



ISSN 2675-6854

REVISTA

MÚSICA

EM FOCO

VOLUME 3

OUT. 2021

Programa de Educação Tutorial dos Cursos
de Música do Instituto de Artes da Unesp

TUTOR

Maurício Funcia De Bonis

INTEGRANTES

Adelmo Henrique Fernandes da Silva
Andressa Samanta da Silva
Fábia Fusco Peres
Fernanda Dias de Moraes Ferreira
Fernando Santiago Serrano dos Santos
Inaiara dos Santos Sobral
Leonardo Matheus Souza Ribeiro
Leonardo Soares da Silva
Lucas Gabriel de Almeida Bispo
Maria Paula Roza e Silva
Maria Rosa Ponce Tanganelli
Natália Nicolaci Kuwahara
Sophia Alfonso Frederico
Tomás Callas Mistrorigo
Vanessa Rebouças Garcia Torrens
Victor Delbone de Andrade

REITOR

Pasqual Barretti

VICE-REITORA

Maysa Furlan

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Wagner Vilas Boas de Souza

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Maurício Funcia De Bonis

EQUIPE EDITORIAL

Andressa Samanta da Silva
Fábia Fusco Peres
Inaiara dos Santos Sobral
Leonardo Soares da Silva
Maria Paula Roza e Silva
Sophia Alfonso Frederico
Vanessa Rebouças Garcia Torrens
Victor Delbone de Andrade

PROJETO GRÁFICO

Mariano Barone
Mari Ra Chacon Massler
Equipe Editorial

DIAGRAMAÇÃO

Equipe Editorial

ARTE DA CAPA

Juliana Naufel

REVISÃO

Fabiana Colares

Revista Música em Foco
PET Música - Instituto de Artes da Unesp
Rua Doutor Bento Teobaldo Ferraz, 271
2º andar - sala 208-B
São Paulo - SP
E-mail: petmusica.ia@unesp.br



Sumário

5 EDITORIAL

10 Editorial em inglês

HOMENAGEM

13 Agradecimento especial e In Memoriam

ARTIGOS

18 Autismo e música: Reflexões sobre o Transtorno no contexto da Educação Musical
Gabriel de Aguiar Ammirati

28 Escuta de Mundo: Arte Sonora e suas Possibilidades Educacionais
Rafael Durão Emerson

41 Análise do 8º movimento (Inverno) do Opus 79, *De Poesias Populares Judaicas* (1948),
de Dmitri Chostakóvitch
Luísa Campelo de Freitas, Marcio Giachetta Paulilo, Margot Lohn Kullock, Vinícius Benalia Penteado

58 A indústria fonográfica no século XXI: A popularização das plataformas de *streaming*
Luiz Antonio Gonçalves Neto

75 Estágio universitário em Música na educação infantil: um relato de experiência da
regência na prática escolar
Flora Camargo Gurfinkel, Veridiana Gonçalves Dias

87 Pesquisas relacionadas ao canto coral: análise dos resumos de dissertações
levantadas, no portal da CAPES, no período de 2015-2019
Maicon Pereira Jacinto

Sumário

ARTIGOS

- 96** Inteligência Artificial como Ferramenta de Auxílio na Educação Musical
Rodrigo de Oliveira
- 105** Gesto Musical: Revisão e Performance
Beatriz dos Santos Pereira
- 118** A prática do Solfejo Modal no estudo de Percepção Musical no Brasil: uma
revisão bibliográfica
Tiago Silveira Quintana

DIÁLOGOS SONOROS

- 128** Entrevista com Willy Corrêa de Oliveira

CAFÉ COM PAÇOCA

- 137** Música Improvisada Após 1950: Perspectivas Afrológicas e Eurológicas
George E. Lewis (Tradução: Equipe Editorial)
- 171** Texto do Encarte do Álbum *Dangerous Songs?! (1966)*
Pete Seeger (Tradução: Equipe Editorial)

Prezadas e prezados leitores,

A Revista Música em Foco chega em sua terceira edição e continua com a temática aberta, levando em consideração a abrangência que pode ser alcançada em todas as áreas do conhecimento humano quando correlacionadas à música. Assim, buscamos contemplar o maior número de recebimentos de artigos e divulgar a rica e pouco reconhecida produção acadêmica dos alunos em cursos de graduação.

Esse periódico tem como principal objetivo fomentar a produção bibliográfica exercida pelos alunos de graduação e recém graduados, visando o incentivo à pesquisa e à escrita. Sendo assim, esperamos oferecer aos estudantes a oportunidade de passar pelas etapas de submissão e revisão e ter seus trabalhos publicados.

Logo ao início desta edição temos o artigo do autor Gabriel de Aguiar Ammirati, que busca trazer à tona a discussão da Educação Musical da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, uma vez que, segundo ele, esse é um tema pouco abordado

durante a graduação. Em seguida, temos o texto de Rafael Durão Emerson, que também aborda o âmbito educacional ao pesquisar sobre Arte Sonora e suas possibilidades, através do conceito de “Escuta do Mundo”.

O terceiro artigo, escrito por Luísa Campelo de Freitas, Marcio Giachetta Paulilo, Margot Lohn Kulloch e Vinícius Benalia Penteado, faz uma análise musical do 8º movimento do Opus 79 (*De Poesias Populares Judaicas*) de Dmitri Chostakóvitch, levando em consideração a cultura e a história judaicas enquanto essenciais no processo composicional. A seguir, Luiz Antonio Gonçalves Neto examina o cenário da indústria fonográfica em nosso século, incluindo as mídias digitais e plataformas de *streaming*.

A revista também conta com a participação de Flora Camargo Gurfinkel e Veridiana Gonçalves Dias, que trazem um relato de experiência na área de educação musical sobre a condução de práticas educacionais no estágio universitário. A seguir vem o artigo de Maicon Pereira Jacinto, que analisa títulos e resumos

de cinco dissertações sobre o canto coral, a fim de encontrar relações entre a técnica vocal e o repertório.

Também relacionado à educação musical, o artigo de Rodrigo de Oliveira ilustra as contribuições da inteligência artificial enquanto ferramenta que pode ser utilizada no ensino em geral, bem como sua aplicação no ensino musical. Em seguida, Beatriz dos Santos Pereira busca fomentar a discussão acerca do gesto musical relacionado à interpretação, dramaturgia musical, música contemporânea e música acusmática. Por fim, temos o artigo sobre a prática do solfejo modal no estudo de percepção musical no Brasil, do autor Tiago Silveira Quintana.

Por conta da COVID-19, o corpo editorial da revista optou por manter os mesmos procedimentos do lançamento passado; portanto, toda a edição foi estruturada e realizada a partir de reuniões online. Além disso, a revista teve novas pessoas integradas à sua equipe, que só cresceu durante o ano.

No “Café com Paçoca”, seção elaborada especialmente pela equipe

editorial da Revista Música em Foco, contaremos com uma entrevista com Willy Corrêa de Oliveira, compositor e professor de orientação marxista aposentado desde 2003, tendo integrado o corpo docente do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Além disso, a seção ainda apresenta dois textos: a tradução da contracapa do álbum *Dangerous songs!?* de Pete Seeger, músico e compositor estadunidense reconhecido pelo gênero folk e pela música de protesto, como também a tradução do artigo *Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives*, de George E. Lewis, compositor e performer estadunidense, estudioso da música experimental.

Contamos com diversos apoios e colaborações para que o lançamento da terceira edição pudesse acontecer. Sendo assim, gostaríamos de agradecer primeiramente à Fabiana Colares, Diretora Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) que continua nos

auxiliando desde a primeira edição da Revista Música em Foco.

Agradecemos imensamente também ao nosso tutor Maurício De Bonis pelas revisões dos artigos e textos traduzidos, não só nesta edição como também nas duas últimas lançadas. Além disso, a entrevista com o compositor Willy Corrêa de Oliveira não teria acontecido sem sua colaboração, juntamente ao grupo Acervo Willy Corrêa de Oliveira do Programa de Educação Tutorial (PET) Música UNESP. Portanto, agradecemos também aos nossos colegas pela entrevista e transcrição da mesma.

Prestamos os nossos agradecimentos aos pareceristas pela atenção e tempo despendido, afinal, esse processo foi essencial para que as publicações na revista fossem possíveis, podendo assim contribuir com o aprimoramento dos textos submetidos. Acreditamos que esta é uma das etapas primordiais para o desenvolvimento dos autores dos textos submetidos enquanto pesquisadores.

Aos autores, orientadores e colaboradores, agradecemos por credi-

tarem no potencial da Revista Música em Foco, pela disposição e disponibilidade durante todo o processo e por submeterem seus trabalhos. Esperamos que tenham tido uma boa experiência!

Não podemos deixar de agradecer também à artista Juliana Naufel, por ter-nos cedido a bela arte da capa desta edição.

Por fim, mas não menos importante, gostaríamos de agradecer ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que há 25 anos permitem que o PET Música UNESP realize suas atividades e continue existindo.

Desejamos a todos uma boa leitura!

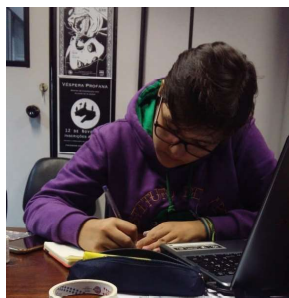
EQUIPE EDITORIAL

Maurício Funcia De Bonis *Coordenador Editorial*



Compositor e pianista, Maurício De Bonis nasceu em São Paulo em 1979. Professor no IA-UNESP, foi Coordenador dos Cursos de Música e Tutor do PET Música, exercendo atualmente a Vice-Direção. É doutor pela ECA-USP, onde graduou-se sob orientação de Willy Corrêa de Oliveira.

Andressa Samanta da Silva



Graduanda em Licenciatura em Música, foi bolsista dos programas PIBID e PET. Atualmente faz iniciação científica com bolsa FAPESP. Participa do projeto de extensão Música Para Todos UNESP e é co-fundadora do Coletivo Autista UNESP. Também está presente no Mobiliza PET Sudeste e no @coletivofilomena.

Fábia Fusco



Bacharelanda em Clarineta pela UNESP, integrante do Núcleo Universitário de Ópera, Associação Cultural Santa Companhia e coordenadora administrativa no Instituto Ciranda - Música e Cidadania, em Cuiabá – MT. Nos últimos anos tem buscado mais conhecimentos na área de produção cultural, com a Stephanie Glória - sua mentora.

