaixos, além de um sistema de amplificação eletrônica, para difusão de sons em um alto-falante pendular que oscila sobre a plateia.

Na parte central da obra eu inventei, de modo intuitivo, diferentes formações de clusters. Rodolfo Coelho de Souza descreve esse momento da seguinte maneira:

O uso de acordes para pontuar os blocos, que é feito entre o compasso 107 e o 244, apresenta também outro tipo de estrutura importante na condução da obra. Trata-se do hexacorde 012678 que, obviamente, pode ser extraído como um subconjunto do cluster de onze notas ilustrado na figura 13.

O hexacorde da figura 14 apresenta a interessante peculiaridade de ser simétrico em torno do eixo Lá-Ré# e, além disso, a propriedade de ser autocomplementar. A figura 15 ilustra essa formação que aparece, explicitamente como acorde, no compasso 107. Com a mesma forma complementar acima indicada, as notas têm, aqui, um eixo de simetria Fá#-Dó. (In: Antunes 2002, 303)

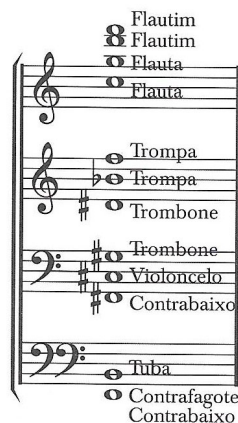


Fig. 13- Conjunto com onze sons, usado como acorde: falta a nota lá, que completaria a saturação cromática.

Figura 3: Ilustração em “Apontamentos para uma análise de *Idiosynchronie*” de R. Coelho de Souza (Antunes 2002, 303).

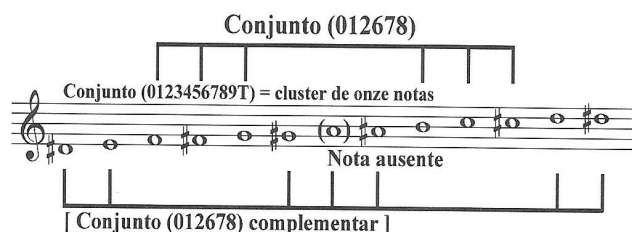


Fig. 14- Subconjunto do tipo hexacorde simétrico, extraído do conjunto de onze notas.

Figura 4: Ilustração em “Apontamentos para uma análise de *Idiosynchronie*” de R. Coelho de Souza (Antunes 2002, 303).

Enfim, Coelho de Souza descobre simetrias e elaborações altamente sofisticadas, aparentemente pré-calculadas por mim, em momentos da obra em que eu fui totalmente livre e intuitivo.

The image shows a musical score for a symphony orchestra. It features several staves for different instruments: Flautim, Flauta, Clarinete, Trompa, Violoncelo, and Contrabaixo. A central staff shows a chord with a symmetry axis labeled 'eixo de simetria F#/C'. The chord is identified as '= Conjunto (012678)'. The score includes a treble clef and a bass clef, and a key signature of one sharp (F#).

Fig. 15- Acorde formado com dobramentos das notas do hexacorde: Antunes utiliza o acorde com textura rugosa (trinados) para, através de *crescendo*, chegar ao clímax parcial *fff* do compasso 109.

Figura 5: Ilustração em “Apontamentos para uma análise de *Idiosynchronie*” de R. Coelho de Souza (Antunes 2002, 304).

Vejamos outro caso interessante, na análise que Eduardo Reck Miranda fez de minha obra *Proudhonia*, para coro misto e sons eletrônicos. A obra é inspirada nas ideias anarquistas do filósofo francês Pierre-Joseph Proudhon. Na parte coral eu uso textos do filósofo e na parte da fita magnética pré-gravada eu uso efeitos e elaborações eletrônicas que servem de suporte para a parte vocal, interagindo com esta.

Em uma parte da análise de Reck Miranda, ele escreve um capítulo intitulado *Transmutação espectral analógica*. Vejamos o que ele diz:

Outro aspecto interessante desta composição é o efeito de transmutação espectral onde, em várias ocasiões, o som vocal transmuta em som eletrônico e vice-versa. Hoje em dia é relativamente fácil de ser feito com programas de computador que fazem os chamados efeitos *morphing*. Entretanto, na era analógica isso não era muito fácil de ser feito. A figura 8 nos mostra o cocleograma de uma passagem da obra, onde o som vocal transforma-se em som eletrônico. Veja-se que o som vocal, de espectro mais rico, desemboca num som cujo espectro é um pouco mais pobre. Entretanto, alguns de seus componentes, notadamente os componentes na altura dos 7 e 17 Barks, continuam a marcar presença até o fim. O que se ouve aqui é um som de timbre mutante, na altura do Si bemol.

A transmutação funciona porque ambos os timbres possuem formantes nítidos e a altura (isto é, a frequência fundamental) foi mantida constante. (In: Antunes 2002, 213)

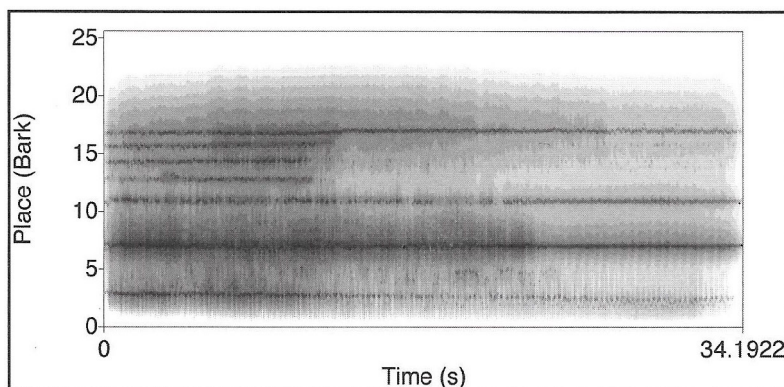


Fig. 8- O efeito de transmutação funciona bem quando ambos os timbres possuem formantes e soam na mesma altura.

Figura 6: Ilustração em “*Proudhonia, para coro misto e fita magnética: de anarquia não tem nada*” de E. Reck Miranda (Antunes 2002, 213).

Realmente, minha intenção foi realizar uma integração total entre a parte vocal e os sons eletrônicos. Eu desejava –e consegui– fazer com que, ao ouvirmos a obra, ficasse difícil, para o ouvinte, discernir o que era cantado pelo coral e o que era produzido pela fita com sons eletrônicos. Mas, para tanto, usei unicamente a intuição.

Reck Miranda demonstra, de modo científico, o sucesso dessa realização intuitiva, fazendo um cocleograma de um trecho da obra. O cocleograma representa o som como padrões de probabilidades de disparo neural ao longo da membrana basilar no decorrer do tempo. Na figura 8 do trabalho de Reck Miranda, o eixo horizontal é o tempo. O eixo vertical, com a unidade Bark, é a localização ao longo da membrana basilar. O cocleograma pode ser visto como uma analogia ao espectrograma. O cocleograma permite analisar e compreender o processamento auditivo humano.

Para concluir, mostro a seguir outro achado interessante, dessa vez, eu diria, impressionante. Foi na análise que Álvaro Guimarães e Filip Rathé fizeram de minha obra *Cromorfonética, para coro a cappella*. A composição utiliza, como texto, um único verso do poeta cubano Inti Peredo. O verso tem 12 sílabas: *Nosotros volveremos a las montañas*. A cada uma dessas sílabas eu associei uma nota diferente, formando, assim, uma série dodecafônica.

A série de 12 sons é dividida em 4 microsséries, cada uma formando um acorde de quinta aumentada. Cada umas dessas 4 tríades é dada a cada uma das quatro vezes do coro.

<u>Sopranos</u> : ré – fá # – lá #	<u>Contraltos</u> : dó – mi – sol #
<u>Tenores</u> : sol – si – ré #	<u>Baixos</u> : fá – lá – dó #
<u>Os doze sons</u> : dó – dó # – ré – ré # – mi – fá – fá # – sol – sol # – lá – lá # – si	

Fig. 1: Tríades aumentadas e hexatônica complementar.

Figura 7: Ilustração em “Cromorfonética: um diálogo” de Álvaro Guimarães e Filip Rathé (Antunes 2002, 190).

Assim, cada uma das quatro vozes, sopranos, contraltos, tenores e baixos, canta apenas três notas, sempre. Outros materiais sonoros usados são alguns efeitos vocais e o assobio.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	12	10	11
S	B	A	T	S	B	A	T	S	B	A	T
ré	lá	mi	si	fá #	dó #	sol #	ré #	lá #	fá	dó	sol
<i>nos</i>	<i>so</i>	<i>tros</i>	<i>vol</i>	<i>ve</i>	<i>re</i>	<i>mos</i>	<i>a</i>	<i>las</i>	<i>mon</i>	<i>ta</i>	<i>ñas</i>

Fig. 2- Série dodecafônica acoplada às sílabas (e fonemas).

Figura 8: Ilustração em “Cromorfonética: um diálogo” de Álvaro Guimarães e Filip Rathé (Antunes 2002, 191).

A descoberta que os analistas Álvaro e Filip fazem é a seguinte: na organização das durações, existe um critério baseado na Série de Fibonacci. Evidentemente, cá pra nós, eu não fiz nada disso. As durações das sessões, dos blocos sonoros, etc., são totalmente aleatórias, livres, escolhidas por intuição. O único critério que usei para determinar as durações foi o das capacidades de respiração das vozes humanas. Enfim, os analistas encontraram números da série de Fibonacci na minha organização temporal:

1 . 2 . 3 . 5 . 8 . 13 . 21 . 34 . 55 . 89 . 144 . 233 . 377

Mas a hipótese dos analistas não dá certo no final da obra, porque para se completar o número 144, na duração, faltam 17 segundos. Então Álvaro e Filip concluem que a música termina com uma *Pausa Geral* de 17 segundos.

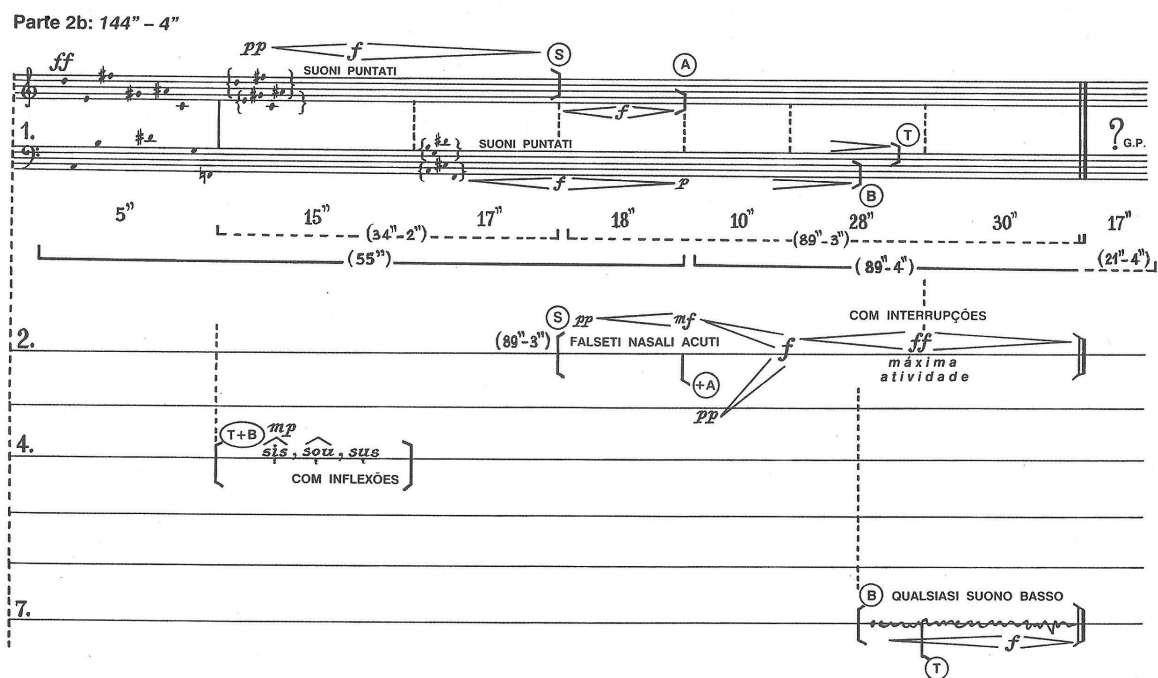


Fig. 5- Descrição esquemática da parte 2b, com duração de 140'' (144''- 4'').

Figura 9: Ilustração em “Cromorfonética: um diálogo” de Álvaro Guimarães e Filip Rathé (Antunes 2002, 195).

Fica aí, então, o mistério de uma música cujo final é um longo silêncio de 17 segundos. Sempre imaginei, então, que o público que assistisse ao concerto com apresentação da obra deveria ter a sensibilidade de aplaudir somente 17 segundos após ouvido o último som. Sabemos que o regente do coro pode provocar isso, abaixando os braços e fazendo o gesto de conclusão da música, somente após 17 segundos.

Embora a obra tenha sido apresentada em concerto na Europa várias vezes, especialmente na Bélgica e na Áustria, só tenho uma gravação feita em concerto em Graz, com o Ensemble Pró-Arte Graz. Nessa gravação, o público começa a bater palmas 7 segundos após ouvido o último som do coro. O público, acho que impaciente, não quis esperar os 17 segundos. A plateia errou em 10 segundos.

Conclusão: NENHUMA. Não tenho conclusões.

No início deste texto, eu citei frase expressiva de Mario de Andrade: “A existência admirável que levo consagrei-a toda a procurar. Deus queira que não ache nunca... Porque seria então o descanso em vida, parar mais detestável que a morte.”

Parafraseando Mário, eu diria: “A existência admirável que levo consagrei-a toda a

buscar conclusões. Deus queira que não ache nunca... Porque seria então o descanso em vida, parar mais detestável que a morte.”

Mas, se quisermos usar um pouco de humor, poderíamos, sim, chegar a uma conclusão. Seria uma recomendação aos colegas compositores: Não é preciso usar fórmulas, algoritmos, ou métodos especiais para compor. A intuição é a melhor ferramenta. Quando ela é utilizada pelo criador com espontaneidade, honestidade e verdade, teóricos, ao analisarem a obra, sempre descobrirão fórmulas, algoritmos e métodos que não foram utilizados de modo consciente pelo compositor.

Referências

- Castro Alves, Antônio Frederico de. 1960. *Obra completa*. Organização, fixação do texto, cronologia, notas e estudo crítico por Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar Ltda.
- Andrade, Mário de. 1926. *O Losango cáqui*. São Paulo: Casa Editora A. Tisi. In: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=64420&opt=1>. Acesso em 13.11.2018.
- Antunes, Jorge (org.). 2002. *Uma Poética musical brasileira e revolucionária*. Brasília: Sistrum.
- _____. 2006a. *Anáfora, epístrofe e poliptóton: identificação de figuras de linguagem na música eletroacústica, no âmbito da retórica e da eloquência, com base em significações do tipo “persuasão”*. São Paulo: Cadernos de Semiótica Aplicada, 4/1, junho de 2006.
- _____. 2006b. *Anadiplose e epizeuxe: duas figuras de linguagem na música eletroacústica que, no âmbito da retórica e da eloquência, apontam para significações dos tipos “persuasão” e “sedução”*. Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (Anppom), Brasília, 2006.
- _____. 2007. *Quiasmo na música eletroacústica: identificação de uma figura de construção, usada como desvio em favor da eloquência*. Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (Anppom), Brasília, 2007.
- Bandeira, Manuel. 1926. *Mário de Andrade, O Losango cáqui – Resenha*. Rio de Janeiro: Revista do Brasil, 30/09/1926. Republicada em: http://www.antoniomiranda.com.br/ensaios/mario_de_andrade_o_losango_caqui.html. Acesso em 13.11.2018.
- _____. 1966. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora.
- Bergson, Henry. 2005. *Evolução criadora*. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1999. *Matéria e memória*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1988. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Trad. João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70.
- Camões, Luis de. 1980. *Lírica completa II*. Prefácio e notas de Maria de Lurdes Saraiva. Biblioteca de autores portugueses. Lisboa: Imprensa nacional, Casa da moeda.

Capra, Fritjof. 1983. *O Tao da Física*. São Paulo: Cultrix Ltda.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 1999. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.^a edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Marx, Karl. 2005. *Introdução à crítica da filosofia do Direito de Hegel*. In *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Quintiliano, Marcus Fabius. 1944. *Instituições oratórias*. Trad. Jerônimo Soares Barbosa, 2 tomos. São Paulo: Edições Cultura.

Sartre, Jean Paul. 1936. *L'Imagination*. Paris: Presses Universitaires de France.

Vieira, Antônio (Pe.). 1968. *Sertão brabo*. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira Ltda.

PARTE II

A EXPERIÊNCIA MUSICAL: TEORIA E PRAXIS

A musical score for a symphony orchestra and vocal soloist, arranged in a score format. The score is in 4/4 time and features a key signature of one sharp (F#). The instruments and parts are:

- Soprano: Vocal line with lyrics "É - x Es - que -".
- Bexiga: Percussion part.
- Xylophone: Percussion part.
- Vibraphone: Percussion part.
- Perc. III: Percussion part, including Pto. (Percussion III) and G.C. (Gong).
- Violinos I: Violin I part.
- Violinos II: Violin II part.
- Violas: Viola part.
- Cellos: Cello part.
- Contrabass: Double Bass part.

The score includes various musical notations such as dynamics (p, pp, mp, mf, f, sfz), articulation (pizz., arco), and performance instructions. The vocal line is in the soprano register, and the instrumental parts are in the treble and bass clefs. The score is presented in a clean, professional layout with clear notation and dynamic markings.

[Ilustração: Valério Fiel da Costa, *Vozes da deriva* (2014), pág. 1]

POR UMA TEORIA DA EXPERIÊNCIA DA MÚSICA¹

Marcos Nogueira

I. Introdução

No contexto musical, em geral, como na caracterização do conhecimento acadêmico de Música, *processo criativo* é um termo central. Com surpresa, no entanto, verificamos que talvez o principal desafio contemporâneo da pesquisa musical seja a produção de conhecimento não apenas *sobre* música, mas *a partir de* sua prática e experiência. Por que isto implicaria um desafio? Porque a tradição metodológica da pesquisa científica moderna não obteve êxito na inclusão da experiência e do corpo que tem a experiência em seus protocolos de investigação. Ocorre que o não enfrentamento das questões da memória, da percepção, da cinestesia, da motivação, da aprendizagem, todas intrínsecas à condição humana de fazer e entender, revela-se um impedimento radical para a construção do conhecimento sobre o processo criativo musical.

Somente há pouco mais de 100 anos o novo campo das Humanidades pôde começar a produzir modelos investigativos mais livres de suspeitas e validados academicamente como instrumentos de produção de conhecimento científico. Embora a área de música represente um dos campos de estudo em Humanidades mais caracterizados pela experiência prática, sensorial e cinestésica, não tem ainda, de modo geral, este seu caráter espelhado numa literatura científica que enfatize a produção criativa de músicos e usuários de música. A tecnologia discursiva da musicologia – que assim já quero reconhecer desde os manuais e tratados teóricos iluministas – foi historicamente fundada em métodos desenvolvidos pelas antigas disciplinas empíricas, fundadoras do tradicional “método científico”, como a física e a matemática, embora essa literatura tenha sido acompanhada, ao menos desde o início da Modernidade, por incursões teóricas no campo da filosofia – considerando especialmente a retórica aristotélica –, ou suportadas por insipientes teorias sensoriais e psicológicas dos seiscentos e

¹ Discussão baseada em artigo aceito para publicação na *Revista Argentina de Musicología* sob o título “Por una teoría de la experiencia de la música: cuerpo, cognición y sentido” (2018).

setecentos. A partir da consolidação das ciências humanas, nas últimas décadas do século XIX, a musicologia absorveu então, definitivamente, os modelos metodológicos das chamadas ciências sociais, como a história, a sociologia ou a antropologia cultural, mas curiosamente manteve-se distante da psicologia experimental – que poderia ser referida, à época, por fenomenologia psicológica ou psicologia fenomenológica –, disciplina que de fato consolidava as novas ciências, superando os positivismos vigentes, por meio da metodologia fenomenológica.

Começo então por um pequeno histórico da oscilação do interesse da modernidade acadêmica pela experiência psicológica, para, então, enfocar a situação da musicologia no período de advento do novo cientificismo oitocentista. Por fim, procuro problematizar o que entendo ser uma lacuna histórica da produção teórica da área: a ausência de modelos consolidados de investigação dos *processos criativos musicais*. Discuto que a superação dessa fragilidade teórica depende da inserção definitiva do aporte teórico-metodológico das ciências da mente no campo musicológico, bem como de ações que viabilizem a comunicabilidade entre os variados “dialetos epistêmicos” desenvolvidos pela tradição moderna em teoria da música – interdisciplinaridade esta que nossa tradição teórica não foi capaz de efetivar.

2. A Estrutura enquanto “mecanismo” musical

Desde o século XVII os novos processos de manufatura voltados para a realização mecânica de inúmeras formas de trabalho intensivo livrava a sociedade europeia da dependência da força humana. As máquinas se tornavam familiares às pessoas em todos os níveis da sociedade e logo eram aceitas como parte natural da vida cotidiana. Mas de todos os dispositivos criados para auxiliar as pessoas em sua vida prática, provavelmente o relógio mecânico tenha sido o de maior impacto no pensamento científico. O pensamento filosófico subjacente a este novo mundo era o do espírito do mecanismo: a imagem do universo como uma grande máquina. Essa ideia de mecanismo, originada na física, enquanto “filosofia natural”, foi, em parte, consequência dos trabalhos de Galileu Galilei e Isaac Newton. Em manuscrito que circulou por décadas com o título *A Mecânica*, publicado em francês por Mersenne com o título “*Les Mécaniques*” de Galilée, 1634 (*As Mecânicas de Galileu*, 1966), Galileu afirma que todas as coisas no universo se constituíam de partículas de matéria em movimento, afetando-se umas às outras por contato físico. Na revisão de

Newton para o mecanismo do universo, conhecida em *Philosophiae naturalis principia mathematica*, 1687 (*Princípios matemáticos da filosofia natural*, 1974), ele sugeria que o movimento seria de fato transmitido não por contato físico real, mas por forças de atração e repulsão. E como os efeitos dessa interação são sujeitos às leis de medição, devem ser previsíveis.

A operação do universo físico era, portanto, considerada ordenada, como um relógio funcionando silenciosamente. Assim, se os cientistas compreendessem as leis pelas quais este mundo funcionava, poderiam determinar o seu futuro. Quando visto como uma máquina de relógio, o universo funciona contínua e eficientemente sem qualquer interferência externa. E a metáfora do universo como relógio implica a ideia de *determinismo*, a crença de que todo ato é determinado ou causado por eventos passados. Em outras palavras, podemos prever as mudanças que ocorrerão na operação do relógio-universo, porque entendemos a ordem e a regularidade com que suas partes funcionam. Qualquer pessoa poderia desmontar um relógio e ver exatamente como suas molas e engrenagens funcionam. E isso levou a ciência a popularizar a noção de *reducionismo*. Enfim, o funcionamento de máquinas como relógios pode ser entendido reduzindo-os aos seus componentes básicos.

A ciência seiscentista viu então desenvolvimentos de longo alcance que mudariam significativamente a cultura moderna. Até então, as forças dominantes da investigação tinham sido os dogmas (as doutrinas eclesiásticas) e os símbolos sociais de autoridade. Naquele período, todavia, a tendência de recuperar um *empirismo* tomava força na busca do conhecimento por meio da observação e da experimentação. O conhecimento transmitido do passado tornava-se suspeito. Em seu lugar, as novas descobertas refletiam a natureza mutável da investigação científica. Antes de Descartes, a teoria sobre a relação mente-corpo era que sua interação fluía essencialmente em uma única direção. A mente podia exercer influência no corpo, mas o corpo tinha pouco efeito na mente. O corpo seria uma marionete da mente. Descartes aceitou a ideia de que mente e corpo seriam de diferentes essências (*Discours de la méthode*, 1637). Mas redefiniu a interação afirmando que a mente influencia o corpo, mas o corpo exerce influência maior sobre a mente do que se supunha anteriormente. Para ele esta relação não se dá apenas em uma direção, mas se trata de uma interação mútua. A partir disso, muitos de seus contemporâneos entenderam que não podiam mais apoiar a ideia de uma mente funcionando quase que independentemente do corpo. Funções anteriormente atribuídas à mente passam então a ser consideradas funções do corpo. Por exemplo, acreditava-se que a mente era responsável não apenas pelo pensamento e pela razão, mas também pela percepção e pelo movimento. Descartes

contestou essa crença, argumentando que a mente tinha apenas uma única função, a do pensamento, todos os demais processos eram funções do corpo.

Em meio à emergência do racionalismo seiscentista, também surgia o pensamento empirista de John Locke em seu *Ensaio sobre o entendimento humano* (*An Essay Concerning Human Understanding*, 1689), referência original da filosofia moderna da experiência. Para ele a determinação do objeto da experiência precede o exame da função experimental. A experiência empírica é, pois, a fonte segura de todo conhecimento, este que só pode ser constituído por ideias cuja validade pode ser verificada pela experiência sensível. O empirismo assim estreitava o âmbito do que é filosoficamente relevante, pois excluía tudo o que fosse exclusivamente “mental”, valores humanos entendidos como subjetivamente distorcidos pela especulação racionalista e irrelevantes para a segura apreensão do “real”. Neste contexto, para a teoria da música a experiência musical residiria na resposta a um determinado estímulo, uma reação menos lógica que psicológica. Os efeitos emocionais provocados pelo estímulo musical seriam mediados pela imaginação, aqui entendida mais como função do “prazer sensorial” que de uma racionalidade, propriamente. E esta ênfase no caráter sensorial da música denunciava a disposição dos empiristas em acreditar que o prazer musical seria mais corpóreo que consciente—diferente dos racionalistas, que viam a música como experiência intelectual da audição (Nogueira 2015). Todavia, caberia ao mais importante sucessor de Locke, David Hume – *Tratado da natureza humana* (*A Treatise of Human Nature*, 1739) e *Investigação sobre o entendimento humano* (*An Enquiry Concerning Human Understanding*, 1748) –, liquidar o dualismo de experiência “interior” e “exterior”, a fim de revelar a origem única de todo o conhecimento humano. Hume aglutinou então “sensação” e “reflexão” em um único termo: *percepção*, conceito com o qual pretendeu dizer de tudo aquilo que é dado, tanto como conteúdo do próprio eu (a “experiência interna”) quanto objetos da natureza (a “experiência externa”). Para ele, a beleza, que não é da ordem do juízo, está, no entanto, na mente de quem a contempla sensorial e emocionalmente.

Para a estética idealista subsequente – sobretudo na virada para os oitocentos –, a experiência estética já seria colocada nos termos de um resultado da congruência entre duas faculdades cognitivas: a *imaginação* e o *entendimento*. Nesse âmbito, para que algo se torne objeto de cognição requer a ação de *esquemas* imaginativos que mediam a aplicação dos “conceitos puros” (as categorias) do entendimento (a “razão pura”) à experiência, conferindo sentido às imagens apresentadas pela imaginação (Nogueira 2004, 2009). Partindo de Descartes, Locke, Leibniz, Hume, Wolff, Rousseau, Baumgarten e toda a sorte de pensadores que oscilaram de um racionalismo

dogmático a um empirismo cético, Immanuel Kant fez de sua filosofia crítica uma surpreendente síntese que, depois de resultar nos juízos lógico e ético das primeiras *Críticas* – quando promove, inclusive, o rompimento entre o método matemático e o método filosófico – também nos legou como campo cognitivamente válido seu “juízo do belo”, em *Crítica do juízo*, de 1790. O percurso argumentativo de Kant conferiu às qualidades formais a máxima prioridade, em detrimento das experiências sensorial e emocional. Embora tenha Kant excluído a música do campo das artes filosoficamente apreciáveis – precisamente por não possuir, no seu entendimento, *forma* –, ironicamente tornou-se decisiva para a fundamentação de um formalismo musical oitocentista a sua tese de que o juízo do belo está baseado na *unidade* dos objetos estéticos, sua “finalidade formal”. É que para Kant, a arte implicaria uma ação dirigida à satisfação, com o fim de captar uma forma dada na faculdade da imaginação. No entanto, para que este pensamento constituísse fundamento de um formalismo musical, seria preciso ainda que a dificuldade com o entendimento de forma na experiência da música, imposta pela própria teoria kantiana, fosse superada. Para isto penso que concorreram tanto os desdobramentos filosóficos subsequentes quanto a emergência do conceito de *materialismo* no âmbito acadêmico.

Se Kant tematizou a oposição entre a experiência pura do objeto estético e sua apreensão cognitiva, ética e sensorial, Georg W. F. Hegel (1807, 1835), salientou justamente os interesses ético e cognitivo que a arte suscitaria. Para ele, arte é ideia dada em forma sensível. Por isso entendeu que o valor da arte está na possibilidade de oferecer uma forma adequada à ideia (conteúdo) bem como de provocar a abstração da ideia no entendimento da forma. Assim sendo, as artes de configuração externa (material) seriam as mais modestas nesse propósito, enquanto aquelas que compartilham a interioridade desincorporada da mente, como a música, tiveram mais relevância em sua filosofia. Entretanto, quando o idealismo parecia dar os primeiros passos mais significativos em direção à experiência estética e procurava aproximar a condição intelectual da condição experiencial do ser humano, emergia um novo pensamento científico cada vez mais distante do método filosófico. E assim, cerca de 200 anos após a discussão seminal de Galileu acerca de uma dissensão entre filosofia e ciência, um novo espírito científico se revela promissor: o *positivismo*, uma abordagem baseada exclusivamente em fatos objetivamente observáveis e não discutíveis. Assim, todo conhecimento de natureza especulativa, inferencial ou metafísica passava a ser ilusório e irrelevante. Auguste Comte (1842) acreditava que as ciências físicas já haviam atingido o estágio “positivista”, não mais dependente de forças inobserváveis ou crenças religiosas para explicar fenômenos naturais. No entanto, para que as

novas ciências humanas alcançassem o mesmo estágio de desenvolvimento também teriam que abandonar questões e explicações metafísicas e se basear apenas em fatos observáveis. Apoiando este positivismo antimetafísico surge também a doutrina do *materialismo*, que afirmava que os fatos do universo podiam ser descritos em termos físicos e explicados pelas propriedades da matéria e da energia.

Cumprir lembrar que no contexto de um “novo empirismo” qualquer estudo acadêmico sistemático, deveria inspirar a investigação por uma verdade científica. A música não esteve fora desse contexto. É de se reconhecer que, naquele período, o florescimento científico da Europa central demandasse da teoria da música a incorporação do rigor sistemático que permeava todos os demais campos de conhecimento acadêmico. Um formalismo musical emergente na segunda metade do século XIX parecia então responder à demanda cientificista de um campo musicológico que começava a pleitear seu lugar na Universidade. Todavia, cumpre salientar que seja qual for o entendimento de “forma”, a aplicação deste termo à experiência da música envolve uma abstração, ao menos, contingente e imprecisa. No ato da escuta—ou mesmo na experiência da imaginação do efeito auditivo da música—não podemos apreender, em momento algum, a inteireza formal da peça musical que estamos ouvindo. Modelos e arquétipos estruturais (como forma binária, forma *Lied*, forma rondó, forma sonata etc.) aos quais a teoria moderna da música com frequência recorreu como descritores formais das obras musicais não passam de meros esquemas representativos de concatenações de eventos imbricados temporal (como disposição diacrônica) e espacialmente (como configuração sincrônica). Representam assim unidades orgânicas que revelam padrões e são percebidas como coerentes. Quanto mais as teorias formalistas foram capazes de explicitar correlações e similaridades entre obras musicais, fundamentando-se nesses modelos e arquétipos estruturais, mais estes esquemas se tornaram roteiros de escuta convincentes para a comparação de obras e a produção de abstrações criativas da nossa experiência formal da música.

Os discursos formalistas da arte musical que atravessaram todo o período iluminista confinados e obscurecidos no âmbito dos dualismos dos primeiros séculos da Modernidade não conseguiam superar a tensão hegemônica entre os discursos da sensibilidade e os discursos dogmáticos. A consolidação do cientificismo oitocentista, porém, embasou um formalismo musical mais reconhecível academicamente, e a investigação de um sentido “inerente ao objeto” da música, imposto pela semântica musical formalista como desafio único a ser vencido, ofuscou as investigações dos modos por meio dos quais construímos aqueles esquemas formais para descrever

nossas abstrações da forma musical. Assim, a emergência de uma semântica musical fundamentada em evidências de que os esquemas formais da tradição seriam mera consequência do modo como utilizamos nossos dispositivos cognitivos para estruturar e comunicar essa experiência – e, conseqüentemente, elaborar as teorias que sustentam a aplicação de tais esquemas – teria, antes, que ver nascer um projeto filosófico que tornasse possível o desenvolvimento de teorias científicas em Humanidades. Ou seja, um esforço acadêmico que procurasse recuperar a função da filosofia num contexto radicalmente dominado pelo novo cientificismo que ainda não considerava as “ciências humanas” compatíveis com a condição factual e materialista da Ciência.

3. Forma e função: atributos do objeto ou da mente?

Em empreendimento intelectual de notável originalidade, Edmund Husserl (1911, 1913, 1917) procurou desenvolver uma teoria do entendimento do sentido e da essência das ações realizadas pelo cientista ao produzir conhecimento e teoria. Para ele a função da filosofia passaria a ser questionar o que torna possível o conhecimento, exercendo assim uma crítica do conhecimento e da razão. Assim, no seio de uma radical institucionalização da ciência e de um recrudescimento do ceticismo à legitimidade da filosofia como modo de saber, Husserl desenvolveu uma teoria que inicialmente poderia ser considerada uma tensão entre filosofia e ciência, mas logo deu lugar a uma espécie de “filosofia científica”. Husserl inicia seu *A Filosofia como ciência rigorosa* (1911), com a frase: “desde seus primórdios a filosofia reivindicou ser uma ciência rigorosa”² (1911/1965, 71). A Fenomenologia nascia assim como um projeto que pretendia restituir ao pensamento filosófico credibilidade e conectá-lo ao novo cientificismo. Mas este empreendimento não se interessava em apenas descrever fatos empiricamente observados, e sim ultrapassar a mera descrição. Assim, procurou manter um lugar central para a capacidade transformativa da mente, e é na convicção de que não há diferença fundamental entre o aparente e o real, bem como na crença na possibilidade de um conhecimento puramente objetivo, que se deu o surpreendente contraste com a epistemologia tradicional. Desse modo, a fenomenologia husserliana configurou-se como estudo daquilo que é dado à consciência e sobre o que pensamos e falamos: uma reflexão sobre o conhecimento

2 *From its earliest beginnings, philosophy has claimed to be rigorous science.*

do conhecimento, que substitui a abordagem empírica do “psicologismo”³ – este que opera a redução do conceito a produto de um ato psicológico. Entre a especulação metafísica e o raciocínio das ciências positivas, haveria de existir uma terceira via que nos conduziria ao plano da realidade: ao plano “das coisas mesmas”⁴. Desse modo, Husserl reconduz a subjetividade ao centro da discussão como fonte e origem de todo sentido. E alguns dos desdobramentos subseqüentes dessa “psicologia fenomenológica”, como a fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger (1927) e Hans-Georg Gadamer (1960) ou a fenomenologia psicológica de Merleau-Ponty (1945) tornaram-se decisivos para o surgimento, já na segunda metade do século XX, das ciências cognitivas incorporadas, que vai se aproximar das teses precursoras de Arthur Schopenhauer (1819)⁵, quando este vislumbrara o papel da experiência corporal no modo como fazemos os dispositivos cognitivos funcionarem.

O formalismo musical dos oitocentos (Hanslick 1854/1989) mantivera-se estritamente focado na revelação de uma sintaxe das obras musicais – explicitando o sentido formal de uma estrutura musical audível e suas relações “internas” – e no desenvolvimento de técnicas analíticas que instrumentalizam tal procedimento. Para isso, desenvolveu inúmeros modelos analíticos que, em graus e padrões variados, visaram instrumentalizar um processo *reducionista* de desvelamento do “funcionamento” intrínseco das obras, tal como o das máquinas de relógios, que poderiam ser entendidos reduzindo-os aos seus componentes básicos. Contudo, penso que só poderemos dizer que temos um entendimento “formal” de uma obra

3 O termo é empregado para designar o procedimento de tratar como fatos mentais (experiências conscientes) objetos que em sua natureza não são mentais.

4 Husserl denuncia um “psicologismo das faculdades da alma” em Kant, quando este entende a subjetividade transcendental como simplesmente o conjunto das condições reguladoras do conhecimento de “todo o objeto possível”, como explica Jean-François Lyotard em sua análise do pensamento fenomenológico. Ao banir o Eu concreto para o nível do sensível como objeto, Kant deixa “sem resposta a questão de saber como é que a experiência real entra efetivamente no quadro apriórico de todo o conhecimento possível para permitir a elaboração das leis científicas particulares” (Lyotard 1999, 23). O que está em questão é a rejeição de Husserl à disjunção do sujeito do conhecimento e do sujeito concreto. É a partir disso que surge a inspiração cartesiana, com a tese do mundo percebido ou mundo natural.

5 Schopenhauer (1819/1988) denunciou uma lacuna deixada por Kant e não superada por Hegel, cujos pensamentos descaracterizariam a *experiência*, por eles negligenciada como fonte da metafísica. Schopenhauer opõe-se ao postulado kantiano de que a fonte da razão pura não poderia ser empírica e que princípios fundamentais e conceitos puros jamais poderiam ser tomados da experiência—tanto interior quanto exterior—, limitando-nos assim a um mundo de meros fenômenos, no qual a essência das coisas está oculta. E aproximando-se apenas na distinção que conferem à música dentre as artes, por mediar “algo” além dela mesma, Schopenhauer e Hegel divergem radicalmente quanto ao que vem a ser este “algo”. Para Schopenhauer a realidade “em si” é tão somente o fenômeno da *representação*, e a verdadeira “coisa em si” é a *Vontade*, uma experiência interior que nos leva ao autoconhecimento e ao desejo pela vida. Mas uma vontade de tal forma atada ao *corpo*, que qualquer tendência do desejo se traduziria em ação corporal; o corpo expressa a *vontade* do modo como é conhecida do exterior, como *representação*. Para Schopenhauer, o corpo seria o lugar tanto do sensível quanto do entendimento: não haveria filosofia sem o corpo.

musical, quando pudermos responder perguntas como: “que” aspectos de dado segmento de uma obra musical possibilitam e “como” possibilitam as inferências de suspensão (desequilíbrio ou incompletude) ou de conclusão (equilíbrio ou completamento) formal? Ao ouvir pela primeira vez dada obra, que aspectos desta na experiência do ouvinte possibilitam prever (antecipar imaginativamente) o momento de um primeiro fechamento formal ou que aspectos possibilitam inferir que se trata de um segmento de abertura ou de fechamento da obra? Como posso perceber dada obra musical como coerente, se não a tenho inteiramente na experiência presente, em escuta ou em memória? Entendo que estas e tantas outras perguntas só poderão ser respondidas quando aliarmos a poderosa tecnologia estruturalista que revela, sobretudo, a diversidade de possibilidades de entendimento da configuração do texto musical, com teorias de “como” experimentamos os efeitos do texto musical e lhes atribuímos sentido.

Desse modo, para enfrentarmos o desafio de inverter o foco de investigação do sentido musical, do objeto musical para os processos cognitivos que tornam possível a emergência dos sentidos da música, penso que é mandatório investigar os fundamentos idealistas que embasaram o sistema formalista original da Musicologia. Conhecer as potencialidades desse sistema numa ótica distinta daquela sob a qual vem sendo abordado e atualizado desde então é essencial para esclarecermos as motivações que o mantiveram restrito à prática descritiva de uma sintaxe da obra musical. Observo que essa discussão deverá considerar, primeiramente, uma revisão das ideias centrais legadas pelo *Método* de Descartes, quais sejam: todo pensamento é consciente; não é necessário qualquer recurso empírico para estabelecer o conhecimento próprio da mente; a mente é desincorporada e consiste apenas de substância mental; a essência do ser humano é sua propensão e habilidade para a razão; imaginação e emoção, que são corpóreas, estão excluídas da razão humana; as representações da realidade externa têm origem na percepção dos objetos externos, as outras ideias são inatas e não representam nada externo. Se a tradição filosófica moderna tratou a *razão* como um traço distintivo do ser humano – aquilo que o condiciona a realizar inferências lógicas, a tomar decisões, a resolver problemas, a avaliar situações, enfim, a entender-se como propriamente é – as descobertas recentes da neurociência e das ciências da mente comprometem gravemente a validade desse paradigma tradicional. Aquilo que entendemos tradicionalmente como “razão” não pode mais ser tomado como algo desincorporado, pois é inextricável da natureza dos nossos corpos e das experiências desses corpos.

A recente pesquisa cognitiva tem comprovado que os mesmos dispositivos neurais que nos permitem perceber o mundo e nos mover neste mundo também dão origem ao nosso sistema conceitual. E isso determina a natureza metafórica desse sistema, visto que a experiência sensório-motora e os conceitos (*concretos*) dela advindos se fundem e fertilizam – por meio de uma rede complexa de projeções metafóricas – nosso entendimento de outras experiências menos “concretas” (Johnson 1987, 2007; Lakoff 1988; Lakoff & Johnson 1980, 1999). Em outros termos, a razão não pode ser tomada como um traço transcendente de uma mente desincorporada; não é sequer uma condição essencialmente consciente, uma vez que a maior parte da atividade cognitiva é comprovadamente inconsciente, bem como emocionalmente comprometida. Entender a razão como um processo incorporado significa entender o papel do sistema sensório-motor na constituição de grande parte dos conceitos com os quais estruturamos nossas experiências ou com os quais produzimos conhecimento. O processo de raciocinar, de argumentar, de estruturar o conhecimento implica o uso de conceitos e requer o suporte do sistema neural. E é essa estrutura particular do sistema neural humano que determina quais conceitos podemos ter e, portanto, quais tipos de raciocínio podemos fazer (Edelman 1989; Lakoff & Johnson 1999). As ciências da mente vêm, portanto, colocando em questão a validade do entendimento da “razão” como faculdade autônoma, como um atributo humano independente das capacidades corporais do indivíduo, tais como seus modos de percepção e seu repertório de movimentos. Ou seja, nesse novo contexto teórico a razão usa e se constitui a partir dessas capacidades corporais. Assim, o dualismo cartesiano renovado pelos idealistas não é verificável; a razão surge *do* corpo, não o transcende, e por isso não pode ser autônoma, como propôs Kant. E se a razão é formada pelo corpo e por sua ação no mundo, é estritamente restringida pelos limites do nosso sistema conceitual. Os sentidos não são puramente objetivos ou determinados por um mundo externo, e como os sentidos nascem de nosso engajamento com o mundo, são fundados nas e pelas ações corporais.

4. Considerações finais

A presente discussão pretendeu ressaltar a relevância deste recente aporte das teorias cognitivas como fundamentação teórica da pesquisa musicológica, pois esta inédita contribuição metodológica na construção do conhecimento em música vem, finalmente, iluminando uma inversão de foco: de um objeto musical dotado de “estrutura autônoma” para a mente que produz sentido sobre o objeto. Mas aqui não estou referindo a mente que “representa” um mundo-objeto, e sim a mente-corpo

interagente com um mundo-objeto musical que lhe impõe suas limitações sensório-motoras, cognitivas e uma historicidade, assim como sofre as restrições advindas dos atributos configuracionais e das condições contextuais deste mundo-objeto musical. Dizer que os conceitos que produzimos no esforço de entendimento do fluxo musical – como em qualquer outro campo de experiência – são *incorporados* significa admitir que nosso sistema sensório-motor desempenha papel primordial na produção de tipos especiais de conceitos: conceitos aspectuais e espaciais. O modo como categorizamos o real é consequência de como somos cognitivamente incorporados.

O empreendimento teórico musical sobre o qual desenvolvo este estudo surgiu no mesmo período de emergência da chamada *nova musicologia*. Trata-se de uma *musicologia cognitiva* enquanto ramo da musicologia sistemática que abriu, nos anos 1980, uma nova frente de produção teórica em Música. Contudo é necessário aqui distinguir a corrente teórica que subjaz o desenvolvimento teórico a que refiro, da densa literatura musical em estudos cognitivos, surgida nos anos 1980, seja esta no âmbito da psicoacústica, da neurofisiologia, de teorias da percepção, teorias gerativas ou teorias conexionistas e computacionais, que eu proporia reunir num contexto teórico admitido como “estruturalismo cognitivo” (McAdams & Bregman 1979; Krumhansl & Shepard 1979; Deutsch 1982; Lerdahl & Jackendoff 1983; Sloboda 1985; Rosner & Meyer 1986; Clarke 1987; Bharucha 1987; Deliège 1987; Zatorre 1988; Leman 1989, 1990). O presente trabalho, ao invés, está apoiado no paradigma não representacionista das ciências cognitivas contemporâneas, uma ciência cognitiva “incorporada”: a corrente *enacionista*. O aporte de conhecimento oferecido pela já vasta literatura resultante dessa pesquisa cognitiva de fundo estruturalista— essencialmente representacionista e fortemente apoiada pela neurociência cognitiva— vem sedimentando ainda mais os fundamentos de que necessitamos para avançar no campo da semântica cognitiva da música. Entretanto, advirto que a investigação da experiência formal em música ainda não é plenamente satisfeita neste contexto paradigmático. Acredito que o investimento numa semântica musical *incorporada*, que mantenha uma rica interdisciplinaridade com a psicologia e a linguística cognitivas, representa uma etapa mais conclusiva do projeto vislumbrado por Hugo Riemann⁶ (1905, 1914-15) em seu projeto final.

6 Em finais do século XIX, Riemann começava a se aproximar da emergente psicologia experimental e aderira, já no artigo de 1905, à teoria do filósofo e psicólogo Carl Stumpf (que publicara, de 1883 a 1890, os dois volumes de sua *Tonpsychologie*). Riemann pretendia desenvolver uma investigação da percepção e construir uma teoria da *representação mental do som*, que começou a esboçar sob o título *Ideen zu einer “Lehre von den Tonvorstellungen”* (*Ideias para um estudo sobre “a imaginação tonal”*). Nesse trabalho Riemann observou que desde seu projeto seminal, a tese intitulada *Musikalische Logik* (*Lógica musical*), entendeu a escuta dos efeitos sonoros da música não como um processo passivo, mas como “manifestação das *funções* lógicas do intelecto humano”. No entanto, salientava que as deficiências de uma teoria acústica para explicar a problemática da escuta musical, propriamente, o impediram de alcançar uma solução satisfatória para o problema.

No passado moderno, os músicos se esforçaram para traduzir teorias de outras áreas de conhecimento, aplicando-as diretamente a análises de processos criativos musicais de compositores, de *performers* e, mais recentemente, de simples ouvintes. Sem desconsiderar iniciativas relevantes empreendidas a partir de meados do século passado, é na virada dos anos 1980 para os 1990 que a musicologia passou a enfrentar, sistematicamente, o desafio de desenvolver modelos teóricos “residentes”. Ou seja, embora interdisciplinares como condição radical de constituição, esses novos empreendimentos são originais no sentido de revelarem e se apoiarem em experiências específicas e mesmo exclusivas da nossa interação com a música. Como consequência do ultrapasse, ainda em andamento, da alteridade de perceptor e objeto de escuta musical (a condição tradicional de objetificação da expressão musical), a nova condição da ciência da música tem imposto a incorporação de novos aportes teórico-metodológicos à produção de conhecimento em processos criativos musicais, tais como sociológicos, antropológicos, psicológicos ou neurocientíficos.

Penso que a partir do completamento do projeto interdisciplinar da musicologia, incluindo definitivamente as ciências cognitivas contemporâneas, o desafio a ser enfrentado pela musicologia é o da superação da incomunicabilidade entre os “dialetos epistêmicos” então desenvolvidos, de modo a podermos reinaugurar este campo de investigação.

Referências

- Bharucha, Jamshed J. 1987. “Music Cognition and Perceptual Facilitation: A Connectionist Framework”. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 5/ 1: 1-30.
- Bregman, Albert S. 1999. *Auditory Scene Analysis: The Perceptual Organization of Sound*. Cambridge: MIT Press.
- Brentano, Franz. [1874] 1995. *Psychology from an Empirical Standpoint*. New York: Routledge.
- Capellen, Georg. 1901. “Die Unmöglichkeit und Überflüssigkeit der Dualistischen Molltheorie Riemann's”. *Neue Zeitschrift für Musik* 68: 529-619.
- Clarke, Eric F. 1987. “Categorical Rhythm Perception: An Ecological Perspective”. In Alf Gabrielsson (Ed.), *Action and Perception in Rhythm and Music*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Music.
- Comte, Auguste. [1842] 2000. “Course of Positive Philosophy”. In Harriet Martineau (Ed.), *The Positive Philosophy of Auguste Comte*. Kitchener, Ontario: Batoche Books.
- Deliège, Irène. 1987. “Grouping Conditions in Listening to Music: An Approach to Ler Dahl and Jackendoff's Grouping Preference Rules”. *Music Perception*, 4: 325-360.

- Descartes, René. [1637] 1996. *Discurso do método*. (Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes.
- Deutsch, Diana. 1982. "Grouping Mechanisms in Music". In: Diana Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music*. New York: Academic Press, 99-134.
- Gadamer, Hans-Georg. [1960] 1997. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. (Trad. Flávio Paulo Meurer). Petrópolis: Vozes.
- Galilei, Galileu. [1634] 1966. "Le Mecaniche". In: Marin Mersenne (Ed.), *Les Mécaniques de Galilée*. Paris: PUF.
- Gibson, James J. 1977. "The Theory of Affordances". In: Robert Shaw and John Bransford (Eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Towards an Ecological Psychology*, 67-82. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hanslick, Eduard. [1854] 1989. *Do belo musical: Uma contribuição para a revisão da estética musical* (Trad. Nicolino Simone Neto). Campinas: Editora da Unicamp.
- Hegel, Georg W. F. [1807] 1992. *Fenomenologia do espírito*. (Trad. Paulo Meneses). Petrópolis: Vozes.
- _____. [1835] 1993. *Estética*. (Trad. Álvaro Ribeiro e Orlando Vitorino). Lisboa: Guimarães Editores.
- Heidegger, Martin. [1927] 1995. *Ser e tempo*. (Trad. Márcia de Sá Cavalcante). Petrópolis: Vozes.
- Husserl, Edmund. [1911] 1965. "Philosophy as Rigorous Science". (Trad. Quentin Lauer). In: *Phenomenology and the Crisis of Philosophy*, 69-147. New York: Harper Torchbooks.
- _____. [1913] 1992. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (Trad. José Gaos). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. [1917] 1981. "Pure Phenomenology, its Research Domain and its Method". In: Peter McCormick and Frederick A. Elliston (Eds.), *Husserl: Shorter Works*. (Trad. Robert W. Jordan). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Johnson, Mark. [1987] 1990. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kant, Immanuel. [1790] 1995. *Crítica do juízo*. (Trad. Valério Rohden e Atônio Marques). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Krumhansl, Carol & Roger N. Shepard. 1979. "Quantification of the Hierarchy of Tonal Functions within a Diatonic Context". *Journal of Experimental Psychology - Human Perception and Performance*, 5: 579-594.
- Lakoff, George. 1987 *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lakoff, George & Mark Johnson. 1980. *Metaphors we Live by*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- _____. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic books.
- Leibniz, Gottfried W. [1689] 1896. *New Essays Concerning Human Understanding*. (Trad. Alfred Gideon Langley). New York: The Macmillan Company.
- Leman, Marc. 1989. "Symbolic and Subsymbolic Information Processing in Models of Musical Communication and Cognition". *Interface - Journal of New Music Research* 18: 141-160.
- _____. 1990. "Emergent Properties of Tonality Functions by Self-Organization". *Interface - Journal of New Music Research* 19: 85-106.
- Lerdahl, Fred & Jackendoff, Ray. 1983. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Locke, John. [1689] 1825. *An Essay on Human Understanding*. London: Thomas Tegg.
- Lyotard, Jean-François. *A Fenomenologia*. (Trad. Armindo Rodrigues). Lisboa: Edições 70.
- McAdams, Stephen & Albert S. Bregman. 1979. "Hearing Musical Streams". *Computer Music Journal*, 3/4 (Dec., 1979): 26-43+60
- Merleau-Ponty, Maurice. [1945] 1994. *Fenomenologia da percepção*. (Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes.
- Newton, Issac. [1687] 1974. *Mathematical Principles of Natural Philosophy*. (Trad. Andrew Motte & Florian Cajori). Berkeley: University of California Press.
- Nogueira, Marcos. 2004. *O Ato da escuta e a semântica do entendimento musical*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. 2009. "Da Ideia à experiência da música". *Claves*, 7: 7-22. João Pessoa: UFPB.
- _____. 2010. "Condições de um formalismo musical contemporâneo". *Música em Perspectiva*, 3/2: 111-137. Curitiba: UFPR.
- _____. 2014. "Música na carne: O caminho para a experiência musical incorporada". *Música em Contexto*, VIII/1: 92-119. Brasília: Universidade de Brasília.
- _____. 2015. "Forma musical: um projeto inconcluso". In: Antenor F. Corrêa (Ed.), *A Mente musical em uma perspectiva interdisciplinar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 49-96.
- Rehding, Alexander. 2003. *Hugo Riemann and the Birth of Modern Musical Thought*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Riemann, Hugo. [1873] 2000. "Musical Logic: A Contribution to the Theory of Music". (Trad. Kevin Mooney). *Journal of Music Theory* 44/1: 100-126.
- _____. [1893] 1895. *Harmony Simplified or the Theory of the Tonal Functions of Chords*. Trad. H. W. Beyerunge. London: Augener Ltd.

- _____. [1905] 2011. "The Problem of Harmonic Dualism: A Translation and Commentary". (Trad. Ian Bent). In: Edward Gollin & Alexander Rehding (Eds.), *The Oxford Handbook of Neo-Riemannian Music Theories*. New York: Oxford University Press.
- _____. [1914-15] 1992. "Ideas for a Study on the Imagination of Tone". (Trad. Robert Wason & Elizabeth West Marvin). *Journal of Music Theory* 36/1: 69-79.
- Rosner, Burton S. & Meyer, Leonard B. 1986. "The Perceptual Roles of Melodic Process, Contour, and Form". *Music Perception*, 4: 1-40.
- Schopenhauer, Arthur. [1819] 1969. *The World as Will and Representation*. (Trad. E. F. J. Payne). New York: Dover Publications.
- Sloboda, John. A. 1985. *The Musical Mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Stumpf, Carl. 1883-90. *Tonpsychologie*, Leipzig: Hirzel.
- Talero, Maria L. 2012. "Joint Attention and Expressivity: A Heideggerian Guide to the Limits of Empirical Investigation". In Julian Kiverstein e Michael Wheeler (Eds.), *Heidegger and Cognitive Science*, 246-275. New York: Palgrave Macmillan.
- Zatorre, Robert. 1988. "Pitch Perception of Complex Tones and Human Temporal-Lobe Functions". *Journal of the Acoustical Society of America*, 84: 566-572.