Inaiara dos Santos Sobral



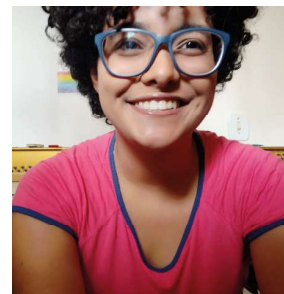
(Osasco - São Paulo, 1998) Estudante de Regência Instrumental no Instituto de Artes da UNESP. Bolsista do PET - Música desde o fim do ano de 2019. Tornou-se integrante do corpo editorial da Revista Música em Foco no ano de 2021.

Leonardo Soares



(São Bernardo do Campo – SP, 1992) Pianista, graduado em Produção Musical pela Universidade Anhembi Morumbi e atualmente bacharelando em Composição Eletroacústica no Stúdio PANaroma. É membro do PET - Música UNESP desde 2018.

Maria Paula Roza



(Santo André – SP, 1999) Estudante em seu último ano de Licenciatura em Música, também está concluindo seus estudos de piano na Escola Municipal de Música de São Paulo. Faz parte da Equipe Editorial desde 2019, ano em que ingressou no PET e iniciou como professora no Guri.

Sophia Alfonso Frederico



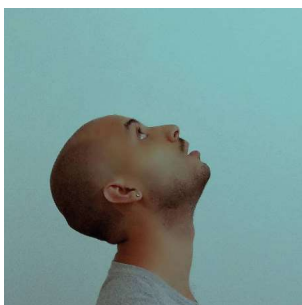
(São Paulo – SP, 1998) É estudante de canto lírico e saxofone popular na Emesp Tom Jobim e graduanda em licenciatura em Música na Unesp. É membro do PET Música UNESP desde 2017 e integrou o corpo editorial da Revista Música em Foco no ano de 2018 e 2021.

Vanessa Torrens



(São Paulo – SP, 1999) É estudante de piano na Escola Municipal de Música de São Paulo e graduanda em Licenciatura em Música na UNESP. É membro do PET Música UNESP desde 2021.

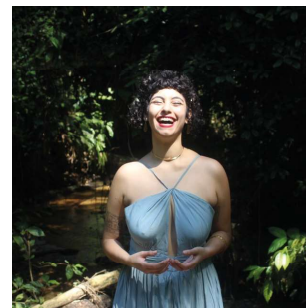
Victor Delbone de Andrade



É músico e violonista natural de Penápolis - SP. Passou a integrar o grupo PET Música Unesp em 2021, possui formação em violão pela EMESP e atualmente cursa Bacharelado em Violão pela Unesp.

Juliana Naufel

Artista da Capa e Homenagem



Juliana Naufel é bacharela e licenciada em Artes Visuais pelo IA - UNESP e Especialista em Arteterapia pela Universidade Cândido Mendes. A artista encontrou sua voz bordando textos em fotografias antigas, abrindo diálogos sobre memória, afetividade, gênero e autoconhecimento. Sua missão com suas obras é trazer esperança e a possibilidade de ressignificar as memórias que um dia foram dolorosas, para que seja possível viver um presente leve e gentil. Conheça mais sobre o trabalho da artista em www.naufss.com.br ou através do Instagram @naufss

EDITORIAL

Dear Readers,

Revista *Música in Foco* (Music in Focus Journal) has just appeared in its third edition. As in the past, this publication does not propose a specific theme, which gives our contributors an opportunity to approach a wide range of subjects. We believe that music, when correlated to other areas, can broaden horizons and connect all domains of knowledge. For this reason, we strove to examine the greatest number of articles possible, enabling us to publicize the rich and undiscovered academic production of Brazil's undergraduate students and recent alumni. Our journal's main objective is to stimulate research in music and provide a bibliographic platform where we may encourage writing, while highlighting the instigating work of these scholars. We also wish to offer students an opportunity to go through the process of submission and review, and to have their work published.

The edition starts out with an article by author Gabriel de Aguiar Ammirati, who discusses musical education and people with Autistic Spec-

trum Disorder, which, according to the author, is a subject that is rarely approached in undergraduate courses. Next, we have a text by Rafael Durão Emerson, who also addresses music education, exploring the possibilities of Sound Art through the concept "Listening to the World".

The third article, written by Luísa Campelo de Freitas, Marcio Giachetta Paulilo, Margot Lohn Kullock and Vinícius Benalia Penteado, brings us a musical analysis of the 8th movement of Opus 79 (From Popular Jewish Poetry) by Dmitri Shostakovich, considering culture and Jewish history as essential components in the compositional process. Next, Luiz Antonio Gonçalves Neto examines the phonographic industry scene in our century, including digital media and streaming platforms.

The authors Flora Camargo Gurfinkel and Veridiana Gonçalves Dias bring us a report on their experiences in music education, where they investigate the development of educational practices in university internship. Maicon Pereira Jacinto analyzes the titles

and abstracts of five dissertations on choral singing, seeking relationships between vocal technique and vocal repertoire.

In another article related to music education, Rodrigo de Oliveira illustrates the potential of artificial intelligence as a tool for education in general, and as an aid for teaching music. Beatriz dos Santos Pereira generates a discussion revolving around musical gesture and its relationship to interpretation, musical dramaturgy, contemporary and acousmatic music.

To close our edition, Tiago Silveira Quintana writes about the practice of modal solfege in his study on musical perception (ear training) in Brazil.

Due the COVID-19 pandemic, our editorial commission chose to maintain the same procedures as were used in the past, so the entire edition was structured and carried out through online meetings. Several new people joined us, and we were pleased to welcome them onto our team.

In *Café com Paçoca* (Coffee with Peanut Candy), which was prepared especially by the publishing team of

Revista Música em Foco, we bring an interview with Professor Willy Corrêa de Oliveira, renowned teacher, composer and declared Marxist, retired since 2003 from the faculty of the Music Department of University of São Paulo's School of Communications and Arts (ECA/USP). Additionally, this section features two texts, a translation of the back cover of the album "Dangerous Songs!?" by Pete Seeger, US American musician and composer, famous for his folk and protest music, and a translation of the article "Improvised music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives" by George E. Lewis, US American composer, performer and experimental music scholar.

We received welcome support and many collaborations to make the launch of our third edition possible. First, we would like to thank Ms. Fabiana Colares, Technical Director of the Library and Documentation Sector of the Arts Institute of the State University of São Paulo (IA/UNESP), who has helped us continually, ever since the first edition of *Revista Música em Foco*.

We are immensely grateful to our tutor Maurício De Bonis for his reviews of the articles and translation of texts, not only in this edition, but in the past two editions as well. The interview with Willy Corrêa de Oliveira would not have taken place if not for his mediation. It would have been impossible without assistance from the research group "Willy Corrêa de Oliveira" from the Tutorial Education Program in Music (PET-Música UNESP), and we thank them for the interview and subsequent transcriptions.

Our heartfelt thanks to the reviewers, for their attention and for the time spent on this endeavor. In our eyes, their participation is crucial, as their contributions provide the finishing touches to our publication. We believe that this is one of the most important steps in the development of the student researchers whose texts appear here.

To the authors, advisors and collaborators, thank you for believing in the potential of *Revista Música em Foco*, for the submission of your work, for your availability and willingness to help throughout this process. We hope

that this was a valuable experience!

We would also like to thank visual artist Juliana Naufel for the beautiful work that comprises the cover of this issue.

Last, but certainly not least, we would like to thank the Brazilian Ministry of Education (MEC) and the National Fund for Educational Development (FNDE), who for 25 years have given support and funding to PET Música UNESP and have enabled us to carry out our activities and to continue to exist.

We wish you all excellent reading!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

O Prof. Dr. Maurício Funcia De Bonis, compositor e pianista, atualmente leciona no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), onde também atua como vice-diretor e como Tutor do PET-Música (Programa de Educação Tutorial — MEC) desde 2015.

Gostaríamos de falar um pouco sobre esses seis anos de tutoria, onde o Maurício foi essencial e inesquecível para cada um dos membros bolsistas e não-bolsistas do PET. Sempre foi atencioso e prestativo ao responder nossas mensagens a qualquer horário do dia — inclusive às 3 horas da manhã —, levava paçocas para cada aluno nas reuniões, incentivou o crescimento de todos enquanto pesquisadores e pessoas, estive disposto a ouvir e auxiliar todo o grupo, sempre com muita atenção e mantendo a tutoria de forma horizontal.

Graças ao Maurício e suas revisões, vários petianos puderam escrever seus primeiros artigos e apresentá-los em eventos, conduzir palestras, fazer transcrições, gravar podcasts baseados em pesquisas e dar prosseguimento em projetos mirabolantes e de difícil execução,

e não foi diferente com a Revista Música em Foco, onde ele atua como Editor-Gerente. Sendo assim, o corpo editorial da revista gostaria de agradecer a sua participação, como também pelas revisões dos artigos, traduções de textos, pela entrevista com o compositor Willy Corrêa de Oliveira — que não teria acontecido sem sua colaboração — e por todo o apoio que nos foi dado durante o processo, não só nesta edição como também nas duas últimas lançadas.

O Grupo PET Música agradece imensamente por esses seis anos tão marcantes e significativos de tutoria. No PET, sob a tutela de Maurício, foi criada uma família e um local de apoio, acolhimento e muito aprendizado, que sem dúvidas deixará muita saudade.

Lançamento da 1ª Edição da Revista Música em Foco na Biblioteca do Instituto de Artes da Unesp, em 29 de maio de 2019. De pé (da esquerda para a direita): Fábria Fusco, Andrea Nagamine, Leonardo Soares, Gabriela Bonafé, Fernando Santiago e Vinícius Baldaia. Sentados: Helivelton Neves, Maria Paula Roza e Maurício De Bonis.



Fonte: Acervo do Grupo PET Música.

IN MEMORIAM

Manifestamos o nosso pesar a todas as vidas perdidas pela pandemia da COVID-19 que assola o Brasil e o mundo, encerrando precocemente a história de cerca de 4,5 milhões de pessoas até o momento. Também, apresentamos aqui nossas sinceras condolências pelas perdas de nossos queridos professores Fábio Miguel, Ricardo Kubala e Agnus Valente do Instituto de Artes da Unesp, que nos deixaram no início deste ano, é imensurável a falta que farão na vida de seus alunos, colegas e familiares.