UMA PERSPECTIVA CORPORIFICADA DE CONCEITOS DA TEORIA E ANÁLISE MUSICAL NA PREPARAÇÃO DA PERFORMANCE DE *CLAIR DE LUNE* CLAUDE DEBUSSY

*Catarina Domenici
Rodrigo Schramm*

I. Introdução

É indiscutível que a teoria e a análise musical fornecem subsídios essenciais para a compreensão da linguagem musical. Trazido para o campo da performance, esse corpo de conhecimentos pode elucidar aspectos do texto musical, expandindo a gama de decisões interpretativas, e contribuir para a organização de um mapa da obra considerando seus aspectos estruturais e expressivos. A relação entre a análise e a performance é discutida por John Rink (2012) e Nicholas Cook (1999), autores que traçam a mudança de uma atitude unidirecional – da análise para a performance, onde o desenvolvimento de uma concepção analítica abstrata deveria ser a condição *a priori* para a realização sonora da obra – para uma relação horizontal que considera tanto a análise quanto a performance dois modos interligados de conhecimento musical. Conquanto a importância da elaboração de mapas e imagens mentais para a performance de obras musicais vem sendo discutida por vários autores como Chaffin et al. (2012), Santiago (2002), Barros, Carvalho e Borges (2017), o papel do corpo nesse processo ainda não tem recebido a atenção devida, considerando que os processos de construção e apresentação da performance musical são essencialmente corporificados.

2. A Música e o corpo

“The fundamental idea of what we would call the embodied paradigm in music theory is to understand musical sound as inseparable from body movement ...” (Godøy 2011, 235)

A motivação para a investigação de uma perspectiva corporificada de conceitos da teoria e análise musical na preparação da performance da obra *Clair de lune* de Claude Debussy partiu da visão do performer como criador do tempo. A performance musical rasga o tecido temporal corriqueiro, o que Blacking (1968) denomina de *actual time* e Schutz (1951), de *outer time*, para criar um tempo próprio denominado por Blacking de *virtual time* e por Schutz, de *inner time*. A sucessão de eventos musicais cria a percepção de que quando uma música começa, um tempo distinto, próprio da música, se desdobra. Do ponto de vista do performer, a maneira pela qual este/a organiza e realiza o fluxo dos eventos musicais gera o próprio tempo da música. Discutindo a continuidade temporal na performance musical de uma perspectiva fenomenológica, Montague (2011) propõe que o fluxo temporal na performance é construído pela sucessão ordenada dos gestos do performer que formam uma rede flexível de retenção e protensão¹ definida pelo gesto corporal, pois o performer tem que necessariamente saber através do gesto ‘o que vem depois’ e ‘o que veio antes’ (Op. cit., 36). A capacidade do gesto de modelar o tempo também é apontada por Robert Hatten quando este propõe que “... o gesto humano deve ser entendido, no sentido mais geral, como expressivamente significante, energético, estruturador temporal através de todas as modalidades humanas de percepção, ação e cognição.”² (Hatten 2004, 97).

Se o gesto do performer é determinante para a experiência da música enquanto tempo, de que maneira(s) o performer pode conceber a construção dos gestos? Comentando sobre o trabalho pioneiro da pianista e pedagoga Alexandra Pierce, Hatten conclui que esse processo tem origem no corpo do performer, na maneira como manifesta o significado a partir do conhecimento da estrutura e do conteúdo

1 Retenção e protensão são termos da fenomenologia de Husserl. Montague explica que, para Husserl, a percepção de um objeto sonoro como um continuum é estruturada por um passado imediato e por um futuro antecipado, onde retenção significa a incorporação da experiência passada ao presente, e protensão, o efeito de eventos futuros na experiência presente. (Op. cit., 33)

2 “... human gesture be understood more generally as expressively significant, energetic, temporal shaping across all human modalities of perception, action, and cognition.”

expressivo da obra, o qual é depois transferido para o instrumento: “Aprender a executar é, portanto, inseparável de aprender como uma peça é estruturada, como esta tem significado expressivo, como (o performer) pode fisicamente manifestar aquele significado em seu corpo, e como (o performer) pode então transferir aquele significado gestual corporal para o instrumento.”³ (Ibidem, 127).

Se pensamos que a construção do gesto como movimento intencional portador de significado ocorre antes no corpo do performer para depois ser realizado no instrumento, estamos de fato construindo um mapa corporificado da peça. Para o performer a primeira diferença que emerge entre um mapa mental e um mapa corporificado consiste do engajamento do corpo nesse processo. Sabemos que o corpo é absolutamente central para a performance e que todas as nuances expressivas e os contornos formais da obra são de fato expressos através do gesto. Desta forma, podemos supor que a elaboração de um mapa corporificado possa ser uma ferramenta mais eficaz quando consideramos a distância entre o que é imaginado e o que é efetivamente realizado pelo performer.

Este trabalho apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa em andamento desenvolvida pelos autores que pretende investigar a relação entre um mapa corporificado da obra *Clair de lune* de Claude Debussy e a performance da obra através da comparação dos dados coletados na captura e análise dos movimentos da regência de uma performance mental da obra e da análise do áudio de uma performance ao piano.

2.1 *Clair de lune*

Clair de lune, a obra mais conhecida do compositor francês Claude Debussy (1862-1918) é o terceiro movimento da *Suite Bergamasque* (1890-1905) para piano. Composta em forma ternária (A-B-A) com uma coda, *Clair de lune* apresenta 07 (sete) indicações distintas de andamento:

- *Andante très expressif* (comp. 1- 14)
- *Tempo rubato* (comp. 15-26)
- *Un poco mosso* (comp. 27-36)
- *En animant* (comp. 37-42)

3 “Learning to perform is thus inseparable from learning how the piece is structured, how it has expressive meaning, how one can physically manifest that meaning in one’s body, and how one can then transfer that bodily gestural meaning to the instrument.”

- *Calmato* (comp. 43-50)
- *A Tempo I^o* (comp. 51-65)
- *Morendo jusqu'a la fin* (comp. 66-72)

As flutuações de andamento ao longo da peça delineiam uma curva de aceleração seguida por uma desaceleração que acompanha a estrutura formal ternária, onde o ápice da curva se situa na parte central da Seção B, entre os compassos 37 e 42 que trazem a indicação *En animant*⁴. A Seção A compreende os compassos 1 a 26, a Seção B compreende os compassos 27 a 50, sendo que a indicação *a Tempo I^o* marca o retorno da Seção A⁵. A Coda, situada entre os compassos 66 e 72, traz a indicação *Morendo jusqu'a la fin* e baseia-se no material apresentado na Seção B. Examinando a partitura, observamos uma relação de paralelismo entre a temporalidade e a intensidade. A curva de aceleração do andamento na seção central da peça é acompanhada por um incremento da intensidade onde, na seção marcada *En animant* que traz a indicação *più cresc.*, temos o ápice da curva de aceleração culminando na única dinâmica forte da peça que ocorre no compasso 41. O retorno de A em *ppp* com a indicação *a Tempo I*, é precedido tanto por uma desaceleração do tempo, quanto por um diminuendo de intensidade. Para o performer, o paralelismo das estruturas formal e expressiva de *Clair de lune* pode ser compreendido como uma *Gestalt* que combina as variações de intensidade às variações de andamento. A realização desta depende de como o performer sente essa trajetória energética no seu corpo.

3. Corporificando conceitos da teoria e análise musical: a elaboração de um mapa corporificado

No estágio inicial de aprendizagem de *Clair de lune*, a insatisfação com a inabilidade de construir linhas longas deu origem à atividade intuitiva de reger uma performance mental da peça enquanto caminhava de casa para a universidade. Logo nos primeiros dias realizando essa atividade percebi que a estrutura da peça ganhava contornos mais claros à medida que as frases e a própria regência da métrica ternária composta eram

4 A curva de temporalidade é mostrada no gráfico 1.

5 O critério utilizado para divisão seccional da peça levou em consideração o material temático da seção A que delineia um movimento escalar descendente, em contraste ao motivo de três notas que é explorado na seção B.

vivenciadas como trajetórias energéticas. Observando uma melhora significativa na execução da peça ao piano decidi utilizar esse recurso como parte da minha prática deliberada da obra. Em um segundo momento, a regência passou a considerar também o ritmo das frases organizado pelo conceito de hipermetro⁶. Para ilustrar esse procedimento, a figura 2 mostra a organização hipermétrica das frases da primeira página da obra (figura 1), compassos 1-14. A primeira frase, compreendida entre os compassos 1 e o compasso 8, está subdividida em dois grupos de 4 hipercompassos, sendo que o final da frase localiza-se no primeiro tempo do compasso 9 constituindo em uma elisão com o início da próxima frase. A segunda frase, compreendida entre os compassos 9 e 14, consiste de 6 compassos e oferece diferentes possibilidades de organização hipermétrica, como 4 + 2 ou como um hipermetro ternário onde 2 compassos são considerados um hipercompasso, sendo os compassos 9 e 10 considerados o primeiro hipercompasso, 11 e 12, o segundo, e 13 e 14, o terceiro. A escolha por esta última opção foi motivada pela consideração ao perfil melódico da passagem que claramente delinea 3 grupos de dois compassos.

6 De acordo com Fraga (2009, 76), hipermetro é uma “organização métrica musical cuja unidade é o compasso, visto de um plano estrutural mais alto. Um conjunto ou grupo de hipercompassos constitui o hipermetro. A organização hipermétrica é hierárquica por natureza incluindo grupos de compassos de igual tamanho, além de modelos definidos que alternam compassos fortes e compassos fracos.”

Clair de Lune

from Suite Bergamasque

Claude Debussy

Andante très expressif

pp con sordina

Figura 1: *Clair de lune*, c. 1-14.

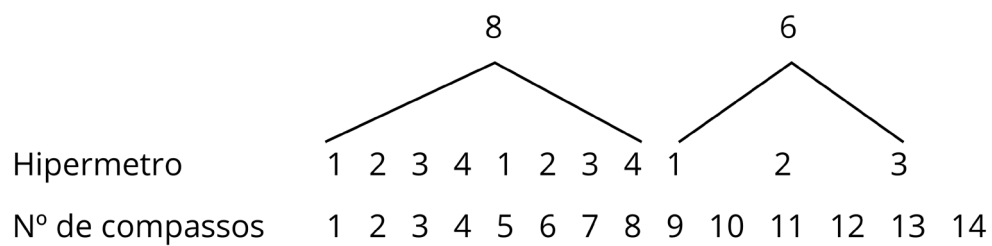


Figura 2: organização hipermétrica de *Clair de lune*, c. 1-14

4. O experimento

Partindo da minha experiência na preparação para a performance de *Clair de lune*, entrei em contato com meu colega do Departamento de Música, Dr. Rodrigo Schramm, que realizou um Doutorado sobre a captura e análise de movimentos de regência. Elaboramos a seguinte metodologia:

- 1- Captura dos movimentos da regência de uma performance mental da peça;
- 2- Análise dos dados da captura dos movimentos;
- 3- Gravação em áudio de uma performance da peça;
- 4- Análise do áudio com o programa *Sonic Visualiser*;

Comparação das análises da captura de movimento e do áudio.

A captura de movimentos foi realizada no dia 24 de agosto de 2018, no Laboratório de Computação Gráfica, Visualização e Interação do Instituto de Informática da UFRGS após um período de 76 dias da última performance pública da peça. A captura do áudio foi realizada na minha casa, no dia 27 de setembro de 2018, no piano digital Roland modelo HP505. O áudio foi gravado diretamente da saída principal do teclado, com taxa de amostragem de 44.1 KHz e resolução de 16 bits. A captura dos movimentos foi realizada com o sistema *Motion Capture Vicon – Vero Tracker Pegasus* (<https://www.vicon.com>), utilizando seis câmeras e um conjunto de marcadores reflexivos posicionados na mão, braço e antebraço direito, respectivamente, conforme ilustrado na figura 3. O movimento de regência executado foi registrado a uma taxa de 100 quadros por segundo, armazenando-se as posições X, Y, Z dos três marcadores.



Figura 3: Posicionamento dos marcadores reflexivos.

5. Análise dos dados

O movimento de regência foi observado sob dois aspectos principais: variação do andamento musical e quantidade de movimento (QoM). A variação do andamento musical foi obtida diretamente através da comparação entre a posição temporal de cada unidade de tempo de cada compasso (representado pelo movimento da mão no *downbeat*) e o respectivo tempo esperado pelo metrônomo com andamento regular pré-fixado.

A quantidade de movimento, segunda medida utilizada neste trabalho, é uma métrica que tem sido utilizada pela comunidade acadêmica para identificar aspectos ligados à emoção em performances de dançarinos (Camurri et al., 2003), e também como característica fundamental em análises de correlação entre o movimento corporal e a prática musical, conforme pode ser evidenciado nos trabalhos de Fenza et al. (2005) e Glowinski et al. (2011). A medida QoM é definida como a soma das distâncias Euclidianas entre sucessivos pontos dentro de uma janela temporal. Em outras palavras, a métrica QoM é um valor escalar que cresce quando o movimento corporal aumenta num dado intervalo de tempo. Para os experimentos relatados neste ensaio, utilizamos uma janela temporal de um segundo para o cálculo da medida QoM. Um filtro passa-baixas foi aplicado numa etapa de pós-processamento para obter o envelope do sinal resultante.

A partir da análise dos movimentos de regência da performance mental da obra foram gerados os gráficos 1 e 2 que mostram, respectivamente, a flutuação de andamento (gráfico 1) e a quantidade de movimentos (gráfico 2) na performance mental da obra

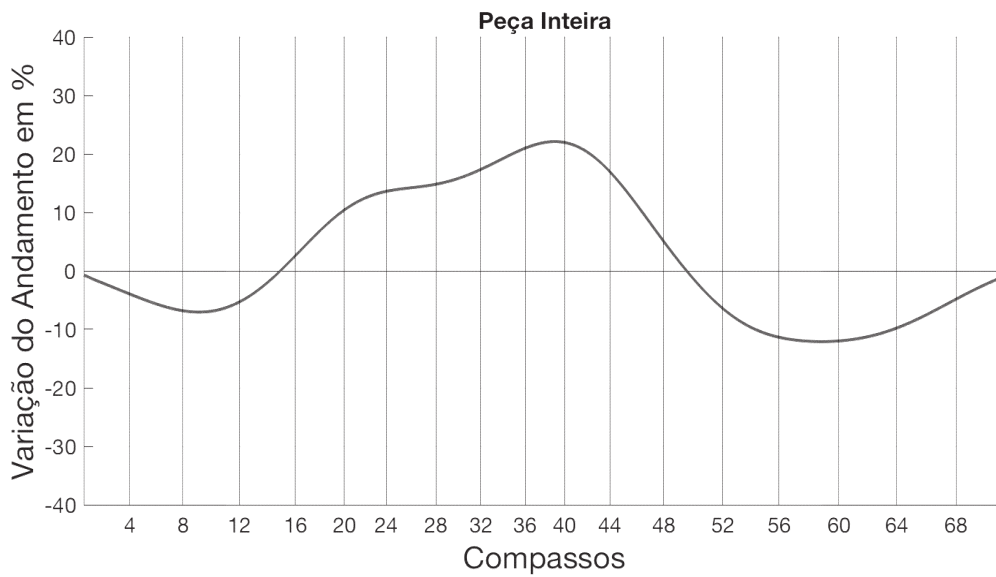


Gráfico 1: Flutuação de andamento.

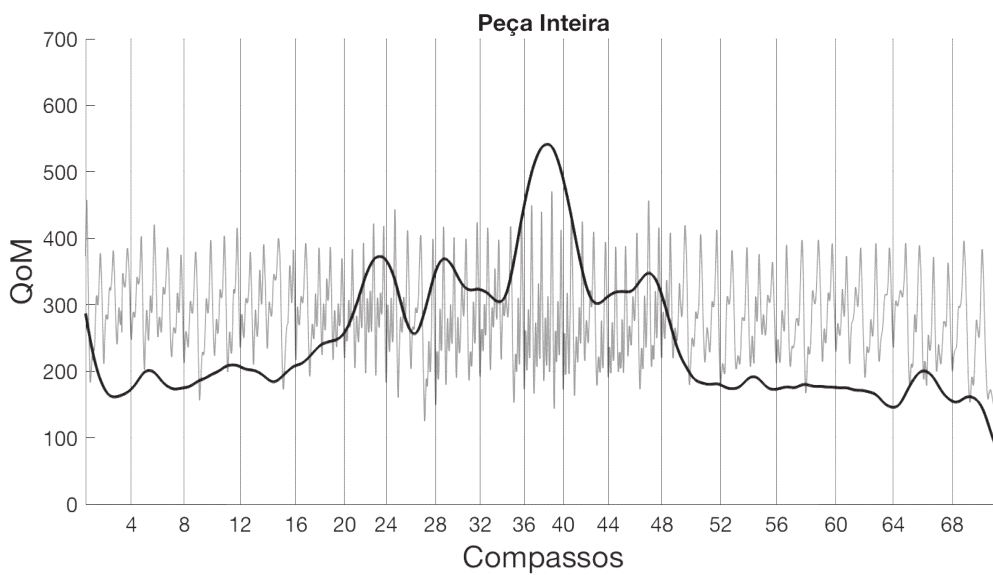


Gráfico 2: Quantidade de movimentos.

O gráfico 3 (abaixo) consiste da superposição dos dois gráficos anteriores, onde se observa uma correlação entre a aceleração e desaceleração do andamento e a quantidade de movimento. Uma análise estatística avalia o coeficiente de correlação de Person (Gibbons, 1985) entre os sinais que representam a variação do andamento e a quantidade de movimento. O coeficiente de correlação obtido entre os dois sinais é igual a 0.84. Como esperado, o coeficiente indica forte correlação positiva. O *p-value* é igual a zero, o que rejeita a hipótese de que não há correlação entre os dois sinais.

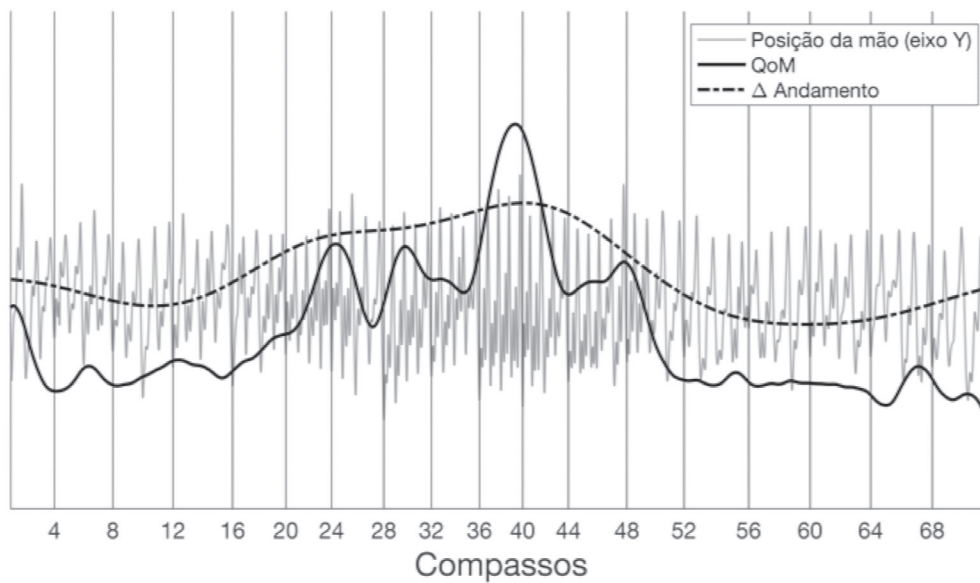


Gráfico 3: Superposição dos gráficos 1 e 2.

Observa-se na superposição dos gráficos da flutuação de andamento (curva pontilhada) e da quantidade de movimentos (curva preta contínua) a coerência na realização gestual das curvas de aceleração/desaceleração e intensidade de acordo com o que foi discutido na seção 2.1 (*Clair de lune*) acima.

De forma semelhante, buscou-se analisar o comportamento da dinâmica (variações de intensidade) na execução da peça *Clair de lune* ao piano por meio da raiz do valor quadrático médio ou RMS (do inglês *root mean square*). A medida RMS, neste experimento, é uma medida estatística da magnitude do sinal de áudio e foi extraída de janelas temporais com duração de um segundo cada com avanço temporal entre janelas (*hop size*) de $\frac{1}{4}$ de segundo. De forma semelhante à extração da métrica QoM, aplicamos um filtro passa-baixas numa etapa de pós-processamento para obter o envelope do sinal (gráfico 5, linha pontilhada). O gráfico 4 mostra a análise da intensidade do áudio (curva preta contínua).

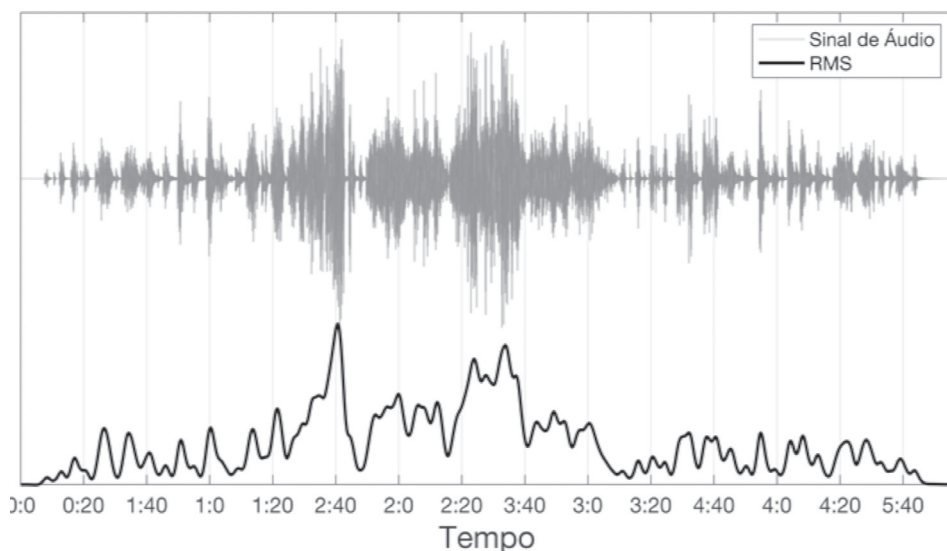


Gráfico 4: Análise da intensidade do áudio.

Uma análise estatística baseada no coeficiente de correlação de Person também é feita entre os sinais obtidos com as métricas QoM e RMS. Foi obtido coeficiente de correlação com valor igual a 0.88, indicando forte correlação positiva. O *p-value* é igual a zero, o que rejeita a hipótese de que não exista correlação entre os dois sinais. A superposição dos gráficos da análise de intensidade do áudio e da quantidade de movimentos mostrada no gráfico 5 permite a visualização intuitiva da forte correlação revelada entre a quantidade de movimento (QoM) na regência de uma performance mental da obra e a intensidade (RMS) na performance ao piano.

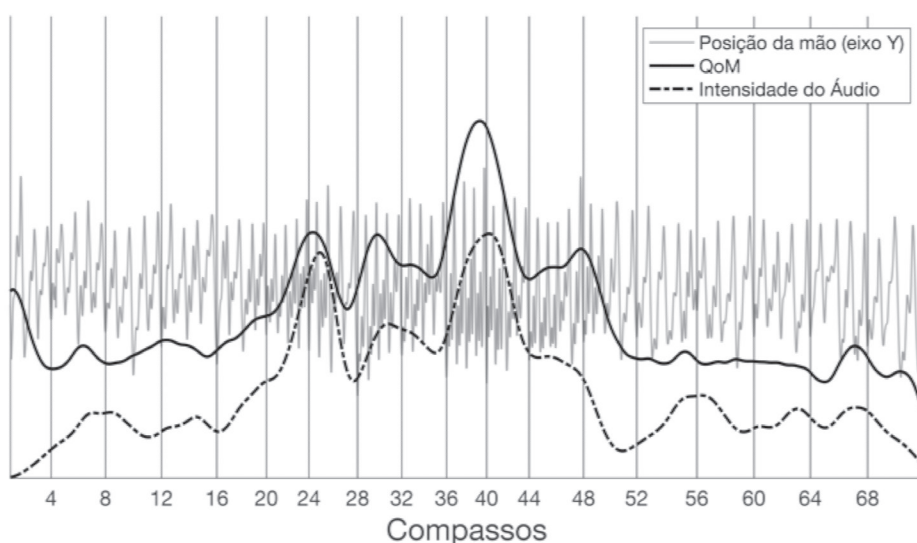


Gráfico 5: Superposição dos gráficos da quantidade de movimentos e da análise de intensidade do áudio.

O gráfico 6 mostra em mais detalhes a captura do movimento nos compassos de 1 a 15. Nele podemos observar a correlação entre os movimentos capturados na regência da performance mental da obra e a organização hipermétrica das frases explanada acima.

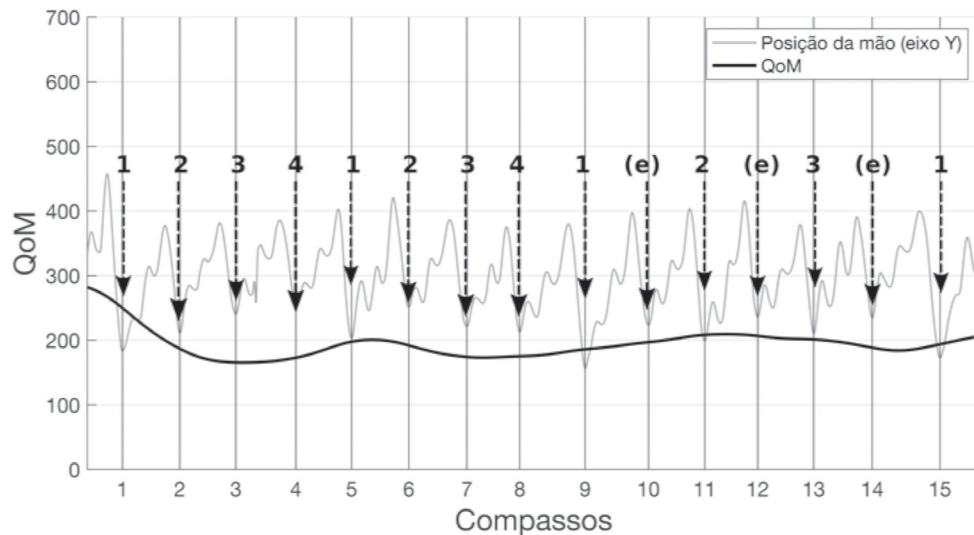


Gráfico 6: Correlação entre os movimentos capturados na regência da performance mental e a organização hipermétrica das frases.

6. Considerações finais

A presença da correlação entre o movimento de regência da performance mental da obra e a dinâmica de execução da mesma peça ao piano é um ponto chave deste trabalho. A correlação entre a variação de andamento (Δ andamento), a quantidade de movimento (QoM) e a intensidade (RMS) é um forte indicativo da influência do processo de construção do gesto na elaboração de um mapa corporificado da obra, o qual pode ser uma ferramenta capaz de reduzir a distância entre o que é imaginado e o que é, efetivamente, realizado pelo performer.

Tais observações motivam a continuidade desse estudo que deverá, em suas próximas etapas, investigar a relação entre a flutuação de andamento da performance mental da obra e a flutuação de andamento da performance ao piano, além de uma análise detalhada acerca da organização fraseológica nessas duas situações de performance. Em trabalhos futuros, pretende-se analisar a construção do mapa corporificado para um conjunto variado de obras musicais, bem como explorar o uso de diferentes métricas e características obtidas a partir da análise temporal de

sinais capturados com sistemas de captura de movimento (*Motion Capture Systems*) e sistemas de recuperação de informação musical a partir do sinal de áudio.

Referências

- Barros, Luís Cláudio, Any Raquel Carvalho, e Diego Borges. 2017. "The 'Artistic Image' Concept Applied to a Fugue at the Early Stage of Piano Practice: An Observational Study". *Opus*, 23/ 3: 9-22. Disponível em: [http://dx. doi. org/10. 20504/opus2017c2301](http://dx.doi.org/10.20504/opus2017c2301).
- Blacking, John (ed.). 1977. *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press.
- Camurri, Antonio, Imgrid Lagerlöf, and Gualtiero Volpe. 2003. "Recognizing Emotion from Dance Movement: Comparison of Spectator Recognition and Automated Techniques," *Int'l J. Human-Computer Studies*, Elsevier Science, 59: 213-225.
- Chaffin, Roger, Gabriela Imreh, and Mary Crawford. 2012. *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*. New York: Psychology Press.
- Cook, Nicholas. 2009. "Analysing Performance and Performing Analysis". In: *Rethinking Music*. Nicholas Cook (ed.). Oxford: Oxford University Press, 239-261.
- Glowinski, Donald, Nele Dael, Antonio Camurri, Gualtiero Volpe, Marcelo Mortillaro, and Klaus Scherer. 2011. "Toward a Minimal Representation of Affective Gestures". In: *IEEE Transactions on Affective Computing*, 2/2: 106-118.
- Fraga, Orlando. 2009. *Progressão Linear: Uma Breve Introdução à Teoria de Schenker*. DeArtes UFPR, Curitiba. Disponível em academia.edu: https://www.academia.edu/35070989/PROGRESS%C3%83O_LINEAR_UMA_BREVE_INTRODU%C3%87%C3%83O_%C3%80_TEORIA_DE_SCHENKER
- Fenza, Diego, Luca Mion, Sergio Canazza, and Antonio Rod. 2005. "Physical Movement and Musical Gestures: A Multilevel Mapping Strategy". *Proceedings of Sound and Music Computing Conference, SMC 2005*.
- Gibbons, Jean Dickinson, e Subhabrata Chakraborti. 1985. *Nonparametric Statistical Inference*. 2nd ed. New York: M. Dekker Inc.
- Godøy, Ralf Inge. 2011. Sound-action Awareness in Music. In: *Music and Consciousness: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives*. David Clarke and Eric Clarke (eds.). Oxford: Oxford University Press, 231-243.
- Hatten, Robert. 2004. *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Indiana: Indiana University Press.
- Montague, Eugene. 2011. "Phenomenology and the 'Hard Problem' of Consciousness and Music". In: *Music and Consciousness: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives*. David Clarke and Eric Clarke (eds.). Oxford: Oxford University Press, 29-46.

- Rink, John. 2012. "Manipulando o tempo: ritmo, métrica e andamento nas Fantasia Op. 116 de Brahms". (Tradução Josias Matschulat). *Em Pauta*, 20: 34-35. Porto Alegre, 245-281.
- Santiago, Diana. 2002. "Proporções nos Ponteios para piano de Camargo Guarnieri: um estudo sobre representações mentais em performance musical". *Em Pauta*, 13/20: 143-185, Porto Alegre.
- Schutz, Alfred. 1977. "Making Music Together: a Study in Social Relationships". In: *Symbolic Anthropology: A Reader in the Study of Symbols and Meanings*. Janet Dolgin, David S. Kemnitzer, David Schneider (eds.). New York: Columbia University Press, 106-19.

ANÁLISE MORFOLÓGICA A PARTIR DA PERFORMANCE NO PROJETO ARTESANATO FURIOSO (UFPB)

Valério Fiel da Costa

O objetivo do presente texto é a propositura de uma abordagem do fenômeno musical a partir da ação performática, considerada aqui como elemento chave para o entendimento da morfologia da obra. Através de tal abordagem, pretendo cuidar de manifestações musicais propostas segundo um texto partitural mais ou menos determinado, mas também (e sobretudo) daqueles casos que escapam a este formato.

Considerando que há sempre uma relação direta entre fenômeno musical (efeito) e ação performática – relação que nem sempre se dá entre aquele e a partitura, busco uma abordagem que consiga enxergar em perspectiva e de forma crítica o trinômio: estímulo – ação – efeito. Considerando aqui que, para fazer música, é necessário um motivo e um ato e que efeitos são produzidos a partir da interação entre aqueles.

Tal viés pode servir como incentivo a atividades interdisciplinares na área de Música, pois parte de uma problematização geral do fenômeno musical, evitando considerar que aquilo que soa tenha uma origem inequívoca (uma partitura, por exemplo, ou qualquer outra determinação de cunho autoral) e concebendo a forma musical como algo necessariamente provisório e dependente de um ato de engendramento concreto.

Para entender por quê determinada forma se manifesta, optei por relevar prioritariamente o papel do *performer* no processo. Este é visto aqui como um sujeito capaz de decidir como agir, em constante atrito ou negociação com um estímulo preliminar (que pode ser ou não uma partitura). Assim, temos 1) uma forma musical assumidamente à deriva e relativamente desobrigada em relação ao texto; 2) um *performer* criador, cujas decisões têm peso morfológico; 3) uma partitura que expressa desejos individuais, mas que não necessariamente determina, de uma vez por todas, morfologias, já que seria mero estímulo ou disparador de ações; e 4) um compositor

que pode muito bem não ser um indivíduo específico, mas um coletivo decisório ou mesmo uma figura relativamente oculta (se evocarmos algumas modalidades de improvisação livre), mas que cuja presença velada manteria ainda o potencial de irritar o sistema propondo diretrizes e negociações. Num ambiente onde os papéis estão de tal forma imbricados, sobraria pouco espaço para divisões categóricas e, penso, logra-se alcançar e cuidar de muito mais fenômenos de interesse, uma vez que qualquer música posta em contexto se torna hostil a caracterizações duras.

I. Introdução

A estratificação categórica dos saberes que estruturam o campo da música ocidental (composição, performance, educação musical, musicologia sistemática, musicologia histórica, musicologia comparada, etc.) que a maioria dos praticantes e estudiosos de música naturalizou como a base para o entendimento do fenômeno musical, todos nós sabemos, é relativamente recente. A proposição inaugural data das últimas décadas do século XIX e a sua consolidação, somente a partir das primeiras décadas do século XX (Kerman 1985, 11). Por sua vez, a definição do paradigma sobre o qual tal estratificação se deu, a saber, o advento e consolidação da grande obra musical, do absoluto protagonismo do compositor e do músico intérprete, além do surgimento de uma pedagogia da música que visa à afirmação e ao aprofundamento de tal divisão de trabalho (através dos conservatórios) é concomitante ao início da Idade Contemporânea¹, aqui considerada como fruto das últimas décadas do século XVIII.

Lydia Goehr defende um entendimento da obra musical como evento histórico e emergente, e caracterizou-a enquanto produto da Idade Contemporânea como “uso de material musical resultando em unidades de pertença pessoal completas, discretas, originais e fixas” (Goehr 1992, 206). A obra musical, a partir do final do Século XVIII, foi se tornando um objeto de pertença acabado, apresentado em seus mínimos detalhes e capaz de ser distribuído em quantidade por um esquema de mercado cujo funcionamento, obviamente, tornou prescindível (apesar de não eliminar) a velha

¹ Estou ciente de que no campo da música, ao nos referirmos à contemporaneidade, levamos em consideração o período que inicia na Europa no fim da Segunda Guerra Mundial. Penso ser mais condizente com a temática em questão, porém, considerarmos tal contagem a partir da Revolução Francesa considerando que o mundo que brotou daquele evento (e do qual emergiram os paradigmas do fenômeno musical que apresento no texto), se mantém operacional e sem maiores modificações até os dias de hoje. Com isso pretendo, outrossim, evitar o uso inapropriado do termo que, apesar de remeter-se a um contexto em particular (a estética da música europeia do pós guerra darmstadtiano), logrou generalizar-se como sinônimo de música nova.

correspondência direta entre criação e performance. Em outras palavras, o sujeito que cria já não participaria necessariamente da ação performática, que extrapolaria seu âmbito de atuação direta.

Quando Guido Adler definiu as premissas da nova ciência da música no seu célebre ensaio *O Escopo, o método e a meta da musicologia* ("Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft", 1885), já estava bem assentado no ambiente de especulação sobre o fenômeno musical que o seu objeto de estudo por excelência seria aquilo que poderia ser classificado como a grande 'obra de arte'. Em outras palavras, a música instrumental cultivada por uma burguesia europeia relativamente abastada. Também estava definido que a metodologia a ser aplicada em sua abordagem seria analítica e o texto musical seria o foco e a base material a ser levada em consideração.

Dentro do espírito positivista da época, Adler procurava estabelecer algumas bases científicas e normas gerais para o estudo da música e propôs a célebre divisão da área entre musicologia *sistemática*, *histórica* e *comparada*. O esforço da musicologia consistiria, então, no estudo minucioso de manifestações musicais pertencentes a determinados extratos sócio-históricos e na dedução, através de relatos, tratados e qualquer outra referência fidedigna, da norma estética respectiva a cada período examinado. Tal normatização subsidiaria a abordagem analítica do texto musical e poderia servir como regra geral, como suporte para a abordagem de qualquer outro objeto artístico musical, contanto que este satisfizesse certos critérios de feitura. Os casos que extrapolassem tais critérios seriam objeto de estudo de uma 'musicologia comparada'.

O objeto da musicologia para Adler e seus contemporâneos, portanto, não era o fenômeno musical como um todo, mas aqueles fenômenos particulares caracterizados pelo uso de notas, implicados numa noção de totalidade coerente e vinculados a uma clara determinação estética: "só é possível falar em conhecimento musical enquanto arte de trabalhar com material tonal" (Mugglestone; Adler 1981, 5). Músicas a serem analisadas, que escapassem de tal paradigma por não obedecerem à premissa da notação padrão e que não pudessem ser transcritas neste formato, não seriam consideradas arte e, portanto, não poderiam figurar como objeto de interesse da nova ciência.

Não intentamos bater na tecla das limitações do pensamento adleriano. Quanto à sua metodologia investigativa, reconhecemos que o autor se esforçou por construir uma ciência da música que levasse em consideração sua materialidade, sua performatividade e influência do contexto histórico (temas, inclusive, caros à musicologia de fins do

século XX). Podemos dizer até mesmo que esta metodologia seria satisfatoriamente funcional e poderia generalizar-se constituindo-se como alicerce de uma ciência da música de fato. Ocorre que a definição excessivamente categórica de seu objeto de interesse acabou bloqueando tal possibilidade ao revelar-se incapaz de, a partir de seus próprios critérios, alcançar fenômenos musicais que escapam do paradigma da Grande Obra musical europeia. Tal premissa levou Adler, por exemplo, a conceber a notação musical como um eterno a priori cuja evolução explicaria a práxis musical (Muggleston; Adler 1981, 8). Em outras palavras, sempre haveria alguém, um compositor, um escritor de música que proporia novas realizações estruturais, e seria a partir disto que a música evoluiria em termos formais. Outro equívoco seria a estigmatização da ação performática naquilo que apresenta de autônoma em relação à partitura: esse *aspecto* (da performance – a ornamentação) “deve seu surgimento a impulsos naturais ou não e, durante o século XVII e até a primeira metade do século XVIII, como uma trepadeira ou parasita, ameaçava sufocar ou esgotar os nutrientes da árvore saudável” (idem, 9). Para assegurar a primazia da escritura, é necessário colocar a performance num lugar secundário e pôr rédeas a suas extravagâncias para o projeto civilizatório se cumprir.

O arranjo positivista que obriga o fenômeno musical a uma etapa de interpretação textual para se realizar foi abordado por Nicholas Cook em diversas ocasiões, nas quais reivindicou um olhar sobre a música capaz de captar sua essência performativa ou que a entendesse mais como *processo* social do que como *produto* acabado a ser animado por uma performance disciplinada (Cook 2006). Com mais de um século de atraso, a musicologia retoma a discussão sobre a irredutibilidade, deriva e originalidade da música, realizando uma crítica ao neopositivismo operante na área. Uma abordagem que leve em consideração o contexto social e não uma relação direta entre texto e resultado possui respaldo evidente na realidade do fato musical: uma música livre do texto, ou mesmo que contrarie qualquer determinação no sentido de uma dependência entre este e o fenômeno musical, é de demonstração trivial.

Quando tratamos o paradigma vigente, portanto, estamos cuidando de um caso específico e não de uma regra geral. O fenômeno musical concreto extrapola e muito o âmbito do esquema compositor – obra (partitura executada) – ouvinte. E aqui alcançamos a inquietação que animou este texto: a interdisciplinaridade no campo da música não seria uma vocação natural cujo maior obstáculo seria a obediência a tal esquema? Por nos orientarmos a partir da noção hierarquizada de obra, compositor,

intérprete, não estaríamos bloqueando o desenvolvimento de uma abordagem holística da área? Será que não criamos um Golem, um Monstro de Frankenstein, ao assumirmos como paradigmática tal condição?

2. Morfologia do acontecimento musical

Minha pesquisa é sobre a morfologia do fenômeno musical considerado aqui como um acontecimento sonoro vinculado a um determinado contexto performativo. Seria coerente alguém deduzir, a partir do que foi dito antes, que minha preocupação seria desenvolver um olhar sobre o fenômeno musical capaz de cuidar de sua manifestação performativa dentro de uma perspectiva cookiana. Alerto que o objetivo é um pouco diferente: esforcei-me em esboçar uma teoria da forma musical capaz de alcançar obras de caráter aberto ou obras cuja manifestação não possua diretriz morfológica evidente. Assim, determinadas premissas apontadas por Cook como importantes na escolha de exemplos para análise não se aplicariam aqui de forma categórica, a saber, a substituição do referencial partitural pelo referencial da gravação colhida em fontes seguras como o catálogo RISM (Cook 2007, 10). Para mim, desvios de todo tipo e morfologias inesperadas são reveladores de como foi engendrada a ação performática e, portanto, devem ser levadas em consideração no processo de entendimento sobre o fenômeno.

A essência da inquietação cookiana, porém, é preservada no sentido em que reconheço a ação performática como aquela instância na qual a obra se concretiza e que, devido à variedade de respostas possíveis a um mesmo estímulo partitural, é viável tanto o desenvolvimento de uma abordagem vertical da obra (que diz respeito à relação entre um resultado sonoro a uma partitura que lhe preceda) quanto uma horizontal (que busque relacionar uma performance com outras, da mesma obra, distribuídas no tempo e no espaço) (idem, 17-18).

3. Indeterminação cageana

Persegui, num primeiro momento, os enunciados do compositor estadunidense John Cage a respeito do acaso e da indeterminação em música, buscando verificar de que modo ou SE tais enunciados correspondiam àquilo que prometiam enquanto mudança paradigmática no campo da estruturação formal. A escolha do compositor se deveu à sua proeminência enquanto figura chave na caracterização de uma práxis musical desvinculada dos pressupostos da *autoria, obra e obediência do intérprete*

ao texto musical. Ao passar a utilizar operações de acaso como metodologia de estruturação musical a partir de 1949, em obras como o *Concerto for prepared piano and chamber orchestra* (1949), mas sobretudo em *Music of Changes* (1952) para piano solo, Cage teria eliminado do processo composicional as idiosincrasias do autor. Seguindo o caminho da eliminação dos traços de autoria da realização musical, o compositor declara em 1957, na conferência *Experimental Music*, que se tornou “um ouvinte” (Cage 1973, 7). Cage, ao optar por substituir a partitura tradicional por esquemas gráficos e instruções diretas, aparentemente havia desistido de regular o resultado sonoro de suas obras, transferindo esta tarefa aos intérpretes.

Tais empreitadas foram responsáveis pela grande notoriedade de Cage enquanto figura revolucionária no campo da música, mas, por outro lado, dificultavam sobremaneira, num ambiente por demais dependente da ideia de autoria e obra, um aprofundamento maior e mais objetivo de suas ideias composicionais. Pritchett lamenta tal fato na introdução de seu importante livro *The Music of John Cage*, dizendo que a crítica não via sentido em analisar variações estatísticas do mesmo princípio randômico:

Diante de peças produzidas usando acaso, os críticos sofrem um branco. Como alguém pode entender uma composição feita randomicamente? O que se pode dizer sobre uma coisa dessas? Criticar isso seria criticar um ato randômico; como se julga um lance de dados? A saída para esse dilema é ignorar a música e lidar com *as ideias por trás dela* (Pritchett 1999, 2).

O objetivo principal de Pritchett em seu livro é afirmar e demonstrar o óbvio: *John Cage é um compositor* e não uma espécie de filósofo anarquista do fenômeno musical que propôs jogos mentais para entretenimento da contracultura americana. Nesse intuito, esforça-se por estabelecer vínculos entre o pensamento cageano e suas realizações artísticas e literárias, de modo a explicar como seu projeto autoral influencia na fatura final de suas obras.

Minha pesquisa parte de tais pressupostos e busca compreender como o projeto composicional cageano proporciona ou induz a resultados morfologicamente coerentes com uma estética pessoal de caráter recorrente ou mesmo invariável. A metodologia para realizar tal abordagem é a da pesquisa participativa posta a cabo através do projeto denominado Artesanato Furioso.

4. Artesanato Furioso

O Artesanato Furioso é um projeto de criação e performance musical vinculado ao universo da música experimental brasileira, criado em 2000 em Belém-PA, que, num primeiro momento, visava pôr em performance “estratégias arriscadas de curto prazo”, ou seja, propostas ousadas e/ou demandantes que deveriam ser implementadas num intervalo de tempo curto o suficiente para não permitir a realização de ensaios ou treinamento de músicos.

A partir de 2014 o projeto, já devidamente implementado na UFPB, foi incorporado às atividades do Grupo de Pesquisa “Estudos em (des)territorialização da Performance”, sob minha liderança. Assim o Artesanato se vincula à pós-graduação em Música (PPGM) e se dedica à montagem e análise de obras “abertas”, seja do repertório clássico, seja de pesquisadores do grupo, seja de alunos participantes ou convidados.

Na UFPB, graças ao suporte acadêmico (sala de concertos, equipamento, vínculo com disciplinas de graduação e pós-graduação e estagiários), o projeto pôde funcionar fora da perspectiva da criação de curto prazo e se consolidou como laboratório de onde colho, empiricamente, conclusões sobre como proceder de acordo com demandas específicas. Tal configuração permitiu que o Artesanato Furioso funcionasse como uma ferramenta de estudos de análise musical com foco no exame de morfologias emergentes em performance. Este formato tornou oportuna a abordagem e análise de obras de caráter aberto em geral e iniciativas históricas tais como a produção musical da New York School nos anos 50 passou a ser um objeto habitual de estudos empíricos. Desde 2014 o projeto realizou quase 40 concertos de música experimental abordando peças raras do repertório e estreando obras de compositores dedicados ao formato.

No que concerne ao trabalho do Artesanato Furioso realizado sobre a obra de John Cage, nossa principal metodologia foi a montagem crítica de peças do compositor. Por montagem crítica entendo um trabalho ativo de questionamento sobre o material legado pelo autor de modo a avaliar itens da proposta original quanto ao seu impacto efetivo em relação ao resultado. No processo de decisão, visamos produzir uma reflexão sobre o potencial morfológico da obra em questão, propondo realizações originais da mesma que ponham em relevo as ideias propostas pelo material de base, mas também as decisões realizadas durante o processo de montagem. Mais do que simplesmente executar as obras dentro de uma perspectiva de acerto e erro, busca-se assumir uma postura afirmativa em relação àquilo que a proposta original

revela de potencialmente interessante do ponto de vista performático. Sugestões singulares como, por exemplo, a duração extremamente reduzida de uma peça de instrumentação de grandes proporções (como ocorre com *Child of Tree* para 10 plantas com ou sem amplificação, peça a ser executada em apenas 6 minutos), foram vistas como essenciais, devido ao caráter expressivo e oportuno da quebra radical de expectativa, ao passo que especificações quanto ao método de sorteio para escolha de itens na peça puderam ser relativizadas: quando não fazia diferença usar um ou outro método, optou-se pelo mais simples, mesmo que à revelia do que era proposto por Cage. A ideia de desterritorialização da performance é empregada aqui quando recusamos uma leitura direta e em abstrato do *script* e levamos em consideração os sujeitos e condições materiais do contexto performático, de modo a alcançar um resultado singular que lhe faça jus.

Um outro eixo da pesquisa consiste em observar: elementos de invariância diretamente induzidos pelo suporte notacional, seja através de sua leitura direta, seja através do processo de confecção de partituras de performance intermediárias a partir das regras definidas pelo texto; o estabelecimento da forma musical a partir de decisões consideradas ótimas do ponto de vista de um projeto performático local; e, finalmente, realizar uma projeção quantitativa da obra pesquisada no tempo e no espaço, de modo a comparar resultados sonoros de diversas execuções da mesma obra, em busca de tendências morfológicas.

Desse modo, recolocamos o problema da “obra aberta”, buscando nesta não aquilo que varia ou se modifica, mas justamente aquilo que não varia. Os pressupostos são de que toda música está em constante movimento e acomodação morfológica e que o grande mistério seria justamente a sua invariância dentro de um ambiente de suposta liberdade interpretativa.

5. Analisando Cage

O diferencial de uma abordagem analítica pautada na ação performática é colocar o analista diante do fenômeno musical materializado e determinado pelo contexto do qual participou. Ele apreende a relação entre o processo e a morfologia resultante como fruto de uma tensão natural entre *estímulo* e *ação*. Discute-se como explicar determinado efeito a partir de tal tensão e, com a multiplicação de casos (com a execução da mesma peça diversas vezes) pode-se observar que elementos de invariância caracterizam aquela empreitada sempre que é posta em curso. É desse

modo que se pode discutir determinada morfologia ou “nexo morfológico” como típico de determinada proposição ou estímulo (diretriz composicional, direção de performance, etc.) e fornecer ao intérprete subsídios para que este realize sua própria versão procurando aproveitar o que cada obra, mesmo que morfologicamente à deriva, tem de singular.

No que diz respeito especificamente aos trabalhos composicionais de John Cage interpretados durante nossa pesquisa, e para fins deste ensaio, apresentamos duas considerações preliminares obtidas a partir da montagem das peças: *Radio Music* (1956), *Aria* (1958), *Cartridge Music* (1960), *0'00''* (1962), *Variations III* (1963), excertos dos *Songbooks* (1970), *Child of Tree* (1975), *Music For...* (1984-87) e *But what about the noise of Crumpling Paper...* (1985); além da análise de outros trabalhos a partir de gravações, tais como *Atlas Eclipticalis* (1961-62) e *Musicircus* (1967)². São considerações sobre a relação entre os enunciados cageanos a respeito da abertura e liberdade em suas obras e a prática interpretativa, derivados do processo de investigação participante frente ao Artesanato Furioso no período de 2012 a 2018.

1.^a) O conceito de indeterminação cageana ou é inalcançável ou absolutamente abrangente. Só é possível considerar uma peça como indeterminada, do modo proposto no enunciado cageano, ou seja, como uma obra a qual não se sabe como vai soar, desconsiderando o trabalho ativo da ação performática sobre a proposta notacional original. A performance possui uma relação estreita com a forma final e tal fato independe da satisfação do desejo do autor por invariância. Dizer que uma peça é indeterminada, portanto, demanda esclarecer: indeterminada em relação a que observador? Num ambiente de predominância do compositor e da obra, o processo de montagem é posto em segundo plano (ou ignorado) e a indeterminação se torna possível. Num ambiente de negociação entre estímulos e ações performáticas, aquilo que soa pode ser perfeitamente explicado a partir daquilo que se acordou em processo e, portanto, do ponto de vista da ação performática, a indeterminação se torna um item problemático e, no limite, paradoxal.

Considerando que efeitos surgem a partir da tensão ou negociação entre estímulos e ações que atuam acoplados como se constituíssem uma máquina de produzir morfologias, o processo é encarado como sempre dinâmico. Como meu objeto de investigação é a morfologia ou o conjunto de morfologias produzidas em performance que eventualmente delimitam um nexo, cuidei primeiramente da relação entre ação e

2 Já foi publicada uma reflexão mais detalhada sobre este processo no artigo *O Lugar da performance na indeterminação cageana* (v. Costa 2017), no qual apresento, para algumas das peças elencadas acima, comentários sobre a questão da invariância e do controle do intérprete.

efeito (considerados mutuamente implicados) para depois procurar entender como funcionou a relação entre ação e estímulo de modo a alcançar determinado efeito.

Por outro lado, mesmo uma proposição notacional de caráter estrito (uma partitura de Mozart, por exemplo) pode ser descumprida em performance por diversos motivos que escapariam do arbítrio do autor. Como consequência, chegamos à conclusão de que a própria determinação seria uma espécie de excesso conceitual. Podemos, no máximo, dizer que há razões para crer que tal efeito ocorrerá ou que há uma boa probabilidade de ocorrer dependendo das circunstâncias. Determinado está apenas aquilo que de fato ocorreu e no momento mesmo em que ocorre. Antes disso, há indeterminação independentemente da proposição original.

2.^a) A indeterminação cageana não se configura como instrumento de libertação do intérprete. A margem para manobra do performer é sempre pequena, uma vez que vinculada a um ideal estético constantemente reiterado pelo contexto performático através da imitação de modelos “autorizados” e pela insistência do próprio Cage em definir condutas disciplinadas consideradas ideais a perseguir. Como procurei demonstrar no trabalho acima citado (Costa 2017), para garantir a plena realização do projeto cageano, muitas vezes o intérprete é levado a uma conduta “não performática”³ ou mesmo anti-performática. É sugerido constantemente que se evite imprimir na performance qualquer traço idiossincrático que chame atenção para si ou para um projeto performático particular. Desse modo, para realizar a contento tal empreitada, o intérprete é levado, via de regra, a assumir, como modelos de conduta, figuras emblemáticas do circuito cageano tais como o pianista David Tudor.

Assim, ao invés de uma libertação do intérprete, o que ocorre é um controle muito mais sutil escamoteado por um discurso anti-autoritário. Ao assumir o acaso como forma de eliminação da própria autoria, conviria ao intérprete assumir para si uma disciplina performática que lhe permitisse materializar um resultado que fosse a expressão de tal desapego. Ao buscar este estado de desapego, o intérprete encontra como única referência a paradoxal recomendação cageana que diz: “deve-se desistir do desejo de controlar o som e pôr-se a descobrir maneiras de deixar os sons serem eles mesmos mais do que veículos de teorias feitas pelo homem ou expressão de sentimentos humanos” (Cage 1973, 10). A resposta habitual a esse

3 Uma “conduta não performática” ocorre na instrução da peça *0'00* (1961), onde o compositor pede ao executante que “não performe” (Cage 1961). Neste caso, caberia ao intérprete desempenhar uma ação disciplinada (com amplificação máxima sem microfonia) diante de um público. Quanto mais “natural” a ação, melhor executada a peça. Deste modo é necessário eliminar no performer qualquer traço de autoria ou arbítrio para que os sons resultantes soem como “eles mesmos”, ou seja, como efeito direto de uma ação que não os visa enquanto itens de um projeto artístico. Cuido deste aspecto de *0'00* no artigo de 2017 citado neste ensaio.

desafio intransponível de decidir sem decisão, de agir sem deliberação, mas mesmo assim fazer uma música capaz de ser entendida como a expressão de uma liberdade expressa na própria morfologia resultante, leva o intérprete ao apego a modelos consagrados de conduta e/ou à imitação pura e simples de padrões randômicos, atendendo a outra máxima cageana de que a função da arte seria “imitar a natureza em seu modo de operação” (Pritchett 1996, 37), que, via de regra, procura respaldar a escolha do acaso como metodologia de estruturação musical.