O Prof. Dr. Fábio Miguel, é o que consideramos “prata da casa”, tornou-se bacharel, mestre e doutor no Instituto de Artes da UNESP e em 2008 ingressou como membro do corpo docente. Possuía larga experiência na área de Canto e Canto Coral, atuou como cantor, preparador vocal e regente coral e, na área de Ecologia Acústica, pesquisou acerca dos significados da voz em diferentes ambientes sonoros. Pesquisou também sobre a Expressão Vocal em diferentes contextos e foi coordenador do GEPPEVOZIA (Grupo de Prática, Pesquisa e Estudo em Voz do Instituto de Artes da UNESP).

O Prof. Dr. Ricardo Kubala, um dos mais destacados solistas brasileiros, também exercia profunda e intensa atividade pedagógica. Gradou-se pela Faculdade Santa Marcelina, concluiu o mestrado e doutorado pela UNICAMP e atuou como docente, ao nível superior, na UNESP, e na USP. Suas pesquisas percorrem os temas referentes ao repertório contemporâneo e da música brasileira. Estudou a presença da viola na música de Camargo Guarnieri, a obra de Paul Hindemith, composições de Antônio Borges Cunha e Alexandre Lunsqui. Também foi membro do grupo Núcleo Hespérides, que se dedica à pesquisa e divulgação da música das Américas.

O Prof. Dr. Agnus Valente se graduou em artes plásticas pela USP onde, também, se tornou mestre e doutor. Teve experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando e orientando sobre o Hibridismo em Artes em processos e procedimentos artísticos: hibridismo de meios, sistemas e poéticas; linguagem tridimensional, seja na pós, ou na graduação; instalação inter e

multimídia; site-specific; intervenção urbana; web-arte e arte/tecnologia 2D/3D. Atuou como líder e segundo líder, respectivamente, no Grupo de Pesquisa Poéticas Digitais ECA/USP/CNPq e Grupo de Pesquisa L.O.T.E. — Lugar, Ocupação, Tempo, Espaço IA/UNESP/CNPq.

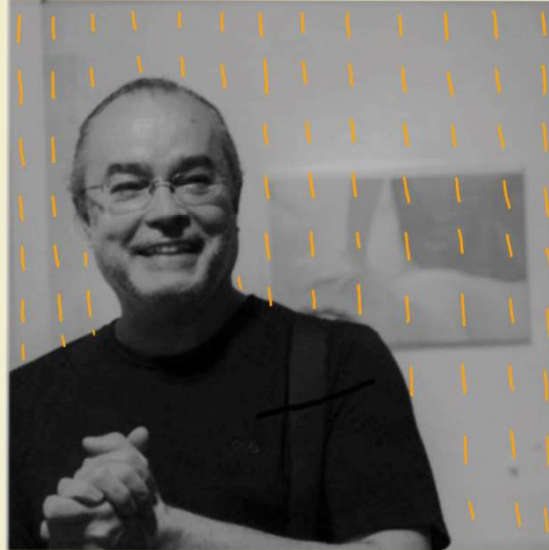
Acreditamos que temos o dever de manter suas memórias vivas, em respeito a tudo que representam e representaram em todos os âmbitos de suas vidas, a dedicação, empenho e cuidado que sempre tiveram para com os seus. Neste sentido, os professores Fábio Miguel e Ricardo Kubala já receberam no site do IA um mural¹ em março e agosto deste ano, respectivamente, em suas memórias e em celebração de suas vidas, com dezenas de mensagens de agradecimento, vídeos em homenagem, e fotos em suas diferentes formas de atuação.

¹ Murais disponíveis em: <https://www.ia.unesp.br/#!/mural/fabio-miguel/> e <https://www.ia.unesp.br/#!/mural/ricardo-kubala/>

EM MEMÓRIA



RICARDO KUBALA



AGNUS VALENTE



FÁBIO MIGUEL

AUTISMO E MÚSICA: REFLEXÕES SOBRE O TRANSTORNO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Autor

Gabriel de Aguiar Ammirati

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir acerca da Educação Musical da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), provindo do reconhecimento da importância de se conhecer mais sobre o tema, que foi muito pouco abordado durante o período de graduação do autor. Para tal investigação, foi adotada a metodologia de levantamento bibliográfico, como forma de trazer o embasamento necessário para compreender as questões propostas no decorrer do texto. As considerações finais apontam a importância de entender as características diagnósticas, porém sem desconsiderar os aspectos individuais do desenvolvimento de cada um, assim como a importância de ter estabelecido com clareza os objetivos em sala de aula para se trabalhar com as adaptações necessárias e assim, contribuir com uma Educação Musical mais consciente e bem dirigida para estas pessoas.

PALAVRAS-CHAVE

Autismo; música; educação musical.

ABSTRACT

This article aims to discuss the Musical Education of the person with Autism Spectrum Disorder (ASD), coming from the recognition of the importance of knowing more about the subject, which was very little addressed during the author's graduation period. For this investigation, the methodology of bibliographic survey was adopted, as a way to bring the necessary background to understand the questions proposed throughout the text. The final considerations point to the importance of knowing the diagnostic characteristics, but without disregarding the individual aspects of the development of each person, as well as the importance of having clearly defined the objectives in classroom to work with the necessary adaptations and, thus, contribute with a more conscious and well-directed Musical Education for these people.

KEYWORDS

Autism; music; musical education.

1. INTRODUÇÃO

Este presente artigo científico é oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso do autor, intitulado “A investigação do espectro do autismo no âmbito da educação musical”, desenvolvido e apresentado no ano de 2020, pelo curso de Licenciatura em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), sob a orientação da Prof^a Dra. Margarete Arroyo.

Como justificativa de realização da monografia referida, foi apontada a brevidade que o tema da inclusão fora abordado ao longo da graduação do autor, algo problemático, uma vez que, por conta das políticas públicas de inclusão, este público se faz muito presente em diversos ambientes onde o educador e a educadora musical atuam. A partir disso, foi estabelecido o objetivo geral, tanto do Trabalho de Conclusão de Curso quanto deste artigo, que é o de discutir acerca da Educação Musical da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desta forma, apesar de serem elaboradas sob diferentes perspectivas (mo-

nografia e artigo científico), ambas as produções se conectam.

Este artigo, portanto, se propõe a expor alguns dos tópicos tratados na monografia de forma mais concisa, porém estabelecendo novas reflexões e diálogos com alguns autores e autoras não referidos na produção anterior, buscando uma atualização e incremento dos assuntos abordados.

Para tal, a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, orientada pela visão de Louro (2012), que estabelece a importância de um conhecimento mais aprofundado sobre a deficiência por parte do educador ou educadora. Foram apurados inicialmente aspectos relacionados a questões mais gerais sobre o autismo, e em seguida, relações entre o mesmo com a música e, por fim, com a Educação Musical, sempre de forma embasada na literatura sobre o tema. A escolha pela metodologia de revisão bibliográfica também foi dada pela pouca familiaridade do autor com o assunto, desta forma, as leituras realizadas serviram como embasamento para responder às questões propostas.

As referências de autores e autoras presentes neste artigo também são provenientes da investigação do Trabalho de Conclusão de Curso, onde os tópicos abordados na monografia foram devidamente delimitados durante o período de pré-projeto, e a partir disso, iniciou-se a busca pelas referências bibliográficas apropriadas. Para este presente trabalho, foram consultados artigos, livros e pesquisas acadêmicas publicadas entre 2003 e 2019, boa parte destas também presentes na monografia, sendo que as novas referências foram justamente advindas de consultas a estes materiais.

2. DEFINIÇÕES E DIAGNÓSTICO

Em relação à origem da palavra “autismo”, é estabelecido por Silva (2012, p. 20) que “do ponto de vista etimológico o termo «autismo» deriva da palavra grega «autos», que tem como significado «próprio ou em si mesmo» e o sufixo «ismo», que traduz uma ideia de «orientação ou estado””. Desta forma, é uma nomenclatura advinda da psiquiatria para denominar

comportamentos humanos que são voltados para o próprio indivíduo.

O primeiro caso diagnosticado de autismo reconhecido foi o de Donald Grey Triplett, nascido em 1933 nos Estados Unidos, e cujo estudo é referenciado na psiquiatria como o “caso 1”, sendo então o primeiro de um grupo de onze crianças estudadas pelo psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner, que havia reconhecido um distúrbio até então não descrito pela literatura psiquiátrica nem por nenhuma outra (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 50). Tais informações estão presentes em seu artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact”, publicado em 1943. Entretanto, Kanner não criou os termos “autismo” ou “autístico”, empregando-os da esquizofrenia, quando, por volta de 1910, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler utilizava a expressão “pensamento autístico” para descrever um comportamento de “se desconectar da interação com o meio ambiente e a se relacionar exclusivamente como uma realidade interior” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 53).

Já o nome espectro (spectrum, do inglês), que orienta o termo “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), é baseado no DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), um manual publicado pela American Psychiatric Association (APA), de reconhecimento internacional, sendo sua edição mais recente publicada em 2013. Ainda, o DSM-V fundiu quatro diagnósticos, até então próprios, em apenas um transtorno, sendo eles: Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Desta forma, todos passam a compor o Transtorno do Espectro Autista e a receber a nomenclatura TEA, sendo classificados por níveis de comportamento: leve, moderado ou grave. (MUNAYER, 2018).

A respeito do diagnóstico, Siegel (2008) citado por Silva (2012, p. 35), estabelece dois propósitos. “Primeiramente, um diagnóstico é um rótulo. Significa que o problema é reconhecível e já aconteceu antes. (...) O segundo [...] é que é um bilhete para aceder aos diferentes serviços de

apoio”. Portanto, uma identificação precoce de diagnóstico pode indicar possibilidades ao prognóstico, podendo haver maior rapidez na aquisição da linguagem, facilidade nos diferentes processos adaptativos, no desenvolvimento da interação social, entre outras melhorias. Porém, é importante destacar que o mesmo não traz certezas em relação a um progresso, apenas alternativas, além de que tais alcances não estão ligados ao diagnóstico propriamente dito, mas sim aos serviços atrelados ao rótulo. Dentro deste contexto, destaca-se a Lei n. 12.764/12, sancionada em 27 de dezembro de 2012 e batizada como Lei Berenice Piana, que reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, garantindo-lhes todos os direitos legislativos e práticas inclusivas pertinentes às pessoas com deficiência a nível federal.