6. Conclusão

Através de um exame que partiu da montagem e vivência das propostas de Cage, a partir de uma postura crítica que vê a partitura não como uma verdade absoluta, mas como um evento de disparo de um processo que pode chegar a termo de diversas maneiras, não apenas encaminho novas questões ao problema cageano como também proponho uma metodologia de caráter interdisciplinar que pode ser usada no enfrentamento de repertórios variados, independentemente do suporte inicial: se foi proposto por um autor, por um coletivo ou mesmo se tal referência não existe.

Ao considerar que a obra musical não apenas se apresenta em sua forma mais bem acabada enquanto um duplo da partitura, como nos legou a tradição musicológica positivista adleriana, mas como ato performático e, ao considerar o *performer* como um agente ativo e criativo na configuração morfológica da obra que, no limite, funcionaria como um veículo de sua poiese (Costa 2016, 101), mesmo que este eventualmente renuncie a tal prerrogativa para satisfazer a uma determinação do campo, vejo aqui uma possibilidade de compreensão maior do fenômeno musical. De caráter francamente interdisciplinar (podendo envolver abordagens criativas, performáticas, analíticas, etnográficas e pedagógicas, por exemplo), tal compreensão deve estar apta a incluir não apenas um repertório que sempre foi arisco à análise formal, mas o protagonismo do *performer* como item a se considerar, pois a relação entre estímulo (partitura) e efeito (resultado) não é sempre direta nem óbvia, ao contrário da relação entre ação (performance) e efeito e ação e estímulo, que é pragmática e direta.

Referências

- Cage, John. 1973. *Silence: Lectures and writings by John Cage*. Middletown: Wesleyan.
_____. 1961. *0'00''(4'33''N. 2)*. New York: Peters, 1961.

Cook, Nicholas. 2006. "Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance". *Per Musi*, 14: 5-22.

_____. 2007. "Mudando o objeto musical: abordagens para a análise da Música". *Contexto, Revista do PPG-MUS/Universidade de Brasília*, 1: 7-32.

Costa, Valério Fiel da. 2016. *Morfologia da obra aberta: esboço de uma teoria geral da forma*. Curitiba: Prismas.

_____. 2017. "O Lugar da performance na indeterminação cageana". *Musica Hodie*, 17/1:7-18.

Goehr, Lydia. 1992. *The Imaginary Museum of Musical Works: an essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon, 1992.

Kerman, Joseph. 1985. *Contemplating Music: challenges to musicology*. Cambridge: Harvard University Press.

Mugglestone, Erica & Adler, Guido. 1981. Guido Adler's "The Scope, Method and Aim of Musicology" (1885): an English translation with a historic-analytical commentary. In: *Yearbook for Traditional Music*, v. 13, 1-21.

Pritchett, James. 1999. *The Music of John Cage*. Cambridge: Cambridge University Press.

PARTE III

TEORIAS DA MÚSICA:

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

14 **vibrafone** *senza misura* tom-toms **chimes** **triângulo**

1 *mf* *mp*

2 **triângulo** *senza misura* log drum *mf*

tape **triângulo**

18 **tamborim de samba** *rápido* **triângulo**

1 *ff* (como samba)

2 **triângulo** **bumbo** **almglocken** *p* *f*

tape **triângulo**

22 **vibrafone** **matraca** 2'29" **triângulo**

1

2 **triângulo** **marimba** *f* 6

tape **triângulo**

CONSIDERAÇÕES MARGINAIS SOBRE O ENSINO DA TEORIA DA MÚSICA NO SÉCULO XXI

Rainer Patriota

Em grego, *theoria* é o *repouso puro*, a *mais alta energia*, a maneira mais elevada de colocar-se-na-obra, excetuando-se todas as atividades práticas [*Machenschaften*]: o deixar estar presente [*Anwesenlassen*] do próprio ser presente. (Heidegger *apud* Ordini 2016, 22)

Discutir o futuro do ensino da teoria da música no âmbito acadêmico é uma tarefa de extrema complexidade, pois exige não apenas uma noção embasada dos rumos que o século XXI apontam à atividade musical em suas múltiplas formas de manifestação – a teoria corresponde a um aspecto dessa atividade e deve ser pensada em conexão com ela –, mas também, e não menos importante, um olhar amplo e competente para as transformações que o ensino superior vem sofrendo no quadro da sociedade global. Ora, com isso subentende-se ainda que é preciso atentar para as transformações radicais pelas quais o conhecimento e as artes em geral vêm passando desde o final do século passado por força dos desdobramentos da terceira – e agora da quarta – revolução tecnológica e, em estreita conexão com isso, dos ditames de um mercado global altamente competitivo, que comporta imensas desigualdades regionais e conflitos de toda ordem. Portanto, discernir possibilidades para a teoria da música implica necessariamente em descortinar tendências e perspectivas que o mundo de hoje – em sua configuração mais ampla – coloca em relação ao futuro. Segundo esse ponto de vista, as possíveis soluções para problemas específicos – como o aproveitamento didático dos recursos tecnológicos hoje disponíveis ou a reformulação dos currículos dos cursos de música, a formulação de parâmetros musicológicos etc. – precisam ser discutidos dentro de uma moldura de considerações orientadas pelo entendimento do de-onde/para-onde dos processos sociais contemporâneos, do qual a vida acadêmica é apenas uma parte, ainda que significativa.

Nesse sentido, as brevíssimas considerações que se seguem – dispostas em cinco passos – foram formuladas com a clara consciência de seus limites: constituem apenas uma tentativa de aproximação genérica, um rápido sobrevoo, sem qualquer pretensão de fornecer soluções ou mesmo de propor um diagnóstico amplo e detalhado dos problemas.

I . Sobre as universidades

A universidade moderna é uma instituição que abriga basicamente dois interesses conflitantes – mas não excludentes – no tocante à produção de conhecimento: de um lado, precisa gerar profissionais aptos a ingressar de forma competitiva no mercado de trabalho; de outro, é o espaço por excelência da produção de teoria, de saberes científicos e, em particular, da formação intelectual humanística. Os saberes profissionalizantes se distinguem da cultura teórica, na medida em que são orientados por demandas mais imediatas e por possuírem, assim, um caráter mais técnico, aplicado. O saber teórico, por princípio, não obedece a pressões, a finalidades práticas imediatas. Não por acaso, os gregos, que foram os primeiros a formular uma visão metódica do conhecimento, conceberam a teoria como uma atividade essencialmente contemplativa, ampliando uma noção implícita já no próprio étimo: *theoria*, em suas origens, era o ato de ver e *theoros*, o espectador de jogos e peças teatrais.

Por volta do século XII, quando de dentro do cristianismo emerge um novo tipo de racionalidade, as universidades nascem, primordialmente, para organizar a atividade teórica e o debate intelectual (Siedentop 2014, 243-244). Durante toda a Idade Média perdurou a distinção hierárquica legada pelos gregos entre *episteme* e *techne*, sendo esta última associada ao trabalho do servo e do artesão. Foi o capitalismo que, em função de sua continuada ampliação das forças produtivas, fomentou as escolas técnicas profissionalizantes e possibilitou, mais tarde, o pleno ingresso dessa formação nas universidades e sua coexistência com os cursos humanísticos. Esse ingresso, por sua vez, gerou uma situação conflitante que, desde então, tem sido fonte de grandes debates. Assim, por exemplo, já nos anos 1920, na Alemanha, filósofos e intelectuais proeminentes, como Heidegger e Karl Jaspers, discutiram uma reforma da universidade no intuito de “salvar” sua vocação pensante, ameaçada pelas faculdades voltadas ao conhecimento técnico profissionalizante (Grunenberg 2016, 143-144). Hoje, esse debate segue mais vivo que nunca. O filósofo italiano Nuccio Ordini escreveu recentemente um manifesto a favor da cultura humanística, a *Utilidade do*

inútil, em que se lê:

Seria absurdo colocar em dúvida a importância da preparação profissional nos objetivos das escolas e das universidades. Mas a tarefa da educação pode ser realmente reduzida à formação de médicos, engenheiros ou advogados? Privilegiar exclusivamente a profissionalização dos estudantes significa perder de vista uma dimensão universal da função formativa da educação: nenhuma profissão poderia ser exercida de modo consciente se as competências técnicas que ela exige não estivessem subordinadas a uma formação cultural mais ampla, capaz de encorajar os alunos a cultivarem autonomamente seu espírito e a possibilitar que expressem livremente sua *curiositas*. Equiparar o ser humano exclusivamente com sua profissão seria um erro gravíssimo: em todo ser humano há algo de essencial que vai muito mais além de seu próprio “ofício”. Sem essa dimensão pedagógica, ou seja, totalmente afastada de qualquer forma de utilitarismo, seria muito difícil, no futuro, continuar a imaginar cidadãos responsáveis, capazes de abandonar o próprio egoísmo para abraçar o bem comum, expressar solidariedade, defender a tolerância, reivindicar a liberdade, proteger a natureza, defender a justiça. (2016, 69)

A situação atual do ensino superior parece inspirar cuidados em toda parte, pois à exigência de resultados e eficiência vocalizada pelos mercados vem somar-se uma desconfiança difusa quanto à relevância da teoria pura e dos saberes humanísticos para o desenvolvimento social. Trata-se de um fenômeno complicado envolvendo motivações diversas, que vão desde uma legítima preocupação com gestão e resultados própria das culturas liberais e modernas, passando por resistências conservadoras (religiosas, por exemplo) a um mundo cada vez mais instável e incerto – “algumas pessoas não aguentam tanta liberdade e incerteza”, diz Harari (2018, 363) – até a situação fiscal dos governos, que precisam otimizar seus gastos e eleger prioridades numa realidade econômica cada vez mais desafiadora – vide, por exemplo, a questão do trabalho e a automação em Harari (*op. cit*, p.40-69). No entanto, segundo muitos intelectuais, o principal problema parece ser um tipo de mentalidade utilitarista, que, em nome de uma suposta racionalização do tempo e dos recursos, ameaça degradar a situação do ensino universitário, submetendo-o a uma visão empresarial incompatível com a “finalidade sem fim” da verdadeira cultura intelectual. E novamente recorro ao depoimento de Nuccio Ordini:

As escolas e as universidades não podem ser administradas como empresas. Contrariamente ao que pretendem nos ensinar as leis dominantes do mercado e do comércio, a essência da cultura está baseada exclusivamente na gratuidade: a grande tradição das academias europeias e de antigas instituições como o Collège de France, fundado por Francisco I em 1530 – em cuja importância para a história da Europa o historiador Marc Fumaroli insistiu recentemente, numa apaixonante conferência proferida no Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, em Nápoles –, lembra-nos que o estudo é antes de mais nada aquisição de conhecimentos que, livres de qualquer vínculo utilitarista, nos fazem crescer e nos tornam mais autônomos. E justo a experiência do aparentemente inútil e a aquisição de um bem, não imediatamente quantificáveis, revelam-se “investimentos” cujos “lucros” virão à luz ao longo prazo (2014, 68-69).

2. Integração dos saberes e comunicação com a realidade

Ao mesmo tempo, parece evidente que, apesar de tudo, o conhecimento continua a avançar em direção a um paradigma holístico e colaborativo. A integração cada vez maior e dinâmica dos conhecimentos tornou-se irreversível num mundo interligado pelas redes. Daí que todo isolamento disciplinar esteja de aviso prévio. Daí, pois, que o futuro das universidades – prefigurado conceitualmente pelas chamadas *smart universities* – implique em sua maior comunicação com a sociedade e os mercados a partir de uma organização mais interativa e colaborativa de seus próprios saberes internos, além de um uso intensivo – e inteligente – dos recursos tecnológicos. No caso do ensino da teoria da música, é importante buscar conciliar as necessidades específicas de uma formação que é técnica em grande medida com uma abertura para a reflexão interdisciplinar, bem como para as expectativas do mercado de trabalho – e isso pressupõe infraestrutura e equipamentos modernos.

Ligada a isso, surge a ideia de um ensino organizado em torno de projetos. Muitos têm constatado a necessidade de otimizar o tempo de sala de aula com processos mais dinâmicos e eficientes – interessantes, motivadores – de ensino-aprendizagem. Onde a ideia não apenas de integrar de forma efetiva saberes diversos, por exemplo, através do sistema de módulo, reduzindo a quantidade (desnecessária) de horas que os alunos passam em sala de aula, mas também de organizar o ensino em torno de projetos, um método que procura envolver os alunos em pesquisas orientadas

à resolução de problemas ou atividades que resultem em algum produto. Trata-se de um sistema em que a teoria e a prática se vinculam ao longo do processo e que acredita promover nos alunos iniciativa, criatividade e autonomia. Os benefícios que se pode obter nos cursos de música por meio de uma aplicação inteligente dessa metodologia – que não chega a ser propriamente uma novidade em termos de prática, mas talvez enquanto conceito – são evidentes e dispensam maiores detalhes. Documentários, artigos e materiais informativos sobre isso são facilmente acessíveis pela internet.

3. A “Produção de presença” (Gumbrecht) na era do ensino a distância

Nisso se reverbera já a questão do fim do “aulismo”. Na era digital, a transmissão de informações não pode ocupar o tempo dos professores. Em seu livro *21 lições para o século 21*, o historiador best-seller Yuval Noah Harari é bastante enfático nesse quesito. Convém citá-lo:

No século XXI, estamos inundados por enormes quantidades de informação, e nem mesmo os censores tentam bloqueá-la. Em vez disso, estão ocupados disseminando informações falsas ou nos distraíndo com irrelevâncias. Se você vive em alguma cidade do interior do México e tem um smartphone, pode passar a vida consultando a Wikipedia, assistindo a TED talks e fazendo cursos gratuitos on-line. Nenhum governo pode ter a esperança de esconder toda informação da qual não gosta... Além disso, inúmeras outras coisas estão a um clique de distância, o que faz com que seja difícil concentrar-se, e quando a política ou a ciência parecem complicadas demais, é tentador mudar para alguns vídeos engraçados sobre gatos, fofocas de celebridade ou pornografia. (2018, 321)

E conclui:

Num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e, acima de tudo, combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo (2018, 322)

A sala de aula precisa ser um ambiente de impacto. A informação disseminada nas redes, o conhecimento que os alunos podem adquirir de forma independente e sem sair de casa com PDFs, vídeos, áudios etc. implica, certamente, não na obsolescência da figura do professor, mas numa maior definição de seu papel e de suas tarefas, como organizar e articular o conhecimento, induzir a reflexão crítica etc. E com isso surge a questão do ensino a distância. Se as previsões mais apressadas e alarmistas falam em extinção do ensino presencial, o bom senso sugere antes uma combinação da modalidade presencial com a modalidade a distância. Pois parece fundamental ao ensino o aspecto da convivência, da sociabilidade. E é nesse sentido que o professor adquire sua maior espessura pedagógica: ele não é apenas alguém que ajuda, de diferentes formas, a estabelecer o conhecimento, mas também, e sobretudo, uma fonte viva de experiência para os alunos e muitas vezes também o horizonte imediato de suas projeções de futuro, não se restringindo estas ao aspecto profissional, mas estendendo-se até o ético, o político etc. O professor concentra em torno de sua presença – que é maior do que a de seu conhecimento – não apenas a atenção cognitiva de seus alunos, mas também suas expectativas, projetos, anseios e angústias.

A esse respeito, gostaria de chamar atenção por um momento para o pensamento de Hans Ulrich Gumbrecht acerca do futuro das artes e das humanidades. Na esteira de uma linhagem de pensadores contemporâneos ocupados em explorar os limites da tradição hermenêutica e do construtivismo, como o francês Jean-Luc Nancy, esse filósofo avalia que um dos problemas cruciais da contemporaneidade é precisamente o “excesso de sentido”: “aquilo de que...sentimos falta num mundo tão saturado de sentido, aquilo que se transforma num objeto principal de desejo (não totalmente consciente) na nossa cultura...são fenômenos e impressões de presença” (in: Gumbrecht 2010, 134). A partir de uma reflexão sobre os campos da estética, da história e da pedagogia, Gumbrecht propõe a tese de que o futuro das universidades passa primordialmente pela sua capacidade de “produzir presença”¹ e com isso de continuar promovendo um tipo de atitude fundamental à cultura: a atitude do confronto com a complexidade. “O bom ensino acadêmico consiste em pôr a complexidade em cena”. Complexidade que, a seu ver, implica “em práticas de ensino na modalidade da experiência vivida [*Erleben*]” (2010, 158). Ou seja, em práticas que privilegiem o distanciamento em relação aos hábitos mentais do mundo cotidiano, com seus imperativos imediatistas e pragmáticos, e suspendam, assim, o gesto automático de atribuição de sentido – não raro desatento, tendencioso e precipitado – em prol de um envolvimento com o conhecimento que passe por

1 Discutir as nuances desse conceito foge ao âmbito das presentes considerações.

essa mútua “produção de presença”. Envolvimento necessário frente a um cotidiano cada vez mais regido pelas facilidades de uma presença, por assim dizer, remota – a presença abstrata e evanescente mediada por *gadgets*. Com isso, naturalmente, não se nega o papel valioso das novas tecnologias que vieram ampliar as possibilidades de comunicação a distância, apenas se aponta para os riscos implicados em seu mau uso.

Consubstanciando historicamente suas reflexões sobre o futuro do ensino presencial e das instituições de nível superior, Gumbrecht se conecta diretamente às ideias de Wilhelm Humboldt. Nas suas palavras:

Regressar à visão de Humboldt da sociabilidade específica das instituições acadêmicas (“entusiasmo produzido pela livre interação de alunos e professores”) e ao conceito de “pensamento de risco” pode nos ajudar a afinar os nossos argumentos a favor da verdadeira presença na sala de aula. É que pôr em cena o pensamento de risco (isto é, conduzir nossos alunos “às portas da complexidade, sem atravessar com eles essas portas», nas palavras do classicista alemão Karl Reinhardt) não deveria limitar-se a deixar alunos e professores num estado de espanto silencioso. Deveria haver (e haverá normalmente) reações diferentes aos diferentes encontros dos alunos com a complexidade, e se a complexidade inicial que eles encontram não está ainda domada, interpretada ou reduzida, essas reações terão o estatuto de (mini)eventos, pois serão de fato imprevisíveis - e, portanto, decisivas para continuar a desenvolver a interação de professor e alunos. (2010, 161)

Em suma, mais do que administrar conteúdos mediante a ajuda de softwares e equipamentos tecnológicos, a missão fundamental do professor é catalisar e nortear processos de reflexão e compreensão por meio de vivências compartilhadas num ambiente interdisciplinar vivo, aberto a contingências, conflitante e desafiador. Talvez, mais do que nunca, o professor deverá ser, pela força estimulante de sua presença, o grande pilar das instituições de ensino.

4. A Teoria da Música e suas múltiplas faces

Não seria um exagero ou mera força de expressão dizer que a teoria da música é um domínio de máxima complexidade. Seu corpus teórico de caráter prático e analítico já é por si mesmo vasto: contraponto, harmonia, fraseologia, estilística, composição, orquestração, arranjo, além de todos aqueles ligados ao desenvolvimento tecnológico,

aos instrumentos e aos processos de gravação e performance. Porém, desde sempre, a música suscitou indagações e reflexões para além de suas técnicas gramaticais e endogenias, desenvolvendo-se no curso da história através de ramificações que invadiram praticamente todos os campos do conhecimento. Daí que seja tão difícil, como apontou Carl Dalhaus, formular uma visão unitária da história da teoria musical (cf. Christensen 2008, 1). Sabemos que, em âmbito ocidental, desde a Grécia Antiga e ao longo de toda a Idade Média, a teoria da música foi pensada em conexão tanto com os saberes matemáticos quanto com os saberes humanísticos (a oratória, a ética, a especulação metafísica). Na modernidade, a música se tornará um campo fértil para diversas disciplinas, como a estética, a psicologia, a linguística, a antropologia, a filosofia, a sociologia e, mais recentemente, as ciências cognitivas.

Portanto, de maneira muito particular, a teoria da música (assim como a própria música, naturalmente) abre-se numa interface tanto para as ciências exatas e naturais, quanto para as artes e as humanidades². Não seria impropriedade aqui invocar, como exemplo, as pesquisas da neurociência que ressaltam a importância da música para os estudos sobre o cérebro, e também enquanto recurso terapêutico para uma série de patologias, desde Parkinson até dores crônicas e depressão (cf. Sacks 2013).

A teoria da música, em seu sentido mais abrangente, precisa contemplar a ubiquidade do fenômeno musical e sua complexidade, sob pena de perder relevância e interesse num mundo de total interatividade e constante disrupção.

Isso pressupõe o combate às compartimentalizações rígidas e às hierarquizações preconceituosas do passado, sobretudo aquelas de motivação ideológica e que ainda hoje despertam animosidades e disseminam equívocos e isolamento dentro do mundo musical. A oposição rancorosa e pedante entre “música séria” e “música leveira” ilustra bem o problema (cf. Durkin 2014). Do mesmo modo, a tentativa de alinhar filosoficamente certos modelos musicais a certas perspectivas políticas e epistemológicas, partidarizando o fenômeno musical e dividindo-o em categorias axiológicas, é algo hoje inadmissível (cf. Patriota *in* Berendt 2014, *apresentação*). A história política e musical da Alemanha do século XIX aos anos de dominação hitlerista (cf. Potter 2015) deixou provada que nenhuma música – nem mesmo a dos “grandes mestres” – é tão grande que não possa um dia ser usada para legitimar e promover as piores baixezas. A pluralidade de estilos, gêneros e concepções deve, pois, ser privilegiada, juntamente com as ferramentas, modelos e perspectivas teóricas.

2 Sobre as questões científicas e matemáticas suscitadas pela música – como os problemas de afinação e temperamento – no decorrer da história do Ocidente, confira-se sobretudo os artigos da parte II – *speculative traditions* – do compêndio da Cambridge sobre a história da teoria musical (Christensen 2008).

5. Considerações finais: a universidade brasileira

Finalmente, importa dizer que todas essas questões precisam ser discutidas levando-se em conta a realidade específica do nosso país – com suas desigualdades e particularidades regionais – e dos departamentos de música. O futuro do ensino da teoria da música depende sobretudo dos rumos que o Brasil tomará com os próximos governos. É sabido que dos anos 1990 para cá houve uma enorme expansão do ensino superior: se antes apenas 6% dos jovens entre 18 e 24 anos ingressavam em algum curso de nível superior, esse número passou, nos últimos anos, para 18% – uma taxa ainda baixa, se comparada inclusive com a dos nossos vizinhos. E as humanidades sabidamente responderam pela maior parte desses ingressos, haja vista serem cursos mais baratos e acessíveis. No entanto, é urgente discutir a qualidade desse ensino e os formatos possíveis à disposição. Um bom ensino superior depende – e isso é incontornável – de um bom ensino de base. Fala-se cada vez mais em reforma da universidade³. Dentre outros pontos, estão na agenda uma maior autonomia das instituições diante do governo federal, a possibilidade de premiar e promover os profissionais mais produtivos, a cobrança de mensalidade e taxas, a parceria com a iniciativa privada, a diversificação de modelos de ensino superior. Em relação a este último ponto, é possível que, no futuro, cada departamento de música – e cada departamento em geral – venha a ter de provar sua vocação para a pesquisa ou então se especializar como um centro de ensino (e extensão). Seja como for, as mudanças, para o bem e para mal, chegarão. E, até o momento, se estou certo, elas são imprevisíveis.

Referências

- Berendt, Joachim-Ernst. 2014. *O Livro do jazz: De Nova Orleans ao século XXI*. Tradução de Rainer Patriota e Daniel Arelli. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Christensen, Thomas (Ed.). 2008. *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge Histories Online@Cambridge University Press. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-history-of-western-music-theory/1E331E53DC92BE497C74D40DE195105A>
- Durkin, Andrew. 2014. *Decomposition. A music manifesto*. New York: Pantheon Books.

³ Recentemente (26/09/2018), em São Paulo, a Folha de São Paulo promoveu o seminário “Desafios do Ensino Superior”, que contou com a presença de reitores, jornalistas e especialistas no assunto, como a estadunidense Liz McMillen, da organização *The Chronicle of Higher Education*.

- Grunenberg, Antonia. 2016. *Hannah Arendt und Martin Heidegger: Geschichte einer Liebe*. München; Berlin: Piper.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich. 2010. *Produção de presença: O que o sentido não consegue transmitir*. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio.
- Harari, Yuval Noah. 2018. *21 Lições para o século 21*. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ordine, Nuccio. 2016. *A Utilidade do inútil: Um manifesto*. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar.
- Potter, Pamela. 2015. *A Mais alemã das artes: Música e sociedade da República de Weimar ao fim da era nazista*. Tradução de Rainer Patriota e Ibaney Chasin. São Paulo: Perspectiva.
- Sacks, Oliver. 2013. *Musicofilia: Relatos de la Musica e el Cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- Siedentop, Larry. 2014. *Inventing the Individual: The Origins of Western Liberalism*. St. Ives: Penguin.

A MÚSICA INVENTA A TEORIA; O 'HOJE' INVENTA O FUTURO

Fernando Iazzetta

Não me considerando um especialista no campo da Teoria da música, minha contribuição num debate em que se discute 'O Futuro da Teoria da música na educação formal' irá abordar o assunto a partir do olhar distanciado de quem tem na teoria uma ferramenta de trabalho, não um objeto de estudo. Ou seja, coloco-me aqui na posição daquele consumidor ordinário que, sem ser especialista, emite sua opinião crítica acerca de algum aparelho ou dispositivo que usa em seu cotidiano. A familiaridade aqui se refere então ao uso, à aplicabilidade, mais do que ao conhecimento do funcionamento interno dessa ferramenta, dos seus mecanismos e das políticas que gerem a sua produção. Feitas essas considerações, que podem se entendidas como 'ressalvas', passo a construir minha argumentação.

Pensar o futuro da *Teoria* da música na educação formal só me parece pertinente se pensarmos, antes, o futuro da *Música* na educação formal. Caso contrário, alimentamos a ideia de uma teoria que encontra um fim em si mesma, correndo o risco de desconectar-se do objeto sobre o qual pretende teorizar. É fundamental, portanto, manter a música conectada à sua teoria para que seja possível entender estes dois eixos num movimento de interação, em que um ressoa no outro. É preciso também levar em conta que o *futuro* é o campo da imaginação, da especulação, da aposta. Ele só pode ser projetado a partir do que já aconteceu. Por isso, gosto de entender nossa visão de futuro como aquilo que desejamos para hoje, e que criamos em nossa imaginação quando não encontramos lugar, no aqui e agora, para depositar esse desejo. Assim, parece-me justo dizer que o *futuro* da Teoria depende do que queremos para o *presente* da Música. Com isto, saímos do campo da especulação e podemos pensar criticamente os espaços de formação musical que ajudamos a construir e as teorias que usamos para ensinar.