Soares e Cavalcante Neto (2015) apontam que o DSM-V categoriza o Transtorno do Espectro Autista como “transtorno de neurodesenvolvi-

mento”, definindo-o, segundo critérios diagnósticos, como um “distúrbio do desenvolvimento neurológico estando presente desde a infância do indivíduo, apresentando déficit em duas áreas: sociocomunicativas e comportamental (comportamentos fixos ou repetitivos)”. (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015).

Os tais critérios de diagnóstico apresentados pelo DSM-V, que também revelam características do TEA, são citados por Munayer (2018, p. 30):

1) Déficits persistentes na comunicação social e nas interações, clinicamente significativos manifestados por: déficits persistentes na comunicação não verbal e verbal utilizada para a interação social; falta de reciprocidade social; incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.

2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes: estereotípias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomum, aderência excessiva às rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos.

3) Os sintomas devem estar presentes na primeira infância (mas podem não se manifestar plenamente até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas).

4) Os sintomas causam limitação e prejuízo no funcionamento diário.

Porém, apesar das características descritas dentro do âmbito do diagnóstico serem significativas para as análises clínicas, é importante ressaltar que as mesmas variam na maneira como se manifestam e no grau de severidade, estando “dificilmente presentes da mesma maneira em mais de uma pessoa”. (GUEDES; TADA, 2015).

Assim, Whitman (2015) esclarece:

Por definição, indivíduos diagnosticados com autismo exibem seus sintomas antes dos 36 meses de idade. Ele é uma condição que emerge gradualmente, com sua trajetória de desenvolvimento variando consideravelmente de um indivíduo para outro. Crianças com autismo variam, não apenas em termos de gravidade ou padrão dos seus sintomas, mas também em sua resposta a programas de intervenção precoce. (WHITMAN, 2015).

3. CONTEXTOS E PRÁTICAS

Esclarecidos aspectos mais gerais acerca do transtorno, como definição e diagnóstico, podemos partir para uma breve investigação a respeito dos usos da música em diferentes ambientes aos quais este público tem acesso, seja nos espaços educacionais (Educação regular, Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Musical), seja em espaços terapêuticos (serviços de Musicoterapia, por exemplo).

A Educação Inclusiva é definida por Louro (2015, p. 15), no âmbito musical, como práticas que “juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam”, enquanto a Educação Especial é totalmente direcionada a um atendimento educacional para indivíduos que possuam alguma deficiência. Para Silva (2010, p. 9): “A educação especial é uma área de conhecimento e também uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas

e estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais”, sendo as instituições escolares, Organizações Não Governamentais (ONGs) e centros culturais, exemplos de ambientes de aprendizagem em que pessoas com deficiência se fazem presentes. É pertinente frisar, no entanto, que estas têm garantido seu direito à educação nas escolas regulares (destaco a Lei 13.146 de 6 de Julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que visa sua inclusão social e cidadania, assegurando então tal direito e impondo penalidades a quem o infringir), desta forma, a Educação Especial não deve substituir a Educação Inclusiva e sim, quando necessário, complementá-la.

Dentro do contexto musical, duas das principais formas de intervenção utilizando a música em pessoas com TEA são a Musicoterapia e a Educação Musical, que podem ser confundidas e vistas como “sinônimas”. Contudo, trata-se de atividades distintas e que irão focar no favorecimento de diferentes tipos de aprendizado. Na Musicoterapia a finalidade é te-

rapêutica, ou seja, a música é utilizada como um meio para se alcançar um fim, que é a saúde do indivíduo. Desta forma, o musicoterapeuta, profissional de formação acadêmica específica, irá estabelecer uma relação de paciente/terapeuta em âmbito médico, utilizando-se da música e das diferentes técnicas da terapia musical de forma direcionada para a redução de comportamentos patológicos (SOUZA, 2010, p. 44). Também é importante destacar que, apesar de estar fortemente associada, a Musicoterapia não se restringe às pessoas com deficiência ou quaisquer outras definições diagnósticas, se aplicando a uma variedade de diferentes contextos, como no auxílio ao desenvolvimento de crianças ou reduzindo o nível de estresse após um procedimento cirúrgico. Já a Educação Musical tem como objetivo o ensino de música, assim, diferencia-se, uma vez que o aprendizado musical encontra um fim em si próprio e a figura do educador ou educadora musical irá estabelecer uma relação de professor/aluno em seu contexto.

Portanto, compreende-se que

estes indivíduos podem se beneficiar com a música tanto em âmbito terapêutico quanto pedagógico, uma vez que as atividades musicais presentes em ambas as áreas podem contribuir no desenvolvimento de aspectos verbais, gestuais, de comunicação, reorganização linguística, teoria da mente, reorganização psicomotora e desenvolvimento do processamento auditivo central (CRAVEIRO DE SÁ, 2003), além do desenvolvimento de habilidades musicais diversas, como o aprendizado do ritmo, práticas musicais, técnica instrumental e a expressão musical, estas, questões objetivadas pela Educação Musical.

Ainda neste âmbito, Nascimento et al. (2015) complementam, pontuando benefícios do contato entre pessoas com TEA com a Educação Musical, estabelecendo tanto ganhos em habilidades musicais como outras competências que serão provenientes destas práticas:

Dentre estes alcances, destacam-se: a socialização e apreensão de comandos; o aumento de comportamentos dirigidos, tais como: contato visual, iniciativas de envolvimento interativo e atenção

conjunta; o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e motores, a comunicação verbal e não verbal; o aumento qualitativo na execução instrumental, qualidade do som, e interação social; o alcance de maior independência, iniciativa de socialização e de ações cotidianas no ambiente escolar; a interação com o grupo e o avanço no processo simbólico relacionado ao conteúdo musical; bem como melhorias na afinação e no acompanhamento rítmico e de percepção. (NASCIMENTO et al., 2015).

4. MÚSICA E AUTISMO

Dentro do contexto social, a pessoa com TEA, assim como indivíduos pertencentes a outros grupos, como pessoas com deficiências físicas ou mentais, podem sofrer forte estigmatização, sendo desacreditados em seu potencial musical, ou então enfrentando fortes estereótipos, reforçados pelo pouco convívio ou desinformação acerca da deficiência. Assim, Bernardino (2013, p. 52) estabelece a importância de se compreender que “a perturbação não anula o sujeito como ser social, uma vez que se deverão respeitar as diferenças de

cada um [...]”.

Portanto, as habilidades musicais diversas que estas pessoas possuem devem ser identificadas e valorizadas, para que o potencial musical não seja perdido. Ainda, é importante reiterar a individualização e o “conhecimento pormenorizado do aluno” em questão, conforme indica Louro (2012, p. 43), entrando em consenso com a variabilidade das características e graus de severidade do transtorno elucidados anteriormente, e paralelamente, combatendo também possíveis estereótipos relacionados aos processos de aprendizado musical nestas pessoas, que é diferente em cada sujeito.

Bernardino (2013) menciona diversos benefícios que as atividades musicais corroboram:

A música é um meio que permite desenvolver a cognição, a socialização, a coordenação motora, a motricidade fina através de escuta musical, reprodução e exploração sonora, bem como a criatividade. A música auxilia a criança na apreensão das regras sociais, através de jogos de roda, da vivência de forma lúdica, de situações de perda, de escolha,

de decepção, de dúvida e de afirmação. Ela funciona como uma ponte de comunicação, não verbalizada, mas decodificada pelo cérebro. Sendo assim, a música relaciona-se com as emoções, e a criança ou o jovem interage com o mundo que o rodeia. (BERNARDINO, 2013, p. 52-53).

Compreendendo-se, enfim, a respeito de alguns dos benefícios que o desenvolvimento das habilidades musicais trazem, concebemos a música como um viés poderoso de forma a exercer significados diversos a estas pessoas por meio de diferentes processos, dentre os quais, aqui se destaca a Educação Musical.

5. EDUCAÇÃO MUSICAL

Louro (2012) indica certos aspectos a serem cumpridos pelo educador ou educadora para que se alcance uma Educação Musical de boa qualidade em pessoas com deficiência. Assim, aponta as seguintes questões:

- . Quebra de barreiras atitudinais e preconceitos;
- . Conhecimento mais profundo das deficiências;
- . Conhecimento pormenorizado

do aluno;

. Intercâmbio de informações com outros profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos ou psiquiatras).

. Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais que dependerão de muitas variantes: do tipo de deficiência do(s) aluno(s), de seus potenciais de aprendizagem e faixa etária, do tamanho da turma, da proposta da aula, entre outros;

. Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações. (LOURO, 2012, p. 43).

Por meio de uma reflexão gerada a partir das ideias da autora, podemos conceber a importância de que o trabalho docente não se restrinja unicamente a atividades propostas em sala de aula, sendo então orientado por uma amplitude investigativa que possibilite enxergar com mais clareza as especificidades da deficiência em questão, as individualidades do sujeito ao qual se direciona aquela prática (conforme abordado anteriormente) e uma orientação pedagógica suficiente para que o processo de aprendizagem seja realizado com eficácia, sendo que nesta

última, podem se incluir as revisões e adaptações.

Entretanto, a compreensão acerca destes conhecimentos pormenorizados por parte do docente, tão bem como a estrutura das instituições que as acolhem, podem ter problemas. Dentro deste contexto, Cordeiro, Silva e Araújo (2016, p. 1) comentam que “[...] a quase ausência de publicações relacionadas a essa fatia do mercado de trabalho/pesquisa, faz com que o professor de música tenha poucas referências ao se deparar com um aluno com necessidades especiais.” De forma complementar, para Camargo e Bosa (2009), as iniciativas em relação à inclusão de pessoas com TEA no contexto escolar têm crescido significativamente, embora ainda sejam poucas diante das necessidades, pois a inclusão implica num diálogo constante entre muitas áreas e pessoas: família, escola, professores, médicos, terapeutas e a própria pessoa com deficiência.

Em relação a “uma definição clara e realista das metas pedagógico-musicais”, tão bem como as “es-

tratégias diferenciadas para as aulas e avaliações”, aspectos também citados por Louro (2012, p. 43), convém as adaptações de modelos de aulas para as pessoas com deficiência, sendo necessário avaliar criticamente a viabilidade do método em questão ou o plano de aula seguido.

Exemplificando tal pensamento em ações práticas, Silva, C, e Silva, J (2017) indicam:

Em se tratando de uma criança autista, mudar o tom da voz, usar material concreto, exemplificar de diferentes maneiras, usar uma linguagem simples irá ajudar muito na sua aprendizagem. Percebe-se que existem diferentes maneiras da música ser acessível às crianças autistas. O professor é quem deverá adaptar o material para o seu aluno, mudar de estratégia, objetivos mais específicos, conteúdo, a maneira de falar, criar arranjos para facilitar a prática instrumental e vocal, criar diferentes instrumentos musicais, tudo conforme a dificuldade e capacidade de cada um. (SILVA, C.; SILVA, J., 2017, p. 13).

Ainda, os mesmos autores adicionam a importância de “utilizar vários

recursos, materiais concretos, figuras, imagens para facilitar a aprendizagem desta criança que, muitas vezes, não é verbal” (SILVA, C.; SILVA, J., 2017, p. 11), uma vez que o uso de tais ferramentas pode auxiliar em eventuais dificuldades de abstração que a pessoa com TEA possa ter em atividades, como em uma contação de histórias, por exemplo. Outra possibilidade estratégica é por meio do viés comportamental, partindo da ideia de que a aula de música precisa ter rotina e estrutura fixa bem definida de começo, meio e fim a partir de objetivos estabelecidos, mas podendo variar conforme outras necessidades venham a surgir. A este respeito, novamente Silva, C. e Silva, J. (2017, p. 11) pontuam que: “[...] estas crianças na maioria das vezes, precisam de aulas muito estruturadas e dirigidas, com rotinas para poderem prosseguir, e sem uma ajuda sistemática do profissional a maioria não consegue realizar as atividades [...]”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente artigo se propôs a tratar, ao longo de seu desenvolvimen-

to, de esclarecimentos breves acerca de aspectos gerais relacionados ao TEA, como definição e diagnóstico; as práticas e contextos educacionais e musicais ao qual este público se faz presente e as relações entre autismo e música, inicialmente em aspectos gerais e, em seguida, especificamente no âmbito da Educação Musical, como forma de direcionar reflexões acerca do autismo e do papel que o educador ou educadora musical desempenha com este público. Para tal discussão, a estratégia metodológica adotada, que foi o levantamento bibliográfico, mostrou-se adequada, uma vez que a revisão da literatura sobre o tema trouxe o embasamento necessário para a compreensão das questões propostas e auxiliou para a realização do objetivo geral deste projeto, que é o de discussão acerca da Educação Musical da pessoa com TEA.

Ao final, compreende-se, por meio da literatura abordada, que existem características que irão definir o diagnóstico autista e que, portanto, devem ser estudadas, porém, independentemente, este indivíduo

também possui um desenvolvimento que lhe é particular a ser valorizado, sendo também necessário conhecer e buscar de forma clara os objetivos em sala de aula para assim realizar as adaptações necessárias, visando à construção de uma Educação Musical de boa qualidade para estas pessoas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDINO, Isabel. A música no desenvolvimento da comunicação e socialização da criança/jovem com autismo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo Motor) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12207/608>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CAMARGO, Sígila Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Revista Psicologia & Sociedade*, v. 21, n.1, p. 65-

74, abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CORDEIRO, Luana Kalinka; SILVA, Raiane Silmara; ARAÚJO, Gessé José. Projeto som azul: musicalização e autismo. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13., 2016, Teresina. Anais [...]. Teresina: ABEM, 2016. Tema: Diversidade, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/view/2018>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara Xavier. A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia. Goiânia: UFG, 2003. DONVAN, John; ZUCKER, Caren. Outra sintonia: a história do autismo. Tradução Luiz A. de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva;

TADA, Iracema Neno Cecílio. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 303-309, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032188303309>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LOURO, Viviane. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência. São Paulo: Ed. Som, 2012.

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta Zille (orgs.). *Música e educação*. Barbacena: UdUEMG, 2015. v. 2, p. 33-49. (Série Diálogos com o Som, 2). Disponível em: <http://eduemg.uemg.br/component/k2/item/85-musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som-vol-2>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MUNAYER, Adriana Cançado. A causa autista: ativismos de pais pela internet. 2018. Dissertação (Mes-

trado em Estudos Culturais Contemporâneos) - Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.fumec.br/xmlui/handle/123456789/132>. Acesso em: 30 jun. 2021.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves; NOBRE, João Paulo dos Santos; De FREITAS JÚNIOR, Áureo Déo; SILVA, Simone Souza da Costa. Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, SP, v. 21. n. 1, p. 93-110, mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100007>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, Aline Maira da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010. SILVA, Cármen Campos Ramos da. Música: um auxílio no desenvolvi-

mento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação NA ESPECIALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/2821>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, Cátia Regina Suzano da; SILVA, Jorge César da. Música e autismo: um encontro perfeito: musicalização e expressão corporal em uma escola de educação especial. *Arte revista*, São Paulo, n. 8, 2017. Edição especial. Disponível em: <http://www.fpa.art.br/ojs/index.php/teste/article/view/79>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOARES, Angélica Miguel; CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes. Avaliação do comportamento motor em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Marília, SP, v. 21, n. 3, p. 445-458. set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300010>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOUZA, Maria Elisabete Martins. A musicoterapia na socialização das crianças com perturbação do espectro do autismo. Projeto Final (Pós-Graduação em Educação Especial) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/792>. Acesso em: 30 jun. 2021.

WHITMAN, Thomas L. O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.

Gabriel de Aguiar Ammirati

Graduando do curso de Licenciatura em Música pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". E-mail: gabrielammirati@hotmail.com

ESCUA DE MUNDO: ARTE SONORA E SUAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

Autor

Rafael Durão Emerson

RESUMO

O artigo, através de uma vertente teórica, propõe o conceito de “Escuta de Mundo” e busca analisá-lo através de uma perspectiva pedagógica dialogando com obras de “arte sonora”, transpondo assim o conceito de arte sonora, característico do hibridismo das artes visuais e da música, para o campo educacional. O texto apoia-se, no tocante à arte sonora, em autores como Murray Schafer, Rochelle Goldberg, Fernando Iazzetta e Lilian Campesato. No tocante à educação, em autores como Paulo Freire, Teca de Alencar, François Delalande e Jorge Larrosa, bem como em obras de Chris Burden, Dudu Tsuda e Ernesto Neto. Focado na abordagem educacional e suas aplicações na arte sonora e como isso é aplicado atualmente dentro de espaços expositivos e nas salas de aula, busca-se compreender as relações e as possibilidades que a educação e a arte sonora compartilham.

PALAVRAS-CHAVE

Escuta de mundo; arte sonora; educação; sonoro-participativo.

ABSTRACT

The article, through a theoretical section, proposes the concept of «World Listening» and seeks to analyze it through a pedagogical perspective in dialogue with works of «sound art», thus transposing the concept of sound art, characteristic of hybridism in the visual arts and in music, to the educational field. The text is based on works on sound art by authors such as Murray Schafer, Rochelle Goldberg, Fernando Iazzetta and Lilian Campesato, and regarding education, on authors such as Paulo Freire, Teca de Alencar, François Delalande and Jorge Larrosa, as well as works by Chris Burden, Dudu Tsuda and Ernesto Neto. Focused on the educational approach and its applications in sound art and how it is currently applied within exhibition spaces and in classrooms, we seek to understand the relationships and possibilities that education and sound art share.

KEYWORDS

World listening; sound art; education; sound-participative.

1. INTRODUÇÃO

*Os que passam têm de assumir
uma forma nova de estar sendo; já não
podem atuar como atuavam; já não podem
permanecer como estavam sendo.*

Paulo Freire

Sempre que eu penso na minha relação com o som, nada de muito especial ou marcante vem à minha cabeça. Nunca fui uma criança prodígio, que aprendia todas as músicas de ouvido, que tinha uma audição supersônica ou qualquer outra habilidade parecida. Não que isso seja algo ruim, ao meu ver é o contrário. É o que torna essa relação mais especial, porque mostra que qualquer pessoa pode construir essa relação afetiva com os sons, relação que hoje eu construo diariamente.

Eu lembro também que sempre fui uma criança extremamente curiosa, que amava os barulhinhos e ruídos das coisas; inclusive, a primeira vez que me deparei - fuçando nas gavetas da casa da minha avó - com aquelas bolas Baodings, fiquei maravilhado com os sons que elas produziam. Acredito que isso é natural

da criança, estar sempre explorando, desbravando e sanando as dúvidas das mais diferentes maneiras e se maravilhando a cada resposta nova e a cada descoberta.

Acredito que essa curiosidade, do fazer diferente, foi o motivo para eu acabar entrando para o mundo da música. Foi a forma que, aos meus 5 anos, eu encontrei de brincar com os sons de uma maneira que, para mim, era extremamente nova. Confesso que senti isso de novo, na primeira vez que eu me deparei com uma obra de arte sonora, fazendo com que eu me abrisse mais ainda pro mundo dos sons, descobrindo mais um universo de possibilidades para brincar com os sons. A questão é que, para mim, o fazer e o aprender nunca estiveram separados da troca. Lembro-me que sempre olhei para meus professores com um olhar muito especial, achava muito tocante e quase mágica a possibilidade de poder trocar conhecimento e experiências. Naturalmente, desenvolvi um amor pela educação que fez com que, mais uma vez, eu me abrisse para desenvolver novas relações com os sons, mas dessa vez, voltadas para a questão da escuta.

2. ARTE SONORA: OS SONS QUE PARTICIPAM

O conceito de Arte Sonora (*Sound Art*) surge através de uma fusão das artes visuais com a música por meio de produções artísticas de meados da década de 70. Segundo Campeato e Iazzetta (2006), a arte sonora é “[...] uma forma de arte na qual o som é utilizado de forma peculiar, num processo que se aproxima mais de um contexto expandido de escultura, instalação e criação plástica do que de modos tradicionais de instalação musical.”

Esse conceito não limita o foco deste tipo de produção. Pelo contrário, expande e abrange uma diversidade de campos que podem ser explorados nessas obras. Sendo assim, serão analisados alguns conceitos e noções focados exclusivamente em arte sonora com possibilidades educativas e as formas com que esse diálogo é proposto.

A partir desse conceito, decorre-se um conjunto de obras que se encontram nesse hibridismo entre as artes visuais, o espaço, o som, a plas-

ticidade, a música e a performance. Lidando com experiências sensoriais diferentes, quebrando um pouco a ideia de que a visão domina a percepção humana e ampliando um pouco o sentido da audição.