Vejo uma certa ansiedade com o futuro como parte do projeto da modernidade, em que a busca pelo novo e a ideia de progresso, no sentido de um acúmulo de conquistas, são recorrentes. Dou exemplo, um pouco anedótico talvez, mas que expõe

claramente essa preocupação com o que ainda vai acontecer, colocando o futuro como uma espécie de solução para as irregularidades do presente. Em 2009 participei de uma mesa-redonda num evento internacional sobre música eletroacústica¹. O tema geral tinha alguma conexão com o tema deste debate e era sintetizado na expressão “Herança e futuro”. Naquela ocasião, boa parte das intervenções tentavam apresentar propostas para resolver os impasses daquele campo (Música eletroacústica). Ou seja, buscavam dar respostas àquilo que se manifestava como problema no presente. De modo geral, eram propostas para um futuro idealizado que lembrava ou recuperava as realizações de um passado glorioso e igualmente idealizado, ao invés de encarar que os problemas existentes eram também fruto das mudanças e das inconsistências daquele campo. Desde então, fico sempre desconfiado das nossas previsões sobre o futuro e neste momento de crise – ética, política e, talvez, afetiva – tenho observado a recorrência desses discursos que se apegam à ideia de um futuro que é, na verdade, um passado que não volta mais. É também um passado que nunca existiu, e que se constrói seletivamente a partir daquilo que gostaríamos que ele tivesse sido. Mais uma vez, entendo que esse “futuro nostálgico” é parte do projeto da própria modernidade, a qual estabelece um conflito insolúvel entre a tradição e a novidade. Esse conflito é mediado pela ideia de progresso e, por sua vez, o progresso leva a um dos paradoxos mais notáveis da modernidade: a *tradição do novo* (Compagnon 2010; Bürger 2008).

Portanto, estas considerações sobre o futuro (da Teoria da música) são apenas uma tentativa de entender o presente, e para isso exponho rapidamente duas ou três inquietações a respeito do ‘Futuro da Teoria da Música na Educação Formal’.

A primeira inquietação vem da tendência (herdada da tradição racionalista e determinista moderna) na direção das generalizações na teoria e análise da música. Sem nos questionarmos, falamos o tempo todo de regras do contraponto, de leis da harmonia, de forma sonata, de sistema dodecafônico. Os termos “regra”, “lei”, “forma” ou “sistema” estão de tal forma introjetados no pensamento musical que se “naturalizaram”: são aspectos que compõem uma espécie de essência da música, algo que passou a fazer parte da sua “natureza” e que está lá, mesmo antes que a música seja escrita na partitura, ou cantarolada nos corredores, ou tocada pela orquestra. Abro aqui um parêntese: essa naturalização não ocorreu também com a ideia de Música, com “m” maiúsculo, que se refere à música de concerto de tradição europeia, mas que “naturalmente” assumiu o papel de referência para o discurso sobre todas as músicas?

¹ EMS (Electroacoustic Music Studies) 6th Conference, 22 a 25 de junho de 2009, Buenos Aires - Argentina.

Num texto já antigo, quase clássico nos estudos de música eletroacústica, o compositor britânico Simon Emmerson (1986) comenta sobre a falta de pensamento crítico no uso dos termos lei (regra) e explicação. O texto é intitulado *The Relation of Language to Materials* e tenta esboçar um esquema para análise de música eletroacústica baseado em dois eixos, um referente à sintaxe musical e outro referente ao uso dos materiais sonoros. Embora voltado para o repertório da música eletroacústica acusmática, o trecho em que o autor se refere à formação e generalização de leis e procedimentos parece ilustrativo aqui. Emmerson lembra que as leis na filosofia da ciência podem ter dois sentidos. O primeiro é o de uma generalização empírica, ou seja, de um resumo das ocorrências de um evento particular. O segundo se refere a uma necessidade causal. Quer dizer, a lei, neste caso, é algo que está acima ou além dos eventos e determina a sua ocorrência.

Se o primeiro sentido parece ser adequado a um campo como o da Teoria da música, o segundo parece ser mais próprio para as ciências naturais. Mas há um processo curioso que deve ser observado aqui. Ocorre que o uso sistemático das “leis” empíricas faz com que, aos poucos, elas passem a ser tratadas como leis absolutas e universais.

Essa mesma “confusão” (esta é a palavra usada por Emmerson) acontece também em relação ao termo “explicação”. Emmerson continua sua argumentação apontando que nas ciências naturais, uma explicação deve ser tão completa que permita a predição de um fenômeno. O autor lembra que, neste caso, explicação e predição tornam-se “simétricos”, quer dizer, explicar um evento, significa que é possível prever como ele irá acontecer. Mas nas artes, essa simetria é (e deve ser) defeituosa. Por exemplo, quando a análise musical (explicação) é usada de maneira acrítica para a composição (ou seja, predição), o resultado é mero pastiche. Noto que esta distância entre uma teoria cada vez mais presa a minúcias da análise musical, por um lado, e o processo de composição, por outro, tem sido apontada com alguma frequência, especialmente a partir da década de 1980. Por exemplo, durante o I Congresso da TeMA, Michael Klein questiona se as elaborações dos teóricos da música, cada vez mais especializadas e focadas nos detalhes, poderiam, de fato, auxiliar no trabalho de compositores ou intérpretes (Klein 2015, 220). Embora esteja se referindo especificamente a um cenário Norte-Americano, penso que o distanciamento apontado por Klein entre a teoria da música e as questões históricas, culturais e subjetivas que envolvem qualquer prática musical é algo recorrente e que não se restringe àquele país. Naquela mesma ocasião, Lawrence Kramer colocava, de maneira provocativa, que “o que hoje é geralmente praticado sob o nome de análise musical não tem absolutamente nada a ver com

música. Tem a ver com a habilidade dos sistemas analíticos de se autoreproduzirem” (Kramer 2015, 19). Daí, penso que a constante reavaliação da função da análise seja fundamental para que sua capacidade para explicar coisas não seja transformada em lei, em regras gerais que acabem por condicionar não apenas a criação musical, mas também nossa escuta.

Minha segunda inquietação se refere a outra confusão que surge quando separamos a teoria (conhecimento) da música (composição, escuta, acontecimento). Ambas devem ocorrer num processo de retroalimentação: a música inventa a teoria e a teoria inventa a música. Devemos admitir que quando esse processo de retroalimentação falha, a música parece estar numa posição de vantagem, pois mantém-se viva mesmo quando se desconecta da teoria. As formas musicais baseadas em tradições orais, em que não há necessariamente a formalização de uma teoria da música, são uma prova disso. Não se pode dizer o mesmo da teoria quando ela passa a alimentar-se de suas próprias matérias, colocando seu objeto, a música, num papel quase secundário. Quando a teoria se transforma num fim em si mesma, perde no mínimo a sua elegância, para não dizer a sua eloquência.

Penso que as consequências mais sérias deste fechamento da teoria em torno de si mesma são de natureza política. Quando se cristaliza, a teoria não serve apenas para apontar leis e fornecer explicações. Ela também cria um juízo de valor e aquilo que não se encaixa na lei ou resiste à explicação não é mais “Música” (novamente com maiúsculas), mas torna-se meramente uma “outra” música. É isso que permitiu a Adorno (1941), apenas para citar um exemplo, tratar as músicas populares em razão de sua padronização (*standardization*) como menos relevantes que as eruditas. Ou que John Cage (1961) afirmasse que a indeterminação na música experimental norte-americana seria mais verdadeira do que a improvisação no jazz. Isso só é possível porque esses autores tinham em mãos teorias construídas como se fossem “universais” e, que serviam de referência para discutir qualquer outra manifestação musical. O curioso é que ninguém se espantaria se tomássemos uma teoria referente às formas musicais que desenvolveram no nordeste brasileiro ou na Papua-Nova Guiné como sendo regionais. Mas, causaria estranhamento mencionar o caráter regional dos pensamentos de Adorno ou Cage, mesmo que, na prática, eles não possam ser plenamente aplicados a outras “regionalidades”, como a do nordeste brasileiro ou a da Papua-Nova Guiné. Isso porque nos acostumamos a uma assimetria em que certos preceitos são tomados como base (“universal”) para falar daquilo que é diferente (“regional”).

No entanto, nós músicos não precisamos nos espantar com essas assimetrias. Elas aparecem em tudo quanto é dimensão da modernidade e do mundo moderno: na relação entre o “Eu” e o “Outro” da antropologia; na tensão entre o colonizador e o colonizado; nas construções simbólicas e fantasiosas que o Ocidente cria sobre o Oriente; na geografia perversa que separa os países do norte do globo daqueles que estão confinados no hemisfério Sul. Enfim, a Teoria da música, quando se coloca como provedora de leis e explicações definitivas, parece atuar como um “Eu” a partir do qual se ofusca – ou no máximo se tenta compreender – o “Outro”.

Essa relação é particularmente relevante se considerarmos o contexto brasileiro do ensino da Teoria da música, situação em que novas assimetrias aparecem, uma vez que tanto a teoria quanto a música a que ela se refere são, predominantemente, de origem externa. Cabe, então, a pergunta: aqui no Brasil, quando estamos ensinando esta teoria musical do “Eu” (ou seja, da música de concerto baseada na tradição europeia), qual personagem estamos encenando: somos “Eu” ou somos “Outro”? Se concordarmos que as consequências da propagação de teorias canônicas, muitas delas originárias do contexto europeu e norte-americano, são consequências políticas, abordar criticamente o papel que desempenhamos neste circuito me parece ser fundamental. Se simplesmente adotamos essas músicas e essas teorias como sendo “universais”, corremos o risco de impedir ou ofuscar a emergência de manifestações locais igualmente relevantes.

Tentando concluir, coloco uma terceira e última inquietação, buscando resolver, ainda que parcialmente, as confusões apresentadas anteriormente: aquelas relacionadas ao uso das leis e explicações; e aquela que ocorre quando a teoria assume o papel de um “eu” universalizante, generalizante, produzindo o apagamento e o ofuscamento de outras formas de música e de outras formas de se pensar a música.

Outra maneira de se compreender a confusão entre regras empíricas e leis absolutas, entre a universalização de certas práticas e o conseqüente deslocamento de outras, é retomar a conhecida relação entre filiação e afiliação construída pelo filósofo e crítico Edward Said (1983). Filiativo, segundo Said, é tudo aquilo que herdamos: nossa história, nossa cultura, o lugar em que nascemos, a língua que falamos, a família a que pertencemos. Afilativo, por sua vez, diz respeito às nossas escolhas: a profissão que temos, o instrumento que tocamos.

No Ocidente os processos afiliativos se tornaram tão intensos que passamos a entendê-los como filiativos. Ou seja, nossas escolhas se “naturalizam” e deixamos de questionar sua origem, seu lugar, e suas consequências. Por essa razão, relações

assimétricas de poder, desigualdades de gênero ou de raça, acabam sendo “naturalizadas”, internalizadas, como se fossem parte de nossa filiação. Com isso, não nos questionamos a cada aula que damos por que o repertório que ensinamos é essencialmente de origem europeia, ou por que quase todos os compositores que mencionamos são homens. Tudo nos parece muito “natural”. Ao nos afiliarmos de maneira acrítica a um campo de forças já constituído - como o da história da música, com seus compositores emblemáticos; ou o das teorias que explicam as músicas desses compositores e que indicam como devem ser realizadas as nossas próprias músicas -- esquecemos que estas são escolhas e nos eximimos das responsabilidades trazidas por elas.

Desfazer a confusão entre o que é filiativo e o que é afiliativo implica em assumir que as coisas com que lidamos (neste caso, repertórios musicais, formas de análise, interesses de pesquisa) são como são e estão onde estão em razão de escolhas. E escolhas têm histórias e têm consequências: ao mesmo tempo que revelam de onde estamos vindo, indicam onde queremos chegar. Em última instância, quando escolhemos entre Igor Stravinsky e Cláudio Santoro, ou entre Koellreutter e Eunice Katunda, ou entre Gilberto Mendes e Cartola, estamos fazendo essa ponte entre o que conhecemos e o que queremos descobrir, entre o que é tradicional e o que é novo, entre o que ouvimos do passado e o que projetamos no futuro.

Então podemos nos perguntar: Qual a perspectiva que se pode ter para resolver, ou ao menos atenuar, algumas dessas “confusões” mencionadas neste texto, dentro de um projeto para o futuro? Como tornar nossas escolhas um ato de produção, e não apenas de reprodução de conhecimento sobre as músicas que fazemos? Eu sugiro uma ação muito simples: associar à prática corrente da teoria musical um pensamento crítico.

Por exemplo, seguindo os comentários de Simon Emmerson, entendo que a análise e a explicação podem ser ferramentas pedagógicas potentes para desvendar a música. Por outro lado, elas podem ser bastante restritivas quando usadas de maneira acrítica como base para a composição. Da mesma maneira, permitir que se incluam na música e nos discursos sobre a música, os saberes locais, as práticas experimentais, as manifestações periféricas, talvez seja um modo de ampliar o potencial das teorias (assim como das histórias, das críticas, das especulações) na produção de conhecimento sobre as músicas.

Não se trata de exercer aqui uma militância política ou algum tipo de panfletagem moral em relação ao modo como lidamos com a teoria musical. Mas acredito que

num tempo de crise – especialmente de natureza ética – como o que vivemos, a produção e a transmissão de conhecimento, em música ou em outra área, é uma tarefa das mais sérias. Reconhecer que o uso que fazemos da teoria representa uma escolha, e lidar criticamente com as histórias e consequências dessa escolha, é um passo importante para manter a vitalidade do campo da teoria e para permitir que, num contexto brasileiro, possam emergir contribuições significativas para o campo em geral e para a música que produzimos em particular.

Referências

- Adorno, Theodor W. 1941. "On Popular Music". *Studies in Philosophy and Social Science*, New York: Institute of Social Research, IX, 17-48.
- Bürger, Peter. 2008. *Teoria Da Vanguarda*. Traduzido por José Pedro Antunes. São Paulo: Cosac Naify.
- Cage, John. 1961. "History of Experimental Music in the United States". In *Silence : Lectures and Writings*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 67-75.
- Compagnon, Antoine. 2010. *Os Cinco Paradoxos da Modernidade*. Trad. de Cleonice P. B. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry. 2.^a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Emmerson, Simon. 1986. "The Relation of Language to Materials". In *The Language Electroacoustic Music*, Simon Emmerson (Ed). London: Palgrave Macmillan, 17-40.
- Klein, Michael. 2015. "Por que teoria da música?" In *O Pensamento musical criativo: Teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*, Ilza Nogueira & Fausto Borém (Eds). Série Congressos da TeMA I, Salvador: UFBA, 219-223.
- Kramer, Lawrence. 2015. "Em busca da Música: Linguagem, análise e cuidado". In *O Pensamento musical criativo: Teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*, Ilza Nogueira & Fausto Borém (Eds). Série Congressos da TeMA I, Salvador: UFBA, 19-39.
- Said, Edward. 1983. *The World, The Text, and The Critic*. Harvard: Harvard UP.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA: CAMPO FÉRTIL PARA O ENSINO TEÓRICO

Carole Gubernikoff

Início minha participação neste debate por questões que foram formuladas e respondidas ao longo da história da música na tradição eurocêntrica da qual fazemos parte ou de quem herdamos os ensinamentos. Olhar para o passado pode ajudar-nos a pensar sobre os possíveis caminhos que nos conduziriam ao futuro da teoria da música na educação formal.

Vou me referir a apenas dois dos pensadores da polifonia vocal que atravessaram os séculos nos quais esta prática foi importante: Giosepho Zarlino, de quem herdamos a *Arte do Contraponto* (1558) e Johan Joseph Fux, autor de *Gradus ad Parnasum* (1725). Ambos, em séculos diferentes, apontam para a abordagem gradual da teoria da música. Zarlino parte dos intervalos musicais e gradativamente vai tornando as questões mais complexas, debatendo cada novo item que introduz com os compositores seus contemporâneos. No livro de Fux, o ensino formal de música se dá de maneira gradual e progressiva, numa exposição em que é simulada uma relação entre mestre e discípulo. Apesar das semelhanças entre as escalas, modos e intervalos, tanto Zarlino quanto Fux recomendam a aquisição gradual de conhecimentos para se conquistar o controle de técnicas que envolvem a composição polifônica. Outra característica comum é a preocupação em exemplificar com trechos de obras de compositores contemporâneos a eles.

No século XVIII, temos uma situação peculiar. Com a publicação do livro de Jean Phillipe Rameau, *Tratado de Harmonia reduzida a seus princípios naturais* (1722), a teoria do contraponto é substituída pelo conhecimento e ensino de acordes de quatro sons, tétrades, em posições fundamentais e inversões. Gostaria de chamar a atenção para o fato de que os conceitos de acordes, da posição fundamental e inversões são tratados neste livro do ponto de vista de um tecladista. Apesar de Bach nunca ter aceito a teoria da inversão dos acordes, todos os compositores do período barroco que consideramos importantes, como Rameau, Couperin, Telemann e outros, eram cravistas e/ou organistas, e é aos tecladistas de sua época a quem Rameau se

dirige no prefácio de seu livro. Outra singularidade é que a relação, entre a melodia e a harmonia se inverte, e a harmonia deixa de ser o resultado da sobreposição das vozes para passar a ser a origem da melodia.

Estes autores e suas técnicas composicionais estão muito longínquos para o nosso presente. Entretanto, suas obras e teorias repercutem até hoje em nossos processos de ensino e aprendizagem. Seria esta a educação formal que desejamos para o presente e, mais ainda, para o futuro? Ou melhor, é possível transformar a tradição do ensino e da prática da teoria musical?

Antes de mais nada, o importante é definir o que seriam as teoria e as práticas atuais para verificar que implicações podemos extrair deste debate.

Do meu ponto de vista e no limite em que sou capaz de intervir na formação de jovens músicos, defendo a integração da teoria musical a todas as etapas da aprendizagem da música. Não há música sem teoria musical e a separação entre teoria e prática em dois campos opostos sempre me incomodou. Todas as práticas têm uma teoria implícita, desde cantarolar ou tocar intuitivamente um instrumento. Estamos mergulhados em uma cultura que fala por nós e que já vigora antes da existência de cada um. Como diria Foucault, somos falados pela língua. A este propósito proponho uma citação extraída do livro *As Palavras e as coisas (Les Mots et les Choses, 1966)*. Nesse livro, Foucault escreve a genealogia (origem, história) da representação nas artes, nas ciências, na economia e na linguagem. Sua posição em relação à linguagem é a de que nos encontramos de imediato na ordem da linguagem, ou seja, na imersão instantânea na cultura:

Os códigos fundamentais de uma cultura — aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas — fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. (Foucault 2000, 11)

Assim, vamos considerar que a música faz parte das ordens empíricas que são regidas pelo que Foucault está chamado de “ordem”. Esta ordem ou ordenação é possível pelas regras que ordenam os enunciados. No caso da música, vamos considerar que a ordem ou ordenação consiste em sua teoria, a gramática que rege a ordem empírica dos enunciados musicais. Ainda em *As Palavras e as coisas*, na genealogia da linguagem, encontramos a seguinte formulação:

A ordem é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas como sua

lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem; e é somente nas casas brancas desse quadriculado que ela se manifesta em profundidade como já presente, esperando em silêncio o momento de ser enunciada. (Idem)

Este silêncio que espera, *já presente*, e que Foucault chama de “a ordem” é onde se encontra, por analogia, a teoria musical. Hoje, no século XXI, podemos afirmar que as propostas de rompimento com a ordem que proliferaram no século XX nos colocam frente a um dilema entre a ordem dos sistemas no ensino formal e suas possibilidades de rompimento ou expansão. Insistir em educar para as práticas do passado no presente entendido como extensão e permanência da ordem das coisas às quais Foucault se refere, não tem interessado aos jovens mais envolvidos com os anseios de transformação.

Abordarei duas correntes que tiveram um grande impulso nos últimos 30 anos, tomando o cuidado em separar as atividades de reanimação metodológica, quando associada à musicologia necessariamente histórica, das situações em que a reanimação se presta a uma finalidade em si mesma. Usarei dois exemplos de novas reanimações do contexto teórico tradicional com novas abordagens.

1 - Há aproximadamente 30 anos, fiquei surpresa com o surgimento da teoria analítica schenkeriana. Não porque fosse ruim ou me desagradasse, por que eu a considero bela e brilhante, mas pelo fato dela se referir, pelo menos aparentemente, a uma ordem estética que, para mim, havia sido superada historicamente. Mesmo na época de sua formulação, quando ela aparece como crítica das metodologias formalistas utilizadas no início do século XX, se apresentou como uma teoria que preservava os valores mais tradicionais da música oitocentista. Depois dos grandes teóricos do final do século XX, como Hugo Riemann e Arnold Schoenberg, a valorização de Heinrich Schencker como grande teórico da tonalidade, numa época em que eu militava por uma educação que pensava a vanguarda, chocou-me. Sem dúvida, a análise schenkeriana abriu novas perspectivas interpretativas, quando aplicadas ao universo da performance, e atualmente até mesmo em adaptações à música popular. Entretanto, acredito que seu ciclo histórico no mercado das publicações *acadêmicas, principalmente as norte americanas, está se esgotando*.

2 - Hoje há uma nova onda de revalorização teórica do repertório tonal através das diversas versões da teoria neo-riemanniana. Hugo Riemann é o teórico da harmonia tonal que procurou simplificar seu funcionamento a apenas três funções: tônica,

dominante e subdominante. Não estou me opondo ao estudo do ciclo das funções, numa teorização que tinha como objetivo simplificar e facilitar o entendimento da harmonia tonal. Entretanto, hoje o que mais é valorizado na teoria neo-riemanniana é a condução das vozes. Ou seja, além da harmonia tonal ser preservada no estudo das funções, pensa-se a condução das vozes sob a perspectiva no menor movimento que se reflete nas mudanças de função. Um simples movimento de segunda menor altera o modo da tríade, sua função e seu posicionamento no quadro das regras da condução da música tonal.

Retomando os livros mencionados anteriormente, poderíamos dizer que as bases para o que hoje se discute como condução de vozes estariam na polifonia herdada desde Zarlino e de Fux. Entretanto, não podemos esquecer que a verticalização dos processos harmônicos e a tipologia das tétrades foram realizadas contemporaneamente à publicação dos livros de Fux e Rameau, e que a tipologia das tétrades talvez tenha um caráter mais avançado que a defesa das *tríades da* teoria musicológica germânica.

Com esta contextualização histórica, estou tentando seguir os passos de Foucault. Minha sucinta genealogia da teoria musical adotada nos cursos de graduação e pós-graduação levou-me a estas considerações. O homem, no sentido da representação humanista, desaparece no final do livro de Foucault, anunciando uma abertura para o desconhecido, ou seja, para o futuro. É possível um futuro não humanista e fora da teoria da representação? Esta é a pergunta que é enunciada poeticamente por Foucault da seguinte maneira: “Se estas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram [...] na curva do século XVIII, com o solo do pensamento clássico — então pode-se apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia.” (Ibid., 422)

Acredito que o que vemos na educação formal seja a ordem das disposições, da representação que está em toda parte. Já sabemos que o futuro não são as datas e os dias no calendário, nem a passagem dos anos, nem a sequência cronológica dos instantes que inexoravelmente virão. O futuro depende da criação de novas ordens que só podem ser germinadas no presente. Não mais ordens genéricas, como as ordens do domínio da representação, mas novas ordenações que devem ser acompanhadas de novas explicitações teóricas. O futuro não se dará gratuitamente, não se apresentará por vontade própria. O que nos espera, se permanecermos no silêncio ou na indiferença, é ordem da representação que nos aguarda.

Quando nos perguntamos sobre o futuro do ensino da Teoria da música, temos de nos perguntar sobre o futuro da música e se é ela que é capaz de produzir sua

terceira síntese, a do futuro. A ideia de que havia uma ordem que nos aguardava, e que se mantém na cultura, tem nas obras de arte um fator de crise que pode fazer mover a teoria, e é nas obras musicais que vamos encontrar as “novas” questões.

Frente a esta realidade, precisamos nos posicionar para saber em que campo nos encontramos. Como professora de Teoria da música e análise musical, o que posso fazer é preparar meus alunos para enfrentarem os desafios da atualização dos conhecimentos.

Para pensar o futuro, temos de tomar posse das forças do presente, e elas se encontram nas novas tecnologias, nos estudos da sonologia, no ingresso de novas forças reprimidas pela onipotência da ordem da representação europeia. Os desafios que estes novos aspectos da produção e compreensão da sonoridade musical nos apresentam são enormes. Entretanto, de minha parte, não tenho ambições de dar conta de todas as questões, mas apenas de um determinado repertório que levante questionamentos. E isso tem sido feito principalmente em projetos desenvolvidos a nível de iniciação científica.

A proposta do projeto de pesquisa “Escuta: lugar das multiplicidades musicais”¹ para alunos bolsistas de ‘Iniciação científica’ tem como objetivo analisar obras de Willy Correa de Oliveira (Recife, 1938 -) e de compositores que, tendo sido seus alunos, passaram a ser compositores e docentes. Dentre os ex-alunos, selecionei aqueles que, além de compositores, tornaram-se intelectuais ativos e estimulantes do ambiente musical e da formação de novos compositores, como Sílvio Ferraz (1959 -), Flô Menezes (1962 -) e Paulo Chagas (1953 -).

Abordamos de início, obras do próprio Willy Correa de Oliveira, de natureza e caráter completamente diferentes: *Phantasiestück III* (1973?), para violino, viola, violoncelo, piano, trompa e trombone, e *The storm of the stars in the sky will turn to quiet* (1997), para piano solo. Em ambas as peças trabalhamos com o conceito de escuta como parte integrante da composição, um filtro atravessado por forças sonoras e não sonoras.

Em seguida, passamos a trabalhar obras de Sílvio Ferraz, tendo sido selecionada a obra *Litania* (2011), para quarteto de cordas, que possui várias referências ao universo das peças para cordas do repertório tradicional, como a *Chacona* de Bach, sem, entretanto, repeti-lo. A intrincada trama de referências e reescritas atualizadas propõem a discussão da herança da representação e sua superação. Esta obra, da

¹ Projeto coordenado pela autora, em desenvolvimento desde 2012 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

mesma forma que as peças de Willy, apresenta uma tensão entre o presente e o passado, através de materiais reescritos e reinterpretados sob a égide da invenção.

De Flô Menezes, observamos os processos composicionais na obra *Crise* (2005/6), para orquestra e eletrônicos. Nela, o diálogo com o passado é menos evidente e rapidamente nos apercebemos que o compositor fez uma filtragem de técnicas composicionais do século XX, principalmente as herdadas de Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen e Henry Pousseur, com quem realizou seu doutoramento na Bélgica. Tanto nas obras de Willy Correa de Oliveira, quanto nas de Sílvio Ferraz e Flô Menezes, tivemos a oportunidade de avaliar como o filtro da ordem está presente, relido, reinterpretado e expandido num diálogo produtivo com as novas questões da escrita e da escuta contemporâneas.

Finalmente o interesse se voltou para a *Suite Marajoara*, para orquestra, do compositor Paulo Chagas. Nesta obra, as referências são menos eruditas, no sentido em que Chagas vai em busca de uma estruturação quase rudimentar a partir da escuta de peças do repertório de uma banda de grande sucesso popular, originária de Belém - PA, a banda Calypso e a cantora Joelma. Esta banda mistura elementos da tradição paraense, como o Carimbó, com a música de baile brega. O que Chagas busca é o jogo das ironias, que o inscreve nas questões teóricas que envolvem o funcionalismo da filosofia de Wittgenstein, sobre quem ele publicou artigos e tem grande interesse. Em Chagas há um deslocamento da “superação” histórica para a relativização de valores estéticos, que vai ao encontro de grande parte das novas gerações de compositores em que as questões históricas não devem ser necessariamente levadas em consideração.