O domínio do sentido da visão reprimiu o sentido da audição. Considerando que uma imagem ou objeto nos obriga a obter distância em uma orientação espacial clara com base na esquerda e direita, inferior e superior. O espaço do som é caracterizado pela simultaneidade e transformação. O olho parece ser especializado para fornecer material para o pensamento identificatório, a informação do ouvido para o pensamento associativo dinâmico. O olho cria distância; o ouvido nos coloca no centro de um reino dinâmico e cheio de energia. Em nossa cultura visual, o espaço parece uma caixa vazia, sendo o caso da artista alemã Helga de la Motte-Haber, por exemplo, que trazem a experiência de que o sentido da escuta é o que proporciona ao espaço visual a sua atual qualidade plástica. (SCHULZ, 2002, p. 15).

Na minha percepção, outra obra que trabalha essa relação da cultura visual com o sentido da escuta é a *Beam Drop*, na qual Chris Burden perfura o solo com grandes vigas de

ferro. Quando a obra está posta, ela se demonstra visual. Porém, durante seu processo, é extremamente sonora.

Figura 1 - *Beam Drop*, Inhotim, 2008. Chris Burden.



Instalação : Cimento fresco e 71 vigas de metal

Foto: Eduardo Eckenfels

Fonte: <https://inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/beam-drop-inhotim-2008/>

Acesso: 30 de maio 2019.

Burden iça essas vigas de metal através de um guindaste e as lança de uma grande altura para que se preguem no chão, utilizando de seu peso, formato e força da gravidade. Durante todo esse processo, se instau-

ra um ambiente diversamente sonoro, no qual existem sons das máquinas, dos trabalhadores e do momento exato no qual as vigas entram no chão. Por outro lado, quando alguém visita uma obra, essa pessoa está interagindo com o ambiente na qual se encontra e produzindo sons. Seja falando, andando, movendo-se ou de qualquer outra maneira, esse ser que se encontra ali no espaço é sonoro. Para a crítica e historiadora de arte Roselle Goldberg (2001), as pessoas e as coisas estão em diálogo ativo com o espaço. Com base nesse pensamento, pode-se dizer que as instalações sonoras têm um caráter que considero sonoro-participativo, proporcionando uma fusão dos sons daqueles que visitam, que fazem parte e que escutam. Essa participação deve ser levada em questão quando se vai fazer um trabalho sonoro, buscando contextualizar e questionar a respeito dos sons ao redor e levando em consideração a participação do espaço em que será realizado.

Em *Estudo para o Tempo Suspenso* 間, o artista Eduardo Tsuda trabalha a questão do sonoro-participativo de

Figura 2 - Estudo para o Tempo Suspenso 間, 2016.
Dudu Tsuda



Vídeo instalação / obra derivada de Performance site specific para espaço público que lida com a sensação de tempo suspenso a partir do conceito Japonês de Ma “間”. Foto: Alejandra Sánchez
Fonte: <http://dudutsuda.com/artworks/?p=386>.
Acesso: 08 de abr. 2020.

maneira que considero muito precisa. “Em (des)equilíbrio dinâmico, a espacialidade Ma se presentifica pela constância em que o sistema se auto-organiza para o silêncio.” (TSUDA, 2016). O artista coloca a questão de um desequilibrar “que equilibra numa ação de constante ajuste de contrapeso, a partir de uma conectividade profunda e silenciosa entre corpos”. (TSUDA, 2016). Ao estabelecer um diálogo ativo com o espaço, Tsuda

explora esse caráter sonoro-participativo da obra, participando de um espaço e trabalhando aqueles sons e movimentos em conjunto com o espaço, mesmo que no caso da obra, seja uma relação criada com o silêncio. Cada detalhe, cada movimento mínimo, sonoro, participa e reage a um todo. É notável o silêncio, a estaticidade, e ainda assim, também é notável o movimento, a imensidão sonora e, mais importante, o todo.

Esse caráter sonoro-participativo pode ser trabalhado de diversas maneiras, seja dentro de um museu ou de uma sala de aula. Quando alguém passa a se entender como sendo parte de uma obra ou de um conjunto de sons, que situação é gerada? Como se sente uma criança que descobre que está fazendo parte de uma obra no museu da qual ela se via apenas como espectadora? Será que ao se entender como um ser sonoro-participativo essa criança não vai se atentar mais aos ambientes sonoros em que vive? Essas indagações só serão solucionadas quando colocar-se em prática dentro dos ambientes de ensino uma proposta pedagógica que

visse também criar seres que pensam sonoramente, preocupando-se com os ambientes sonoros em que vivem e participam.

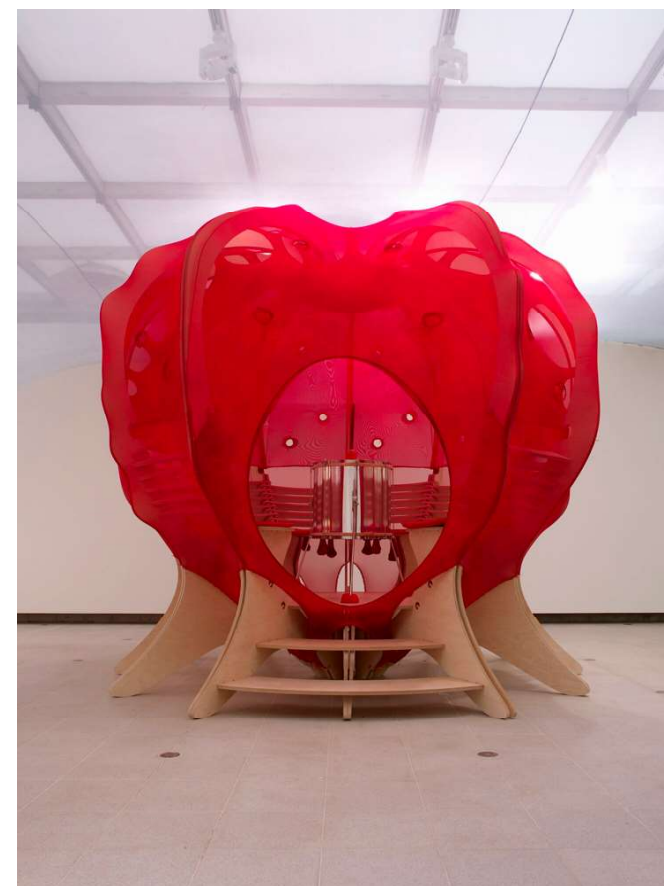
Um exemplo que, para mim, também levou em conta o contexto e a forma que estava se trabalhando a questão sonora foi a obra *Circleproto-temple*, do artista Ernesto Neto. Quando visitei a obra, que estava exposta na PINA - Pinacoteca do Estado de São Paulo, percebi que o público que mais interagia e se deixava levar pela obra eram as crianças. Essa obra é uma instalação de técnica mista na qual é posta uma cúpula vermelha que delimita um certo espaço. Neste ambiente criado pelo artista, o espectador que ali adentrava se deparava com um estímulo sonoro diferente do de fora, um tambor. Esse tambor, a meu ver, era permeado por um aspecto de dúvida, de permissão. Ou seja, quando o espectador deparava-se com o tambor, também deparava-se com um questionamento interno de que se aquele estímulo era feito para se concretizar ou apenas para provocar. Entendi aquilo como um convite muito bem feito para o espectador

fazer parte da obra. Mesmo assim, observei vários espectadores resistentes a participar, acreditando que poderiam passar despercebidos. Para mim, essa tentativa é fracassada, pois apenas por estarem ali, conversando, movimentando-se e produzindo sons, estavam participando. Quando eu toquei o tambor, foi imediata a reação, os olhares e os ouvidos atentos. Para as crianças, acredito que a permissão da obra em si não era necessária, enxerguei na reação delas uma certeza de que era para tocar o tambor, porém a questão era a permissão dos responsáveis. Portanto, quando me viram tocar, acredito que também viram uma espécie de prova a ser apresentada para que elas também pudessem tocar. Outro aspecto sonoro explorado foi o abafamento do mundo ao redor, das vozes, passos e outros sons que ali compartilhavam o espaço. Senti-me um pouco distante daquilo, por mais que estivesse extremamente perto, a minha atenção era inteiramente voltada para o tambor, para as pessoas dentro da cúpula comigo e para aqueles movimentos e sons que eram gerados ali dentro. Os sons dali

se fundiam no espaço da cúpula, misturavam-se aos sons do tambor, das vozes, dos rangidos do banco, dos murmúrios e, de forma distante, com os de fora. Senti que ali existia também um som da dúvida gerada pelo convite, do nervosismo e da timidez. Era uma mistura do silêncio breve, com perguntas e ameaças cautelosas de pegar a baqueta e participar ativamente da obra. Era também, por parte das crianças, uma mistura de pedidos ousados, tocas rápidas e repreensões. Por isso, ao verem um adulto tocando, acredito que viram também uma autorização concreta de que participar era permitido. Desta maneira, ouvi ali o som da certeza, da permissão e do alívio, que naquele contexto soava como uma grande batucada e expressões contentes e realizadas. Considero exemplar a maneira com que as crianças interagiram e, ao meu ver, tendem a interagir com a arte de forma natural e intuitiva. Para elas, acredito ser óbvio que: se o tambor está ali, é para ser tocado. Me parece ser impensável entrar num contexto desse e não participar. Esse fenômeno envolve, na verdade,

e de forma orgânica, um entendimento profundo de que não participar artisticamente seria algo sem sentido, pouco provável e, mais importante, menos divertido.

Figura 3 - *Circleprototemple*, Ernesto Neto



Técnica mista 285cm x 310cm. Foto: Stephen White
Fonte: <https://www.artequaeacontece.com.br/ernesto-neto-sopro>. Acesso: 12 de jun. 2019.

Conforme o colocado acima, ao adentrar a obra de Ernesto Neto, o espectador era convidado, estrategicamente, pelo contexto e pela maneira com que estavam dispostos os objetos, a tocar o tambor que ali estava oferecido à interação. Mesmo assim, dos adultos que entravam, a grande maioria parecia se sentir intimidada e constrangida de participar. Por outro lado, as crianças participavam com o maior entusiasmo, sem se importarem com a maneira com que tocavam e que participavam da obra. O importante, para elas, era construir um ambiente sonoro, que faziam de maneira espontânea, e também se divertir. Essa diferença de comportamento entre adultos e crianças, na minha opinião, demonstraria que, conforme vamos crescendo e sendo educados, vamos perdendo a nossa relação com o som, deixando de nos entendermos como seres sonoro-participativos e, de certa maneira, deixando de explorar e de participar sonoramente, abandonando e pior, acostumando-nos e acomodando-nos com o som.