Tanto Willy como os demais compositores têm um trabalho intelectual intenso, que desborda do fazer musical. Interessam-se pela filosofia e pelos rumos da composição, dialogam com a sociologia e a política, além da literatura. Na minha maneira restrita de entender, estes compositores e estas obras estão, no presente, produzindo e fabricando o futuro.

A metodologia de trabalho adotada para o estudo desse repertório se realiza a partir das questões que se apresentam para os orientandos. Uma vez selecionado por mim o tema e a problemática da pesquisa, os jovens pesquisadores têm a liberdade de selecionar o repertório para construir o corpus da pesquisa. A primeira atividade envolve sempre a escuta, e a seleção se dará pelo “método” da intuição imediata, como foi definida por mim em minha tese de doutoramento, à qual continuo fiel². A parte

2 “Música e representação: das durações aos tempos” (Doutorado em Comunicação, UFRJ, 1993).

musicológica é extremamente valorizada, uma vez que não separo vida da criação. Os conceitos de “escuta” e “reescrita” são fundamentais para esta atividade. Dados biográficos e publicações também são importantes. A análise musical propriamente dita segue a metodologia de extrair-se de cada obra um signo que lhes pareça mais pertinente, construindo com a análise uma interpretação de mundo e dos fatores com os quais eles se desenvolverão no futuro.

Em relação ao assunto do debate, que interpretei como uma pergunta, sumário: o futuro da teoria da música na educação formal, só poderá ser respondida pela música que vier a ser produzida no futuro e não por uma concepção teórica da música que pré-determine o que será o futuro ou que a mantenha presa ao passado.

Apenas se nos envolvermos com o destino da música poderemos ter alguma perspectiva a respeito do futuro da teoria da música e não, necessariamente, dentro dos limites da educação formal.

Referências

Livros:

Foucault, Michel. 2000. *As Palavras e as coisas*. São Paulo: Perspectiva.

Gubernikoff, Carole. 1993. *Música e representação, das durações aos tempos*, tese de Doutorado, ECO-UFRJ.

Mann, Alfred (Editor and translator). 1971. *The Study of Counterpoint from Johann Joseph Fux's Gradus ad Parnassum*. 3rd ed. New York and London: W. W. Norton. Tradução ao português de Jamary Oliveira (documento digitado).

Rameau, Jean Philippe. 1971. *Treatise on Harmony*. (Trad. de Philip Gossett). New York: Dover.

Zarlino, Gioseffo. 1968. *The Art of Counterpoint, Part Three of 'Le Institutioni Harmoniche' 1558* (Trad. de Guy A. Marco e Claude V. Palisca). New Haven and London: Yale University Press.

Partituras:

Chagas, Paulo. 2017. *Suite Marajoara*.

Corrêa de Oliveira, W. S.d. *Phantasiestück 3*.

_____. [1977] 2006. “The storm of the stars in the sky will turn to quiet”. In: *Obras para piano*, São Paulo: Edusp.

Ferraz, Sílvio. 2010. *Litania*.

Menezes, Flô. 2005/2006. *Crase*. São Paulo: OSESP.

DEBATENDO O FUTURO DA TEORIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO FORMAL: UM PONTO DE VISTA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Maura Penna

I. Introdução

“O Futuro da Teoria da Música na Educação Formal” é um tema que permanece pertinente e ainda objeto de muitas polêmicas. Desde o seu “II Congresso” (Florianópolis, maio de 2017), a TeMA vem se dedicando a discutir o ensino teórico da música na educação superior, em nível de graduação e de pós-graduação. Considerando que o assunto não se esgotou naquele congresso, foram propostos para debate no “III Encontro” (João Pessoa, outubro de 2018) os seguintes pontos:

- os fundamentos de práticas pedagógicas correntes em disciplinas teóricas;
- os padrões estruturais que sustentam e são reproduzidos por tais disciplinas;
- a função das mesmas na formação do músico para o campo de trabalho atual, ampliado e diversificado;
- os novos recursos tecnológicos que poderiam ajudar na renovação didática.

A intenção foi repensar a problemática central do ensino teórico e analítico da música: a indução da transferência de conceitos abstratos para a realidade prática e abrangente da vida musical. Diante desta proposta, três expositores tiveram liberdade para escolher a sua abordagem:

- Em *Iniciação científica: campo fértil para o ensino teórico*, Carole Gubernikoff parte de uma breve revisão de algumas obras fundadoras da teoria musical, dos séculos XVI e XVIII, para chegar a discutir o estado atual da Teoria da música diante do repertório musical contemporâneo, com base na perspectiva de Michel Foucault a respeito dos códigos fundamentais da cultura e suas respectivas ordens empíricas

(ou leis interiores). Analisa o futuro da teoria, articulando-o à formação de novos pesquisadores, inclusive através de projetos de iniciação científica, exemplificando com pesquisas sobre compositores brasileiros vivos.

- Em *A Música inventa a teoria*; o *'hoje' inventa o futuro*, Fernando Iazzetta, articula o pensar o futuro da *teoria* da música com o pensar o futuro da música na educação formal. Assim, buscando sair do campo da especulação para poder pensar criticamente os espaços de formação musical que ajudamos a construir e as teorias que usamos para ensinar, desenvolve, em sua apresentação, a ideia de que o futuro da teoria depende do que queremos para o presente da música.
- Em *Considerações marginais sobre o ensino da teoria musical no século XXI*, Rainer Patriota relaciona o questionamento dos rumos da teoria musical dentro das instituições formais de ensino às transformações radicais pelas quais o conhecimento e as artes vêm passando desde o final do século passado, em virtude das transformações tecnológicas e da inserção no mercado global. Assim, reformulações curriculares ou alternativas didáticas precisam ser discutidas no quadro mais amplo dos processos sociais contemporâneos.

Atuando como debatedora, destaco alguns argumentos dos autores citados, ao tempo em que trago o olhar da Educação musical para essa temática, procurando pensar em termos das práticas de ensino e aprendizagem da música – foco de estudo de nossa área –, numa perspectiva contextualizada. Ao examinar o tema, de modo até mesmo polêmico, tomo como base a necessidade de discussão de ideias como indispensável ao desenvolvimento do conhecimento científico, em qualquer área:

Na atividade científica, a crítica é considerada a razão de ser da ciência, e ela somente pode existir no espaço do diálogo livre e aberto, próprio da intersubjetividade. O conhecimento científico nasce e se alimenta da *saudável controvérsia* sobre temas de interesse dos cientistas. Fazer ciência equivale, permanentemente, a alimentar a dúvida sobre a certeza em relação à verdade. *A ciência nutre-se do dissenso.* (Alexandre 2014, 51 – grifos do original)

Considerando a discussão livre de ideias – sem caráter pessoal, vale destacar – como característica básica do conhecimento científico, entendo não ser necessário pedir licença (ou muito menos desculpas) para exercer a crítica sobre qualquer texto tomado público, embora o debate precise sempre ser regido pelo respeito e pela civilidade. A área de Música, relativamente nova em termos de pós-graduação e de

pesquisa, é marcada por personalismo em muitos aspectos: a “idealização do artista ‘gênio’ criador – na música, tanto no mito dos grandes compositores, como discute Burnard (2012, 20-28), quanto no campo da performance, na figura do instrumentista virtuoso e na relação tutorial no ensino de instrumento” (Penna 2018a, 3). Nossa área precisa, portanto, comprometer-se com o livre debate de ideias – devidamente fundamentadas, como exige o conhecimento científico –, nutrindo-se das divergências.

2. Os Padrões estruturais reproduzidos no ensino de Teoria da Música

Partamos do pressuposto do caráter dinâmico, cultural e histórico da música, que está em constante transformação. Todos os textos dos expositores acima mencionados consideram o dinamismo da música e suas transformações na contemporaneidade – não apenas formais, mas também nas esferas da sua produção, divulgação e consumo.

Neste quadro, portanto, consideremos que, para viabilizar o futuro da teoria na educação formal, não há um caminho único nem uma receita pronta, sendo imprescindíveis duas atitudes renovadoras:

1.^a) Em lugar da acomodação que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, faz-se necessária a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente;

2.^a) Em lugar de se prender a um determinado “padrão” musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento. (Penna 2018b, 28)

Assim, cabe questionar os padrões estruturais que sustentam e são reproduzidos por disciplinas de linguagem e estruturação musical: correntemente aqueles vinculados à música erudita europeia, de caráter tonal e métrico. No entanto, cabe considerar que tais padrões são historicamente construídos e legitimados como “universais e eternos” por processos sociais e culturais – processos que os identificam com “A Música” – com maiúsculas – como discute Fernando Iazzetta em seu texto. Mas não é devido à natureza das coisas ou dos sons, ou ainda à evolução da espécie humana que *esta determinada* música se torna *A Música*: isto se deve a processos

de classificação e de valoração construídos historicamente, mantidos socialmente – atualizados através de práticas musicais e educativas –, incorporados e aplicados individualmente¹. No entanto, esquecendo-se (ou escondendo-se) esses processos que geram tais classificações e representações, elas se tornam “naturalizadas” – são vistas como parte da natureza das coisas, como universais e constitutivas de nossa relação com a música. E a *academia*, o espaço universitário de produção musical – seja teórica ou prática –, tem sido, muitas vezes, um espaço de consagração, legitimação e reprodução da música erudita europeia e de seus modos de pensar, fazer e ensinar música.

3. A Função da teoria na formação do músico para o campo de trabalho atual

Como aponta Rainer Patriota em seu texto, “a vida acadêmica é apenas uma parte” do mundo atual – uma pequena parte, apesar de significativa. Assim, num quadro de precariedade do trabalho do músico, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, como diversos estudos mostram (Signini, 2011; Coli, 2008), é um privilégio e uma exceção – uma questão também de oportunidade, cada vez mais rara e/ou mais exigente, e não apenas uma questão de mérito – poder ser um professor universitário de música e, mais ainda, de uma instituição pública, que garante estabilidade e uma carreira com progressões salariais, além de um certo *status* social. Neste sentido, é significativo o seguinte diálogo com um professor universitário, doutor em música, que trabalha na área de composição: “– O que você estaria fazendo na vida se não tivesse tido a oportunidade de fazer o concurso para a universidade, há cerca de uma década? – Eu estaria tocando em barzinho e compondo jingle.”

E podemos ainda questionar quais são os espaços de trabalho para compositores de música erudita contemporânea, especialmente música eletroacústica ou experimental: são músicas feitas onde, com que finalidade, para que público? A maioria das respostas, em nosso país, envolvem a academia, ou seja, projetos desenvolvidos em universidades – especialmente as públicas.

¹ Faço, aqui, uma proposital relação com a colocação de Geertz (1978, 228-229) sobre os sistemas de classificação empregados para caracterizar as pessoas nas interações sociais: “Os sistemas de símbolos que definem essas classes não são dados pela natureza das coisas – eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente”.

No entanto, atualmente, são diversificados e múltiplos os espaços para a prática e o trabalho no campo da música popular e mesmo da indústria cultural, onde a divisão do trabalho multiplica o número de atividades ligadas à produção musical, tanto na sua própria elaboração (composição, arranjos), quanto nos estúdios de gravação ou na produção de shows. Inúmeros empregos (não necessariamente estáveis) são gerados neste contexto, em geral distantes dos conhecimentos e habilidades que as universidades costumam oferecer e desenvolver na maioria de seus cursos superiores, assim como dos padrões musicais neles dominantes, pois em tais cursos as músicas da vivência dos alunos são correntemente excluídas. (cf. Penna; Pinto; Santos 2018a)

Um vasto campo para o exercício musical, inclusive de trabalho (remunerado ou não), envolvendo ainda práticas de educação não formal, pode ser atualmente encontrado em diversas igrejas – católicas, protestantes e evangélicas². Nestes casos, a música está significativamente vinculada a práticas religiosas e a questões de fé. Como podemos constatar em nossa pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2016 – *Percursos de estudo e formação musical: significações pessoais da relação com a música* –, muitos alunos chegam aos cursos superiores de música em nossa universidade – a UFPB – a partir de experiências diversas em suas igrejas, sendo que muitos mantêm essas práticas, enriquecendo-as (em princípio) a partir dos novos conhecimentos desenvolvidos em seus cursos, pois não entendem “fazer música” sem que seja, também, uma forma de louvor a Deus (cf. Penna; Pinto; Santos 2018b).

Diante desse quadro, as redes públicas de educação básica ainda são a maior oportunidade de estabilidade e direitos trabalhistas para o professor de música. E para poder prestar concurso para o quadro efetivo de redes públicas de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, Art. 62, caput – exige a formação em uma licenciatura plena:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil 1996)

Refletindo esse fato, a procura pela licenciatura em nossa instituição tem aumentado bastante, inclusive por bacharéis que ingressam como portadores de diploma, em

2 Segundo Travassos (1999, 133), as igrejas evangélicas têm cumprido importante papel na formação musical.

busca desta possibilidade de estabilidade³, através da qual pretendem compatibilizar a prática musical (especialmente a performance) e a docência. Desta forma, cabe indagar: Que sentido há em formar alunos como se todos fossem entrar na academia ou em orquestras sinfônicas?

Cabe ser realista e pensar nas possibilidades reais de exercício profissional, especialmente nos bacharelados⁴, revendo não apenas os perfis dos concluintes propostos pelos cursos, mas também os padrões musicais que fundamentam suas práticas pedagógicas. Isto leva às questões seguintes:

- Quais padrões musicais devem guiar uma formação sintonizada com o mundo contemporâneo, com sua diversidade?
- Que sentido há em ensinar música com vistas a consagrar e legitimar *um* padrão musical idealizado, proposto como universal, em contraposição à multiplicidade musical existente atualmente?

Nesta mesma direção, Queiroz (2017) discute “a trajetória de colonialidades e exclusões que marcaram a institucionalização” dos cursos superiores de música no Brasil, que descartaram “um conjunto amplo de expressões culturais” que não se adequavam aos padrões dominantes e consagrados, expressões essas vinculadas em geral a grupos subalternos. Deste modo, a diversidade musical brasileira ou latino-americana raramente era contemplada em tais cursos:

Assim, entre os aspectos culturais sucumbidos por tais processos de inferiorização, práxis musicais não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental, referência de arte e de ensino de música na Europa colonizadora, foram excluídas de contextos “civilizados” de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino de música. (Queiroz 2017, 137)

Desta forma, vale questionar as conseqüências de um ensino que desconsidera as diversas músicas de nossas culturas, em função de um modelo hegemônico, a

3 Conforme depoimentos de diversos alunos dos cursos superiores de música da UFPB, participantes de nossa pesquisa, acima referida (cf. Penna; Pinto; Santos 2018b). Sem a possibilidade de prestar concurso, muitos bacharéis atuam como prestadores de serviço, na Escola de Música Antenor Navarro (estadual) ou participando dos projetos de bandas escolares do estado ou do município. Sobre o projeto de bandas da rede municipal de João Pessoa, ver a pesquisa de Nóbrega (2018) e, especialmente sobre a instabilidade funcional dos regentes e o clientelismo decorrente, o item 5.2. Vale salientar que a rede municipal de ensino de João Pessoa tem uma carreira que valoriza a titulação, de modo que vários professores da rede têm procurado o PPGM/UFPB para realizar um mestrado em Educação Musical. Sobre características dos professores de música da rede municipal, ver a dissertação de Souza (2018).

4 A esse respeito, ver Coutinho (2014), cuja pesquisa investiga a relação entre a formação no Bacharelado em Música e o mercado de trabalho.

“Música, com ‘m’ maiúsculo, que se refere à música de concerto de tradição europeia, mas que ‘naturalmente’ assumiu o papel de referência para o discurso sobre todas as músicas” (Iazzetta 2019, 135).

- Cabe ensinar música pela *Música*, em abstrato, ou em função das relações significativas que pessoas concretas estabelecem com a(s) música(s)?

Nossa pesquisa já referida, que focaliza as significações pessoais da relação com a música em diversos trajetos de formação, tem constatado o esforço, o comprometimento e a significação que a música tem para os sujeitos participantes, alunos dos cursos de bacharelado ou licenciatura da UFPB. Muitos abandonaram cursos ou carreiras mais valorizadas socialmente, optaram pela música a despeito da falta de apoio da família e de amigos, vieram sozinhos e com poucos recursos do interior para estudar na capital:

Pudemos perceber que cada sujeito mantém uma relação única e pessoal com a música, o que dá a ela diferentes significações, por se tratar de questões subjetivas. Constatamos que os sujeitos entrevistados vêm, de múltiplas formas, realizando sentidos e propósitos através de suas atividades musicais, sejam de performance, que a maioria considera essencial, sejam de ensino e criação. Cada um, ao seu modo, está realizando a difícil tarefa de escrever a sua própria história, que tem na música um papel central. (Penna; Pinto; Santos 2018b)

Será “A Música”, então, maior que as pessoas? Quais as concepções de professores de diversas disciplinas relativas à Teoria da Música que, em nome dela, desconsideram não apenas a vivência do aluno quando esta foge a seus padrões, mas também as significações que a relação com a música tem para cada indivíduo? Ilustra bem esta questão o depoimento de um aluno de licenciatura, cuja vivência prévia à universidade se deu no campo da música popular, que participou da discussão aberta ao público após este debate e registrou sua reflexão em uma rede social:

A discussão [da mesa] foi muito interessante, e a conclusão a que cheguei é que o ensino de teoria tem papel fundamental na formação do estudante de música. Porém, quando abordada sem considerar a realidade do estudante, ou a sua formação musical anterior ao seu ingresso na academia, a teoria musical se apresenta como um obstáculo ao desenvolvimento musical do estudante, e é exatamente isso que sinto. Isto fica muito mais evidente quando falamos de estudantes oriundos de uma formação popular, distante

dos conservatórios. Eu pedi a palavra e falei como o autoritarismo ainda é muito presente na forma como essas disciplinas costumam ser abordadas pelos professores [...]. Uma abordagem exclusivamente eurocêntrica é autoritarismo; constranger estudantes que não respondem questões no tempo esperado pelo professor é autoritarismo; fazer da avaliação ou da “nota” um mecanismo de diminuição pessoal do estudante é autoritarismo. [...] Neste sentido, também estão falas como “músico de verdade responderia isso sem titubear”, ou “Você conhece Palestrina? Não? O que está fazendo no curso de música?”

Sem dúvida é preciso refletir criticamente sobre tais práticas, os contextos, percursos pessoais, crenças e ideologias que as sustentam. No entanto, como essa é uma discussão muito ampla e possivelmente controversa, explicitamos nosso pressuposto de que a tarefa de um educador é a formação humana – que, no nosso caso, tem a música como seu instrumento. Cabe, portanto, indagar como o ensino de Teoria da Música em nossos cursos superiores tem lido – e respeitado – as diferentes significações que os alunos estabelecem com a música. E, neste ponto, vale questionar algumas práticas pedagógicas ainda dominantes.

4. Os Fundamentos de práticas pedagógicas correntes em disciplinas teóricas⁵

Apresento abaixo uma cena de ensino de música, que fez parte não apenas de minha formação acadêmica, mas que ainda é bastante corrente, embora já tenha sido denunciada por *Émile Jaques-Dalcroze*⁶ ainda no final do século XIX – há mais de um século, portanto! – com relação a seus alunos de harmonia do Conservatório de Genebra.

Sentado à mesa, com lápis e papel de música, o estudante “calcula” qual deve ser o próximo acorde num exercício de harmonia.

= Mas a harmonia é realizada como um perfeito exercício de bolas na pauta,

5 Retomo, neste item, análise já desenvolvida em trabalho anterior (Penna 2018b – Cap. 3).

6 Constatando a falta de referências sonoras internalizadas em seus alunos, Dalcroze elaborou toda uma proposta de educação musical baseada no caráter temporal da música e ao vínculo de sua percepção com o movimento corporal. Sendo considerado o precursor dos chamados métodos ativos, Dalcroze partia sempre da experiência sonora, que antecedia e dava base para qualquer processo explicativo ou de abstração. A respeito de sua proposta metodológica, ver Mariani (2011).

sem a menor ideia de como soa o que está sendo grafado/representado; a “descoberta” de sua realidade sonora apenas se dá quando, depois de concluído, o exercício é tocado ao piano. (Penna 2018b, 60)

Na cena acima, o exercício de harmonia é realizado em um nível inteiramente abstrato e simbólico, sem qualquer referência sonora internalizada. A situação é tão absurda quanto a de alguém que é capaz de escrever perfeitamente em alemão ou latim, seguindo todas as regras da gramática, sem, no entanto, ter a mínima ideia do significado do que escreve. Desta forma, “executa-se um verdadeiro ‘jogo de significantes’, obedecendo a todas as regras de sua organização e articulação (de sua sintaxe, em suma), sem que se chegue a construir uma significação⁷” (Penna 2018, 60-61).

Para que esse tipo de prática de estruturação musical não ocorra apenas como uma abstração que vale por si só, é necessário que a representação da música e suas regras se interligue a referenciais sonoros:

Só a posse da imagem sonora [...] e a operação sobre ela garantem o exercício da atividade musical na ausência do material concreto. A operação através de proposições musicais abstratas (grafia musical e proposições lógicas, hipotético-dedutivas) *supõe a audição interior* das relações concretas entre parâmetros da linguagem musical. Caso contrário, as relações estabelecidas serão mecânicas, vazias. (Santos 1994, 38 – grifos meus)

O ideal, portanto, é que o “ouvido interior” possa ser responsável pela referência sonora, e que, ao ser lida, qualquer partitura possa “soar na cabeça”. No entanto, não adianta pressupor a existência desse ouvido interior sem que, metodologicamente, adotemos práticas pedagógicas que possam efetivamente desenvolvê-lo. Se o atribuirmos a alguma misteriosa capacidade, que não pode ser trabalhada através de um processo educativo intencional, estaremos de alguma forma referendando e reproduzindo o mito do “dom inato”, desconsiderando assim todos os aspectos sociais que afetam o desenvolvimento da musicalidade, como aponta a psicologia cultural (cf. Hallam 2011). Bourdieu e Darbel (2003) já denunciavam essa questão na citação a seguir, que pode ser estendida, também, à familiarização com a música erudita:

7 Entende-se que a significação musical está intimamente ligada à sua realização sonora, que constitui a sua experiência concreta.

Ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais. (Bourdieu; Darbel 2003, 108)

É neste quadro que muitas pessoas que exercem atividades musicais, inclusive profissionalmente, revelam em suas práticas – como depender totalmente de um teclado para trabalhar com o canto coletivo, por exemplo – a falta de oportunidade de desenvolver referenciais sonoros internalizados ao longo de suas formações musicais acadêmicas, por vezes bastante longas.

5. Recursos tecnológicos e renovação didática

Pelo exposto, fica claro que, além de ampliar a concepção de música à diversidade de nosso momento histórico, um dos grandes desafios do ensino de harmonia e de outros conteúdos do campo da Teoria da Música consiste em relacionar a representação gráfica e os padrões de organização musical às suas referências sonoras. Nesse sentido, é preciso desenvolver procedimentos pedagógicos e metodológicos que trabalhem essa relação da abstração com a *concreticidade* sonora⁸ que caracteriza a música. Como aponta Schafer (1991, 307): “Música é algo que soa. Se não há som, não é música”.

Atualmente, recursos tecnológicos como *softwares* de editoração musical – inclusive de acesso livre, gratuitos – podem se revelar valiosos para um processo pedagógico que permita uma associação direta entre o som, a grafia e teoria musicais. Como não tenho experiência direta com essas alternativas, até porque não costumo ministrar disciplinas da área, remeto ao relato de Matheus Barros (2018), apresentado em anexo: *Tecnologias e o ensino de Harmonia: relato de uma experiência com o software “MuseScore”* na Licenciatura em Música do Instituto Federal do Sertão Pernambucano⁹.

Seu relato exemplifica como é possível conduzir um processo de ensino e aprendizagem de harmonia de cunho “menos abstrato”, de modo que os conteúdos

8 Entendendo que *concreto* é aquilo que nos é dado pela experiência sensível – em oposição a *abstrato* (cf. JAPIASSU; MARCONDES 1993, 12; 54)

9 Para pesquisas que envolvem a utilização do *software MuseScore* no contexto de cursos técnicos de música, ver os trabalhos de Horn (2018) e Farias (2018), apresentados no III Encontro da TeMA.

não fiquem apenas “no papel”, na leitura e na análise, com pouca ênfase no fenômeno harmônico sonoro. Isto porque esse *software* de editoração musical possibilita unir o elemento gráfico ao sonoro de maneira instantânea, pois esses programas promovem a audição daquilo que é escrito com sons sintetizados dos mais diversos instrumentos orquestrais. Desta forma, as aulas ficaram mais dinâmicas e participativas, com constantes audições da realização sonora das propostas harmônicas idealizadas. Tornou-se possível, portanto, “sair do lugar-comum das análises somente nos livros e partituras e de uma abordagem burocrática e abstrata do assunto” (Barros 2018, v. Anexo).

Essa experiência – devidamente fundamentada, registrada e refletida – desenvolvida num curso de licenciatura evidencia possibilidades de mudanças pedagógicas, inclusive em aproximação com o mundo contemporâneo e suas alternativas tecnológicas, presentes na vida de nossos alunos. “Insistir em educar para as práticas do passado no presente entendido como extensão e permanência da ordem das coisas [...] não tem interessado aos jovens mais envolvidos com os anseios de transformação.” (Gubernikoff 2019, 144). E essa aproximação pode ser, sem dúvida, enriquecedora para ambas as partes.

Às críticas de que *softwares* de editoração musical produzem um som com menos harmônicos que os instrumentos convencionais, e que isso limitaria a vivência sonora do aluno, podemos argumentar que eles são *um recurso*. Neste sentido, não precisam ser a única alternativa; de todo modo, ainda acreditamos que é melhor trabalhar a referência sonora proporcionada por arquivos MIDI¹⁰ do que realizar exercícios de bolinhas no papel, como na cena apresentada no item anterior.

Claro que buscar alternativas metodológicas e adotar novos recursos requer esforço e mesmo mudanças de paradigmas. Mas essa é uma tarefa necessária para que o ensino de teoria se torne mais significativo para alunos com diversas vivências musicais e mais adequado às diversas possibilidades que se abrem para o trabalho profissional em música, inclusive fora da academia e do circuito universitário e da pós-graduação.

6. Considerações finais

A educação musical enfoca as ações educativas diversificadas (e não apenas formais) de ensinar e aprender música, levando em consideração as relações das pessoas com

10 MIDI: *Musical Instrument Digital Interface* ou Interface Digital para Instrumento Musical. Um arquivo midi transporta informações (em código digital) que serão lidas pelo *software* de edição de partituras e convertidas em som.

a música como prática social e cultural. Este é o quadro, portanto, a partir do qual exerci o papel de debatedora nesta discussão, entendendo que a educação formal não é o único meio de formação musical – embora seja ela que certifica e legitima essa formação.

Consideramos que, para viabilizar o *futuro da teoria na educação formal*, faz-se necessária uma maior interação entre as especialidades acadêmicas da música – composição, performance, musicologia, teoria da música, educação musical. Para tanto, como aponta Patriota (2019, 132), é preciso um “combate às compartimentalizações rígidas e às hierarquizações preconceituosas do passado, sobretudo aquelas de motivação ideológica e que ainda hoje despertam animosidades e disseminam equívocos e isolamento dentro do mundo musical”. Por meio de uma maior interação entre as áreas, a educação musical pode, sem dúvida, contribuir para a renovação de práticas pedagógicas em diversas instâncias, inclusive no ensino superior.

Além disso, com base em todas as discussões acima expostas, acreditamos ser importante, para todos que trabalham como docentes em cursos superiores de música, uma atitude reflexiva: questionadora, crítica e criativa.