Sendo assim, como os trabalhos de arte sonora podem contribuir para

solucionar os problemas da educação sonora? Segundo Schafer, o ambiente sonoro é uma importante fonte de informação, incumbindo aos músicos a limpeza dos ambientes para que se tornem sonoramente mais agradáveis. Vale lembrar que essa limpeza da qual ele fala é de escolha, organização e equilíbrio dos sons para produzir efeitos estéticos desejados. Segundo ele:

O ambiente sonoro de uma sociedade é uma fonte importante de informação. Não é preciso dizer a vocês o quanto o ambiente sonoro do mundo moderno tem se tornado mais barulhento e mais ameaçador. A multiplicação irrestrita de máquinas e tecnologias em geral resultaram numa paisagem sonora mundial, cuja intensidade cresce continuamente. Evidências recentes demonstram que o homem moderno está ficando gradualmente surdo. Ele está se matando com o som. A poluição sonora é um dos grandes problemas da vida contemporânea. (SCHAFER, 1991, p. 277).

Segundo Teca de Alencar de Brito, o envolvimento das crianças com os sons começa antes mesmo do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambien-

te sonoro provocado pelo corpo da mãe. Brito ainda interpreta, a partir de Delalande, que o melhor caminho é respeitar e observar o modo como bebês e crianças exploram os sons, afirmando que essa deve ser a postura de educadores diante do desafio de proporcionar às crianças o acesso à experiência musical (BRITO, 2003, p. 35).

Vale ressaltar que considero que tais afirmações não se restringiriam à Música (como afirmam Schafer e Brito), mas podem ser pensadas de modo mais amplo como manifestações sonoras. Desta maneira, qualquer pessoa que escuta ou produz som deve se atentar aos efeitos que o mesmo produz e causa na sociedade.

Para Delalande, as produções sonoras são formas pela quais a criança desenvolve o conhecimento a respeito do mundo exterior ao mesmo tempo que exerce suas atividades motoras: “Uma criança de um ano que se distrai fazendo ranger uma porta explora uma relação de causa e efeito entre um gesto e um ruído” (DELALANDE, 1984, p. 48).

Por um lado, certos compositores puseram-se a fazer música concreta, quer dizer, a compor musicalmente os ruídos, mas tão bem que se podia ouvir o ranger das portas, realizado, desta feita, por um compositor como Pierre Henry, gravado em disco, apresentado em concerto, e que, numa primeira aproximação, se pareceria bastante com aqueles produzidos por uma criança pequena (DE-LALANDE, 1999, p. 48).

Seguindo a lógica de comparação que Delalande utiliza no excerto acima, também podemos, à primeira impressão, comparar os trabalhos de arte sonora contemporâneos aos sons e ruídos produzidos por uma criança. Desta forma, torna-se mais viável a aproximação de crianças aos trabalhos de arte sonora contemporânea, afinal, torna-se um canal de comunicação e cria um vínculo com o universo sonoro da criança.

Na música *Simba*, primeira faixa do disco *A pegada agora é essa*, de Antonio Neves, podemos observar com clareza esse possível diálogo com música feita por crianças. A obra começa com dois riffs repetitivos no violão, um sobrepondo o outro e em stereo. Após isso, entra um grito e uma sono-

ridade que, para mim, remete a uma mola. Algo como um desenho de som animado. A partir de então a música começa a crescer e o que eu vou chamar de narrador começa falando "Simba", com uma voz com bastante efeito, quase como quem anuncia um programa de auditório. A partir de um desenvolvimento de dois baixos ao mesmo tempo, solos sobrepostos de piano, percussão e falta de tonalismo, cria-se um ambiente sonoro por hora caótico e por hora organizado.

Para entender melhor essa concordância do disco *A pegada agora é essa* e a música infantil, conversei com o Antonio Neves sobre seu processo de criação, produção, infância musical e os possíveis diálogos que podemos estabelecer. Quando questionado sobre o processo de criação do disco ele me contou que veio de forma muito natural e através de ideias que já executava com sua antiga banda.

Eu tinha uma banda que se chamava Baile Gastação e a gente tocava umas músicas na pegada de Simba. Tocávamos o arranjo de Noite Temporal, Summertime e Forte apache. Sempre dava certo ao vivo, a gente tocava na cena

underground aqui do Rio, tinha uma energia maneira. Eu sempre pensava em gravar isso.

Então, quando eu assisti o documentário do Quincy Jones, que geral tava comentando sobre, eu tive uma insônia, fiquei pensando tipo «A parada acabou mas eu tenho que fazer essa parada rolar». Vi como ele gravava as coisas, que ele ligava pros amigos e falava tão bem deles. Achei maneiro ver aquele brainstorm que foi a vida dele. Tanta produção. No dia seguinte eu já escrevi o nome da galera que eu queria chamar em um papel. (NEVES, 2021)

Ao falarmos das influências e de como a música exerceu papel durante o seu crescimento, Antônio Neves contou que a música sempre esteve presente em sua vida e que ouvia coisas completamente diferentes desde muito cedo.

Engraçado, porque o irmão da minha mãe é músico. É cavaquinista e arranjador. Trabalha mais no âmbito do choro. Meu pai se conheceram através dele e desde que eu nasci meu pai queria que eu fosse baterista. Ele me deu uma bateria quando eu tinha 11 anos. Nessa época meu pai tocava com Hermeto Pascoal, então nessa época a gente ouvia muitos músicos instrumentais, saxofonistas

como John Coltrane, saxofonistas modernos da época como Kenny Garrett, por exemplo. Era aquilo que a gente ouvia, junto com Paulinho da Viola e Milton Nascimento. Aí foi isso, na casa dos meus avós sempre tinha chorinho, lá em casa de samba, Paulinho da Viola e música instrumental. (NEVES, 2021)

Podemos ver que a música instrumental e o desprendimento tonal estavam presentes desde cedo, por exemplo em Hermeto Pascoal. Quando ouvimos *Simba*, fica claro esse desprendimento. A música é a primeira do disco, atonal, com duas linhas de baixo e diversos cantos desconexos. Será que esse costume desenvolvido desde a infância não tem peso até hoje no que é ou não agradável em seu ouvido? Será que se seu pai tocasse apenas músicas tonais essa música estaria no disco?

Comentei com ele que, em *Simba*, escutei uma sonoridade muito próxima da sonoridade que meus alunos de até 9 anos constroem em seus improvisos. É extremamente livre, com linhas duplicadas, variações de dinâmica e altura bruscas e cantos desconexos.

Taí, eu acho que só de você tirar a tonalidade já tem essa ideia. É igual uma criança que senta no piano e vai na intuição, saca? Quando eu falei com os pianistas eu pedi pra eles esquecerem tudo que eles aprenderam na música, era mais ou menos isso mesmo. Eu pedi pra sujar mesmo. Então eu acho que isso aí tem tudo a ver, porque, por exemplo, meu sobrinho poderia ter feito aquele groove saca? A melodia também, é uma coisa simples e tal, é intuitivo e simples, entende? Então acho que o lance da improvisação da criança em relação com a música tem tudo a ver com meu disco porque tem o lance de que nada vai ser um erro. Caso esbarre na tecla branca ou na preta não vai ser um erro, inclusive vai ser ótimo. (NEVES, 2021)

Desta maneira, podemos observar que o autor também enxerga a possível relação com a música infantil, mostrando ter relações afetivas com seu passado, com sua trajetória musical e com as referências atonais que escuta desde criança, como Hermeto Pascoal. Essa entrevista pode nos dar algumas dicas de como uma escuta mais ampla nos faz criar de maneira mais diversa e entender a música de uma maneira diferente e menos fechada, assim como entendíamos quando

éramos crianças. Quando Antônio Neves explica que não existe certo e errado no disco dele, ele retira essa relação tonal e extremamente regrada que temos com a música. Quando ele explica que pediu para que os músicos esquecessem tudo que já haviam aprendido sobre música, demonstra o quão fechado esse aprendizado é, o quanto ele é direcionado em apenas uma maneira de escutar a música. É até cômico que para fazer um certo tipo de música você precise esquecer tudo aquilo que aprendeu em música. É óbvio que o sentido desse esquecer é mais um ignorar do que qualquer outra coisa, mas ainda assim, é uma bela dica da maneira que tradicionalmente aprendemos. Será que não podemos redirecionar nossa Escuta ao longo do tempo? Será que o ensino de música tradicional não está fazendo com que ignoremos uma grande parte do nosso conhecimento sonoro? Como podemos resolver esse problema? Primeiro, precisamos entender o que é e como processamos o som e os efeitos que ele tem em nós. Quando tratamos de Som, podemos pensar no fenômeno físico do som, inserido

culturalmente em nossas concepções e na música, som “culturalmente organizado” pelos homens (Blacking, 1973).

3. ESCUTA DE MUNDO: UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES

Quando Paulo Freire trabalha a questão de leitura do mundo, ele demonstra de forma objetiva que o ato de ler não se restringe na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas se amplia para a inteligência de mundo.

[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1982, p. 9).

Traçando um caminho para a linguagem sonora, por que não trabalharmos o que considero como “escuta de mundo”? Proponho investigar

esse conceito para ampliar o sentido da escuta para a inteligência sonora, criando uma conscientização dos sons pelos quais estamos rodeados e entendendo como eles se formam e de que maneira interferem no nosso cotidiano. Uma criança que desenvolve uma escuta de mundo, se conscientiza a respeito do seu universo sonoro e passa a ter uma audição mais atenta aos sons que a rodeiam, desenvolvendo assim mais consciência da sociedade em que vive. Quando Jorge Larrosa coloca que “uma escrita silenciosa produz uma atenção concentrada” e que isso é “algo como estar voltado para si mesmo” (LARROSA, 2017, p. 49), estabelece-se para mim uma possibilidade de transposição desse pensamento para a escuta, com o diferencial de que, acredito, que uma escuta silenciosa produza uma atenção ao todo, e seria algo como estar voltado para o conjunto. Voltar para o conjunto, neste caso, seria como dar importância ao elemento sonoro produzido pelo todo, sempre. A todo tempo. Schafer descreve como “a Bauhaus levou a estética à maquinaria e à produção em massa” (SCHA-

FER, 1997, p. 19), o que nos leva a pensar que também é possível desenvolver a Escuta de Mundo nesses lugares. É importante que as máquinas produzam cada vez menos ruídos, que os locais de trabalho sejam cada vez mais respeitosos em quesitos sonoros. Isso não é necessariamente o silêncio, mas sim uma escolha estética baseada no que queremos escutar e na limpeza dos ouvidos.