[...] um “professor reflexivo” é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. (Penna 2010, 29)

Fica claro, portanto, que o *futuro da teoria na educação formal* depende da sua renovação, que parte de questionamentos e de pesquisas que avaliem alternativas metodológicas, sempre na prática da discussão de ideias que caracteriza o conhecimento científico. E tal renovação não será possível se nos prendermos à reprodução acrítica de práticas cotidianas, mesmo que consagradas.

Então, para concluir, cabe indagar: vamos encarar – pessoal e coletivamente – esse desafio? “Ou preferimos o conforto das receitas prontas e não nos damos conta de que a nossa maturidade intelectual depende de nossa independência cultural?” (Nogueira 2018, 13)¹¹.

11 Parfraseando (ao utilizar o tempo presente) a colocação da Profa. Ilza Nogueira, então presidente da TeMA, na apresentação do III Encontro da entidade.

Referências

- Alexandre, Agripina Faria. 2014. *Metodologia científica e educação*. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora UFSC.
- Barros, Matheus. 2019. "Tecnologias e o ensino de harmonia: uma experiência com o software *Musescore* no curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal do Sertão Pernambucano". In: *A Experiência Musical: Perspectivas Teóricas*, Série Congressos da TeMA, vol. 3, 163-167.
- Bourdieu, Pierre; Darbel, Alain. 2003. *O Amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP / Zouk.
- Brasil. 1996. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 1 dez. 2018.
- Burnard, Pamela. 2012. *Musical Creativities in Practice*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Coli, Juliana Marília. 2008. "Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical". *ArtCultura*, Uberlândia, v.10, n.11, 89-102, jul.-dez. 2008.
- Coutinho, Raquel Avellar. 2014. *Formação superior e mercado de trabalho: considerações a partir das perspectivas de egressos do Bacharelado em Música da UFPB*, 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). João Pessoa: PPGM/ UFPB.
- Farias, Maria Amélia Benincá de. 2019. "Uso do *MuseScore* na disciplina Teoria musical I: pesquisa-ação em curso técnico de instrumento". In: *Anais do III Encontro da TeMA*, João Pessoa, 3 a 5 de outubro de 2018, 109-118. Disponível em: <http://tema.mus.br/publicacoes/anais-dos-congressos-da-tema/>.
- Geertz, Clifford. 1978. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gubernikoff, Carole. 2019. "Iniciação científica: campo fértil para o ensino teórico". In: *A Experiência Musical: Perspectivas Teóricas*, Série Congressos da TeMA, vol. 3, p 142-148.
- Hallam, Susan. 2011. "Culture, musicality, and musical expertise". In: Barrett, Margaret S. (ed.). *A Cultural Psychology of Music Education*. New York: Oxford University Press, 201-224.
- Horn, Suelena de Araújo Borges. 2019. "Ensino de harmonia apoiado pelo *MuseScore*: reflexões a partir de uma experiência no curso técnico de instrumento do IFRS-POA". In: *Anais do III Encontro da TeMA*, João Pessoa, 3 a 5 de outubro de 2018, 119-129. Disponível em: <http://tema.mus.br/publicacoes/anais-dos-congressos-da-tema/>.
- Iazzetta, Fernando. 2019. "A Música Inventa a Teoria; o 'Hoje' Inventa o Futuro". In: *A Experiência Musical: Perspectivas Teóricas*, Série Congressos da TeMA, vol. 3, p 135-141.
- Japiassu, Hilton; Marcondes, Danilo. 1993. *Dicionário básico de filosofia*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Mariani, Silvana. 2011. "Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento". In: Mateiro, Teresa; Ilari, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 25-54.

- Nóbrega, Matheus Lopes Costa. 2018. *A Cidade das bandas: o projeto de bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). João Pessoa: PPGM/ UFPB.
- Nogueira, Ilza. 2018. Pensar a música brasileira: um compromisso da TeMA. In: Caderno de Resumos do III Encontro da TeMA. João Pessoa, 3-5 de outubro de 2018, p. 11-15.
- Patriota, Rainer. 2019. "Considerações marginais sobre o ensino da teoria musical no século XXI". In: *A Experiência Musical: Perspectivas Teóricas*, Série Congressos da TeMA, vol. 3, p 125-134.
- Penna, Maura. 2010. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, 25-33, mar. 2010.
- _____. 2018a. "A Discussão crítica como condição para o desenvolvimento da pesquisa em educação musical: algumas reflexões a partir de uma experiência". In: Encontro Regional Nordeste da ABEM, 14. Salvador. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/2880/1577> Acesso em: 30 nov. 2018
- _____. 2018b. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. ampl. 4. reimpr. Porto Alegre: Sulina.
- Penna, Maura; Pinto, Ana Luiza; Santos, Susie. 2018a. Minhas músicas, suas músicas: (in)exclusões e (trans)formações na licenciatura em música. In: Encontro Regional Nordeste da ABEM, 14, Salvador. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/2909/1611> Acesso em: 30 nov. 2018.
- _____. 2018b. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. *Revista da ABEM* (no prelo).
- Queiroz, Luis Ricardo Silva. 2017. "Traços da colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões". *Revista da ABEM*. Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul-dez 2017.
- Santos, Regina Márcia Simão. "A Natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos". In: Associação Brasileira de Educação Musical. *Fundamentos da educação musical*, v. 2. Porto Alegre: ABEM, 1994. p. 7-112. (Disponível em: <https://independent.academia.edu/ReginaMarciaSim%C3%A3oSantos>)
- Schafer, Murray. 1991. *O Ouvido pensante*. São Paulo: Unesp.
- Segnini, Liliana Rolfsen Petrilli. 2011. "À Procura do trabalho intermitente no campo da música". *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, nº 30, 177-196.
- Souza, José Reinaldo Tavares de. 2018. *Formação continuada em Música na rede pública municipal de educação de João Pessoa: percepção dos professores frente às demandas de atuação*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). João Pessoa: PPGM/ UFPB.
- Travassos, Elizabeth. 1999. "Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical". *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, nº 11, 119-144, out. 1999.

ANEXO

Tecnologias e o ensino de Harmonia: relato de uma experiência com o software “MuseScore” na Licenciatura em Música do Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Matheus Barros

I. Introdução

O presente texto apresenta um relato de experiência na ministração da disciplina “FMUS 016 – Harmonia II”, no segundo semestre do ano de 2016, no curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE), localizado na cidade de Petrolina/PE. No curso, atuo nos componentes curriculares relativos à subárea da Educação Musical. Porém, por conta do afastamento de um colega para pós-graduação, tornei-me responsável pela condução da referida disciplina.

No momento do aceite, confesso ter sentido uma apreensão inicial pelos seguintes motivos: primeiro, por estar substituindo um colega muito capacitado e inteirado do assunto. Segundo, por ser um músico de formação popular (violão/guitarra). Por conta desta formação, eu me sentiria bem mais à vontade na condução de uma disciplina que tratasse da chamada “harmonia funcional” ou “harmonia popular” (o que veio a acontecer no semestre seguinte), pois tratam de elementos da minha prática como instrumentista (escalas de acordes; improvisação; re-harmonizações). A disciplina “FMUS 016 – Harmonia II” tem uma abordagem mais voltada ao que chamamos de “Harmonia Tradicional”. Na ementa da disciplina, encontramos a seguinte descrição:

Estudo da harmonia tonal usando acordes invertidos e tétrades do campo harmônico maior/menor, além de acordes alterados com função de

expansão da dominante, proporcionando uma visão histórica e capacitando o aluno para a escrita e análise de encadeamentos a quatro vozes. (IF Sertão – PE 2014, 49)

Além disso, a bibliografia básica e complementar era composta por obras de reconhecido caráter tradicional, tais como Hindemith (1949), Kostka, Payne e Almén (2013), Schoenberg (2001), entre outros.

Por fim, uma característica que tem relação com as referências bibliográficas: eu não sou um exímio pianista. Muito pelo contrário, o piano é um instrumento do qual tenho apenas um domínio básico. Assim, como boa parte da bibliografia não disponibilizava áudio para os exemplos musicais apresentados, eu teria que executá-los ao piano. Mesmo a obra que disponibilizava os trechos em áudio (Kotska; Payne; Almén 2013) apresentava gravações prontas, que não permitiam nenhum tipo de edição (mudança de notas de algumas das vozes; reconfiguração do caminho harmônico). A dinâmica, portanto, não permitiria uma interação ou possibilidade de manejo nos trechos musicais apresentados, fazendo com que a relação com o conteúdo fosse somente gráfica.

Em relação ao último ponto, em conversas informais com os alunos para sondagem, pude perceber que suas demandas convergiam na busca por uma aula de harmonia “menos abstrata”. Percebi que a abstração relatada pelos alunos estava relacionada ao fato de os conteúdos ficarem muito “no papel”, na leitura, na análise, com pouca ênfase no fenômeno harmônico sonoro (reconhecimento e entendimento dos acordes, encadeamentos e cadências pelo ouvido). Fiquei bastante incomodado com a situação, já que a partitura traz uma representação gráfica de um elemento sonoro. Em tese, mesmo que tenha sido executada por conta de uma representação gráfica (partitura), a peça musical foi “ouvida” pelo ouvido interno do compositor, trazendo uma primazia temporal do som.

Pensando nos pontos acima apresentados, compreendi que a solução poderia estar na ministração de aulas com *softwares* de editoração musical. Assim, poderia unir o elemento gráfico ao sonoro de maneira instantânea, já que os programas permitem a audição daquilo que é escrito com sons sintetizados dos mais diversos instrumentos orquestrais. Ademais, teria uma resolução para o problema de minha fraca execução pianística, bem como poderia promover alterações e interações com as peças, o que não seria possível com os áudios já gravados. Outro fato de destaque: pelo fluxograma do curso, a disciplina “*FMUS 016 – Harmonia II*” é posterior ao

componente “FMUS 014 – Editoração Musical”, na qual os alunos lidam diretamente com o manejo de programas de criação e edição de partituras. Tenho a consciência de que a solução encontrada não foi a “invenção da roda”. Foi, porém, de extrema valia para o desenrolar da disciplina.

2. Desenvolvimento da proposta

O *software* escolhido foi o *MuseScore*¹², um programa desenvolvido pelo programador e músico alemão Werner Schweer. A escolha pelo *MuseScore* deu-se pelo fato deste ser um *software* livre, ou seja, sem a necessidade de aquisição e compra de licenças para sua utilização. O programa é compatível com boa parte dos sistemas operacionais disponíveis (*Windows*, *Linux* e *Mac OS*) e é classificado como *software* de código aberto, o que permite que qualquer pessoa contribua para o seu desenvolvimento e melhoria. O *MuseScore* apresenta as mesmas funcionalidades e interface de programas de editoração famosos e caros, como o *Encore*, *Finale* e *Sibelius*. Também apresenta uma boa fidelidade sonora para os instrumentos de seu banco de dados, o que proporciona uma melhor simulação da realidade.

Para o desenvolvimento da proposta, além do *software*, foi necessário um aparelho de projeção de imagens¹³ e uma caixa de som de boa qualidade. Os conteúdos das aulas eram apresentados e projetados no programa. O *MuseScore* também permite a inclusão de texto escrito nas pautas¹⁴, dando ao arquivo um aspecto de fichamento/livro.

Assim, tanto as aulas quanto as provas foram elaboradas no programa:

12 Maiores informações disponíveis em: <www.musescore.org>.

13 O IF Sertão PE dispõe, em todas as salas de aula, de aparelhos de televisão (51 polegadas), dispensando o uso de projetores multimídia.

14 Essa não é uma característica exclusiva do *MuseScore*. Outros editores apresentam a mesma ferramenta.

The screenshot shows the MuseScore software interface. The main window displays a lesson page titled "UNIDADE 6 - ACORDES DE 6ª AUMENTADA (CONT.)". The page content includes:

Os acorde de sexta aumentada são às vezes usados de outras maneiras, incluindo estas:

1. Um membro do acorde outro que não o [6] pode ser usado como nota do baixo.
2. O intervalo de 6+ pode ser criado por graus da escala outros que não o [6] e o [4] conduzindo para outro grau da escala que não [5].
3. O intervalo de 6+ pode expandir-se para a terça ou a quinta de um acordos ao inves de sua fundamental.
4. O acorde de sexta aumentada pode n-ao ser um dos tr-ês tipos comumente encontrados.

Exemplos Práticos

1. Uma primeira alternativa na inversão do acorde de 6ª aumentada é com o 4 no baixo:
 Nesta inversão o acorde muda sua 6ª aumentada para uma 3ª diminuta (Ex. a); O acorde também pode aparecer com a nota que é a tônica (1) no baixo (Ex. b);
 E a 6ª aumentada francesa pode aparecer na sua 1ª inversão, com o 4 no baixo (Ex. c).

Below the text, there are three musical examples labeled a), b), and c), each showing a piano accompaniment in 4/4 time with a tempo marking of ♩ = 80. Example a) shows a chord with a 4 in the bass. Example b) shows a chord with the tonic in the bass. Example c) shows a French augmented sixth chord in its first inversion with a 4 in the bass. Below each example is its figured bass notation: a) ii6/5, Alg+, 16/4, V7, I; b) 16/4, V, Alg+, V6; c) 16, Fr6+, 16/4, V7, I.

Figura 1: Exemplo de conteúdo aula com o MuseScore (acervo pessoal do professor).

Desta maneira, as aulas se tornaram mais dinâmicas e participativas, com a possibilidade das audições e de mudanças nas peças musicais. Além disso, saímos do lugar-comum das análises somente nos livros e partituras e de uma abordagem burocrática e abstrata do assunto.

Após a ministração das aulas, os arquivos eram disponibilizados através de endereços no *Google Drive*. Assim, de posse dos arquivos, os alunos puderam fazer uso dos mesmos para exercícios, revisões, audições, estudos em grupo e impressão para leitura. O acesso aos arquivos foi um dos pontos elencados como positivos pelos alunos em avaliação relativa ao desenvolvimento da disciplina.

3. Conclusão

A experiência apresentada pode ser classificada como exitosa. No entanto, ela não foi isenta de dificuldades. Dentre estas, poderíamos destacar a transposição do arquivo

escrito para o digital. Em média, foram investidas de 2:00 a 4:00 horas semanais para a preparação do material. Algumas peças puderam ser encontradas em bancos de dados na internet ou no próprio *site* do *MuseScore*. Contudo, em boa parte delas, foi necessário o processo de editoração por meios próprios. Todavia, hoje disponho de um acervo considerável de peças para aulas já prontas em formato digital, que facilitarão bastante em caso de futura ministração da disciplina ou compartilhamento de material.

Assim, compreendendo as demandas na formação de professores de música e as características de uma pós-modernidade imbricada no desenvolvimento tecnológico (Prensky 2001), entendemos que as tecnologias podem e devem ser apropriadas nas mais diversas áreas da formação musical. Entretanto, essa presença deve dar-se de maneira significativa, ultrapassando uma visão instrumentalista de tecnologia que alimenta uma certa ilusão quanto ao seu potencial pedagógico (Peixoto 2009).

Referências

- Hindemith, Paul. 1949. *Curso condensado de harmonia tradicional: com predomínio de exercícios e um mínimo de regras*. São Paulo: Irmãos Vitale.
- IF Sertão PE. 2014. *Projeto pedagógico: curso licenciatura em música*. Petrolina-PE.
- Kostka, Samuel; Pyne, Dorothy; Almén, Byron. 2013. *Tonal Harmony: with an Introduction to Twentieth Century Music*. 7. ed. New York: McGrall Hill.
- Peixoto, Joana. 2009. "Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou de formação?". In: Cecílio, Sálua; Garcia, Dirce Maria Falcone.(org.) *Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais*. Campinas: Editora Alínea.
- Prensky, Marc. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part%20I.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.
- Schoenberg, Arnold. 2001. *Harmonia*. São Paulo: UNESP.

NOTAS SOBRE OS AUTORES



Carole Gubernikoff <carole.gubernikoff@gmail.com>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993). Durante o doutoramento, fez estágio com bolsa especial do CNPq no IRCAM (Paris). Realizou pesquisas de Pós-Doutorado na Universidade de Columbia (1997-1998) e na École Normale Supérieure des Lettres et Science Humaines (Paris). Suas pesquisas se concentram em tópicos ligados à história da teoria musical e à análise musical de obras contemporâneas, principalmente no que se refere ao pensamento musical na composição. É Professora Titular da UNIRIO, atuando desde 2012 como Decana do Centro de Letras e Artes. Suas especialidades profissionais são: análise musical, teoria musical, estética, composição e música contemporânea.



Catarina Domenici <catarinadomenici@gmail.com>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Doutora e Mestre em Performance em Literatura Pianística pela Eastman School of Music, onde recebeu o Prêmio Lizzie Teege Mason de melhor pianista. Graduada em Piano pela UNESP, estudou com Beatriz Balzi e atuou como pianista do Grupo PIAP. Em 2008-2009 realizou estágio de Pós-Doutorado na State University of New York at Buffalo. Como pesquisadora sobre interações entre compositores e intérpretes da música contemporânea, tem se apresentado regularmente em congressos internacionais – The Performers Voice Symposium (Cingapura, 2009 e 2012), Meeting of the European Platform for Artistic Research (Roma, 2012), Performance Studies Network Conference (Cambridge, 2013 e 2014), Performa (Aveiro 2011 3 2015, Poeto Alegre, 2013 – e nacionais (ANPPOM 2010, 2011, 2012, 2013). Como pianista, tem colaborado intensamente com compositores brasileiros e estrangeiros em estreias e gravações de obras inéditas, tendo lançado vários CDs premiados com o repertório contemporâneo. Nos Estados Unidos, atuou como docente no no Chautauqua Music Festival (2006-2009), SUNY at Buffalo (2007-2009), Eastman Community School (2006-2008), Nazareth Music College (2007)

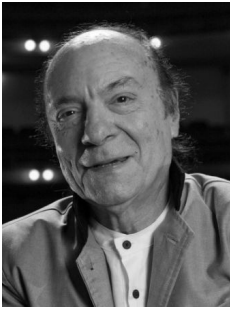
e Finger Lakes Community College (2006-2007). É membro fundador e primeira presidente da Associação Brasileira de Performance Musical (ABRAPEM). Suas áreas de interesse são: filosofia da performance musical, processos de construção da performance, música interativa e cognição musical. É professora de piano da UFRGS.



Fernando Iazzetta <iazzetta@usp.br>

Universidade de São Paulo

Graduado em percussão pelo Instituto de Artes da UNESP e Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Professor Livre-Docente na área de Música e Tecnologia do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da USP, pesquisador do Laboratório de Acústica Musical e Informática (LAMI) e coordenador do NuSom - Núcleo de Pesquisas em Sonologia da USP. Foi pesquisador associado e professor no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP de 1997 a 2002. Durante esse período coordenou o Centro de Linguagem Musical (CLM) juntamente com o compositor Silvio Ferraz. Suas composições para diferentes formações camerísticas e meios eletrônicos foram apresentadas em diversos teatros e festivais de música. Tem trabalhado regularmente na produção de performances interativas e eventos multimídia. Como pesquisador tem se dedicado particularmente ao estudo e utilização de novas tecnologias musicais. Entre 1994 e 1995 fez estágio como pesquisador associado no Center for New Music and Audio Technologies (CNMAT) da Universidade da Califórnia em Berkeley, desenvolvendo pesquisa sobre sistemas musicais interativos (Bolsa CNPq). Em 2003 realizou estágio como pesquisador visitante no Electronic Music Studio da McGill University em Montreal, Canadá (Bolsa Fapesp) e em 2006, no Ircam, em Paris (Bolsa Fapesp). Em 2008 foi compositor-residente no VICC-Visby International Centre for Composers, na Suécia. É pesquisador do CNPq e autor dos livros “Música: Processo e Dinâmica” (AnnaBlume, 1993) e “Música e Mediação Tecnológica” (Perspectiva, 2009) além de vários capítulos e artigos. Suas áreas de interesse são: sonologia, música e tecnologia, gesto, interação, acústica musical e desenvolvimento de programas e composições ambientes interativos.



Jorge Antunes <antunes@jorgeantunes.com.br>

Universidade de Brasília

Formou-se em violino, composição e regência. Em 1961 se destacou como precursor da música eletrônica no Brasil. Realizou estudos pós-graduados na Argentina, na Holanda e na França. Foi Professor Titular na Universidade de Brasília de 1973 até 2011, quando se aposentou. Continua vinculado à UnB, na função de Pesquisador Sênior, como orientador na pós-graduação. Obteve vários prêmios nacionais e internacionais. Tem vários livros, CDs, DVDs publicados. É membro da Academia Brasileira de Música. Suas obras são publicadas por Salabert, Breitkopf & Hartell, Gerig, Ricordi, Sistrum, Billaudot e Suvini Zerboni.



Marcos Nogueira <mvinicionogueira@gmail.com>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1996) e Bacharel em Composição Musical pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990). É Professor Associado do Departamento de Composição da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e docente do Programa de Pós-Graduação em Música da mesma instituição, na qual desenvolve projetos de pesquisa intitulados “A poética da mente musical: semântica cognitiva e processos criativos”, e “Performance musical: aspectos cognitivos e pedagógicos”. Pesquisador atuante nas subáreas de Composição Musical, Cognição Musical e Teoria da Música, vem publicando trabalhos em torno do viés da cognição incorporada aplicada aos processos criativos musicais. Desde 2008 é membro diretor da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, ABCM, e seu atual presidente (2017-2020). Foi membro da diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, ANPPOM (2011-2013). Desde 1987, atua regularmente como compositor, regente e instrumentista, com participações em festivais e mostras variadas de música contemporânea. É diretor musical do grupo *Cron*, conjunto de música de câmara dedicado ao repertório acadêmico contemporâneo desde 2004.



Maura Penna <maurapenna@gmail.com>

Universidade Federal da Paraíba

Graduada em Música (Bacharelado e Licenciatura) e Educação Artística pela Universidade de Brasília, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba e Doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco. É Professora Associada I do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, atuando na Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado), e coordenando o Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação*. É autora dos livros *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música* (2017 – 2.ª edição revista e ampliada) e *Música(s) e seu ensino* (2015 – 2.ª edição revista e atualizada, 3ª reimpressão), ambos pela Editora Sulina, além de diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, música e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos.



Paulo Costa Lima <paulocostalima2015@gmail.com>

Universidade Federal da Bahia

Bacharel em composição (1977) e Mestre em Educação Musical (1978) pela Universidade de Illinois, tendo realizado o doutorado em Educação pela UFBA (1999) e o doutorado em Artes, pela Universidade de São Paulo (2000). É Professor Titular de composição da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, membro da Academia Brasileira de Música (2014), da Academia de Letras da Bahia (2009) e da Academia de Ciências da Bahia (2011). É autor de 7 livros sobre teorias da composição (da criação ao ensino), organizador de 10 livros, tem cerca de 60 artigos e capítulos de livro em edições nacionais e internacionais, e assina verbetes sobre composição na Bahia na *Routledge Encyclopedia of Modernism* (2016). Registra em seu catálogo 115 composições e 420 performances destas, em mais de 20 países, levando a participações em festivais no Carnegie Hall (1996), no Lincoln Center (2001), em Seattle, na sala De Rode Pompe (Bélgica), na KonzertHaus de Berlim (2004), em Campos de Jordão, na Sala Cecilia Meireles, Sala São Paulo, Teatro Brás Cubas (Santos), crítica do New York Times e do Deutscher Zeitung e verbete do Grove Dictionary of Music and Musicians (2001). Atualmente exerce o cargo de Assessor Especial do Reitor da UFBA (2014-2018). É membro fundador do grupo OCA de composição e Professor-Orientador de uma nova geração de compositores

baianos, tais como Alex Pochat, Dannel Ribeiro, Guilherme Bertissolo, Joelio Santos, Juliano Serravalle, Paulo Rios Filho, Paulo Santana e Vinicius Amaro. Seus principais interesses de pesquisa são: composição e semântica cultural, ensino de composição, música e psicanálise, gestão da cultura e da universidade.



Rainer Patriota <rainerpatriota@gmail.com>

Universidade Federal da Paraíba

Graduado em Música pela UFPB (1999) e doutor em filosofia pela UFMG (2010). Com bolsa do DAAD, fez estágio de pesquisa na Universidade Martin Luther-Halle-Wittenberg, na Alemanha, e, entre 2013 e 2016, com bolsa CAPES de pós-doutorado, foi professor e pesquisador no Instituto de Artes, filosofia e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto. Como instrumentista (violão, viola da gamba), atua nas áreas da música antiga, do jazz e da música popular, desenvolvendo também repertório autoral. Como pesquisador, dedica-se prioritariamente aos temas da história da filosofia e da estética da música, explorados também a partir de projetos de tradução. Traduziu, dentre outros, os livros *A Orquestra do Reich – a Filarmônica de Berlim e o Nacional Socialismo*, de Misha Aster (Perspectiva, 2012), *O livro do Jazz – De Nova Orleans ao Século XXI*, de Joachim-Ernst Berendt (Perspectiva, 2013), *A mais alemã das artes – musicologia e sociedade da República de Weimar à Era Hitler* (Perspectiva, 2015). É professor do Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).



Rodrigo Schramm <rschramm@ufrgs.br>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Bacharel (2007) e Mestre (2009) em Ciência da Computação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Recebeu o título de Doutor (2015) em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde é atualmente Professor do Departamento de Música e membro do Centro de Música Eletrônica (Instituto de Artes) e do Laboratório de Computação Musical (Instituto de Informática). Entre 2013 e 2014 foi Pesquisador visitante no ICCMR - Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Computação Musical da Universidade de Plymouth / UK. Entre 2016 e 2017 foi Pesquisador Visitante pela Academia Real de

Engenharia no Centro para Música Digital da Universidade Queen Mary de Londres / UK, com apoio do Programa Newton para Colaboração Internacional em pesquisa. Seus interesses em pesquisa incluem processamento de sinais e reconhecimento de padrões, aprendizagem de máquina aplicados à transcrição e à avaliação de performance musical.



Valério Fiel da Costa <fieldacosta@gmail.com >

Universidade Federal da Paraíba

Bacharel em Composição, Mestre e Doutor em Processos criativos pela UNICAMP. Professor de composição e matérias teóricas do Departamento de Música da UFPB, onde lidera o grupo de pesquisa em “(des)territorialização da performance”. Idealizador da iniciativa de criatividade sonora “Artesanato Furioso” e seu atual coordenador, é também o atual coordenador do Programa de Pós Graduação em Música da UFPB. Como pesquisador, dedicou-se ao estudo do piano preparado de John Cage, da indeterminação e do acaso aplicados à música, tendo lançado em 2016 o livro “Morfologia da Obra Aberta: esboço de uma teoria da forma musical” (Editora Prismas). Foi um dos idealizadores do Encontro Nacional de Criatividade Sonora – ENCUN, tendo coordenado o evento em três ocasiões.



TeMA

“A experiência musical é múltipla, complexa, e individualizada. Cada ser humano, em seu contexto social, cultural, intelectual e psicológico, responde individualmente à experiência musical. Cada músico, a partir de sua formação e atuação específica, também reage individualmente ao seu fazer musical. Entender as questões que motivam ou desmotivam, envolvem ou afastam, sensibilizam ou alheam o ser humano da música é importante para o exercício profissional do compositor e do intérprete, considerando seu necessário relacionamento, direto ou indireto com o público ouvinte. Neste volume, questões relacionadas à cognição musical, ao fazer musical e à educação musical são discutidas do ponto de vista de distintas teorias que objetivam explicar os diversos “porquês” que margeiam a experiência musical.”

Ilza Nogueira