Desde pequenos somos extremamente condicionados a dar importância a leitura e a fala. Porém, quando aprendemos a escutar? “Joãozinho começou a falar com 3 anos e a ler com 5”. Quando ele começou a escutar? Nos voltamos para a diferença crucial entre ouvir e escutar, entendendo que ouvir é captar um som, escutar é o processo de receber uma informação sonora e refletir sobre ela.

O processo físico da audição é o mesmo para nós ouvintes, do ouvido externo para o interno e depois para o cérebro. Porém, a escuta como processo social tende a variar conforme a cultura e a localização geográfica. Os sons têm significados diversos de-

pendendo de época, lugar e contexto no qual estão inseridos. Para que a relação entre o som e o sentido apareça, basta que o som faça parte do repertório cultural do ouvinte. Isso pode ser experienciado de diversas formas, tanto no espectro macro como no espectro micro. No espectro micro, basta colocarmos uma música que gostamos muito como nosso despertador, por exemplo, e depois de um tempo nossa relação com tal música e com aqueles mesmo sons terá mudado e, conseqüentemente, o significado daquele som também. Já no espectro macro, caso coloquemos o som do ritmo dos Tambores da aldeia Topoke, que anunciam uma morte na comunidade, para tocar em uma festa em São Paulo, este significado passará despercebido. Isso porque tal significado atribuído pelos Topoke não está presente no repertório cultural da grande maioria dos paulistanos. Por outro lado, conforme coloca Fernando Garbini Céspedes no episódio 2. *Esquizofonia* do podcast *Ser Sonoro* (2020), caso esse mesmo som dos tambores Topoke seja tocado em um contexto de festa da aldeia como

uma homenagem e mesmo que ninguém tenha morrido, a comunidade apresentará grande reação sentimental, de tão forte que seu significado é para eles.

Isso deve ser levado em conta na Escuta de mundo, afinal, de qual mundo estamos falando? O mundo não é o mesmo para todos porque a realidade, a sociedade, os acordos e acontecimentos culturais não são os mesmos. Desta maneira, é de suma importância a adaptação à realidade de cada um e de cada cultura inserida na proposta de Escuta de mundo. O problema da poluição sonora é geral, porém a maneira que aplicamos as possíveis soluções é adaptável para cada local.

Com relação ao título do artigo estar formulado como Escuta de mundo e não como escuta do mundo, não se trata de um simples acaso. Para mim, quando pensei em colocar a preposição “de” mais o artigo “o” para nomear esse conceito, assim como foi utilizado por Paulo Freire em *Leitura do Mundo*, senti que, no caso da escuta, eu poderia estar incorren-

do numa limitação do conceito. Conforme será colocado mais detalhadamente adiante neste texto, considero a escuta como processo em conjunto com a reflexão, e não apenas uma ação imediata. Quando decidi não colocar do mundo, foi porque compreendi que desta maneira o mundo seria o foco e não a escuta, não conseguindo construir o sentido que se faz necessário para mim. Parecia que a proposta seria escutar o que o mundo estaria propondo e não o contrário, que é propor o que estamos escutando. Em Escuta de mundo, o foco é a escuta, é o como escutamos e não o que escutamos. A escuta é o foco da reflexão e do pensamento, e não o mundo. Isso implica, logicamente, na forma em que escutamos e pensamos o mundo, mas é a escuta que traz essa reflexão sobre o mundo e não o mundo que traz a reflexão sobre escuta. Como escutamos é mais importante no processo do que o que escutamos, fazendo com que possamos ser agentes da nossa escuta, trazendo as reflexões e indagações de cada um e propondo novas discussões a cada escuta.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de 'ler' o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os 'textos', as 'palavras', as 'letras' daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas

relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 1982, p. 9).

Acredito que, quando nos tornamos seres que "escutam o mundo", podemos interagir com ele de uma maneira positiva, entendendo melhor o que acontece ao nosso redor. Isso pode gerar impactos dos mais simples, como cobrar o síndico do condomínio a abaixar um pouco o volume do alarme que dispara toda vez que um carro vai entrar ou sair na garagem, garantindo que não acorde a vizinhança inteira, aos mais profundos, como se entender como parte do som que permeia um todo e tentar se colocar da maneira mais saudável possível, empregando valores estéticos e artísticos aos sons a fim de transformar algo em uma obra de arte. Para que isso possa se concretizar, o trabalho educacional é de máxima importância, porque para entendermos esse conceito, temos que nos familiarizar com a "Escuta de mundo" desde pequenos, nos vendo desde sempre como um ser sonoro-participativo. Segundo o dicionário, escutar é uma ação, é o ato de ouvir com atenção.

Na minha opinião, é mais que um ato, é um processo. Escutar é receber uma informação sonora e decidir o que fazer com ela, refletindo e questionando. Ao fazermos isso com o mundo, estamos refletindo e pensando novas maneiras de escutar e pensar o mundo.

[...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1982, p. 9).

Esse trabalho, conforme colocou Paulo Freire na questão da leitura, deve ser realizado através do ambiente sonoro ao qual a criança pertence e utilizando isso para contextualizar os problemas sonoros contemporâneos, e não apenas levando a bagagem do educador. Naturalmente, tanto o educador quanto o educando vão criando cada vez mais consciência e inteligência sonora durante todo o processo, afinal, a educação é sempre uma via de mão dupla.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que assim possamos - este pesquisador e possíveis leitores - começar a pensar nesse problema contemporâneo que vivemos, seria de suma importância que entendêssemos, desde a infância, que estamos participando e produzindo sonoramente na sociedade, podendo assim escolher o tipo de transformação que desejamos fazer sonoramente no ambiente. Para qualquer que seja a transformação que se deseja fazer, o primeiro passo é tomar consciência do que se quer e de onde se encontra nesse processo para que assim se tome ações racionais.

O mundo humano, que é histórico, se faz, para o 'ser fechado em si', mero suporte. Seu contorno não lhe é problemático, mas estimulante. Sua vida não é um correr riscos, uma vez que não os sabe correndo. Estes, porque não são desafios perceptíveis reflexivamente, mas puramente 'notados' pelos sinais que os apontam, não exigem respostas que impliquem ações decisórias. O animal, por isto mesmo, não pode comprometer-se. Sua condição de ahistórico não lhe permite assumir a vida, e, porque não a

assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contorno. Não pode, tampouco, saber-se destruído em vida, pois não consegue alongar seu suporte, onde ela se dá, em um mundo significativo e simbólico, o mundo compreensivo da cultura e da história. Esta é a razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se desanimaliza. No bosque, como no zoológico, continua um 'ser fechado em si' — tão animal aqui, como lá. Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem e sua existência é histórica. (FREIRE, 1981, p. 104-105).

Ao entendermos a Escuta de mundo, talvez possamos investigar ainda mais os porquês e os como em que esse universo sonoro no qual vivemos interfere no nosso cotidiano

e na nossa qualidade de vida. Desta maneira, cabe à sociedade intervir nesse contexto e transformá-lo para que se tenha a melhor qualidade possível dentro da sociedade proposta por cada um.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca de Alencar. Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BEAM DROP INHOTIM, 2008 [po] Chris Burden. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (5:38 min). Publicado pelo canal Inhotim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yBeU-JmEvFE>. Acesso em: 24 ago. 2018.

CAMPESATO, Lilian; IAZZETTA, Fernando. Som, espaço e tempo na arte sonora. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 16., 2006, Brasília. <http://www2.eca>.

usp.br/prof/iazzetta/papers/anppom_2006.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

DELALANDE, François. La musique est un jeu d'enfant. Paris: Éditions Bucjet-Chastel, 1984.

— A criança do sonoro ao musical. In: Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Trad. Bernadete Zagonel. Curitiba: Abem, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GOLDBERG, R. Performance Art: from futurism to the present. London: Thames & Hudson, 2001.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NEVES, Antonio. Entrevista concedida a Rafael Durão Emerson. Maio de 2021.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal e Aguinaldo José Gonçalves. São Paulo: Ed. Unesp. 1991.

SCHAFER, Murray. A afinação do mundo. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp. 1997.

SCHULZ, Bernd (org.). Resonances: aspects of sound art. Heidelberg : Kehrer, 2002. 1 CD.

SER SONORO: sons, música e o mundo da escuta: Esquizofonia. [Locução de]: Fernando Garbini Céspedes. [São Paulo]: Ser Sonoro, 16 jul. 2020. Podcast. Disponível em: <https://ersonoro.net/2020/07/16/2-esquizofonia-2/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

TSUDA, Dudu. Estudo para o Tempo Suspenso 間. São Paulo: Dudutsuda, 2019. Trabalho apresentado na 9ª IX Bienal Siart de La Paz, 2016. Mostra Retrotopias, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://dudutsuda.com/artworks/?p=386>. Acesso: 08 de abr. 2021.

Rafael Durão Emerson

Educador, artista sonoro e visual, pesquisador, compositor e produtor musical. É graduando em Licenciatura em Música no Instituto de Artes da Unesp. E-mail: rafael.durao@unesp.br

Orientador: Prof^o Dr. Agnus Valente
Artista híbrido e professor assistente doutor no Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da UNESP. É graduado, mestre e doutor em Artes pela ECA - USP.

ANÁLISE DO 8º MOVIMENTO (INVERNO) DO OPUS 79, DE POESIAS POPULARES JUDAICAS (1948), DE DMITRI CHOSTAKÓVITCH

AUTORES

Luísa Campelo de Freitas
Marcio Giachetta Paulilo
Margot Lohn Kullock
Vinícius Benalia Penteadó

RESUMO

Este artigo propôs-se a analisar o oitavo movimento (Inverno) do Opus 79 (De poesias populares judaicas) de Chostakóvitch, considerando elementos da cultura e história judaica como centrais no processo composicional. Englobando aspectos musicais e extramusicais, pudemos identificar a complexidade no uso de recursos característicos de diferentes períodos e estilos. Adotamos uma abordagem analítica pós-tonal utilizando o conceito de Sistema Axial identificado por Lendvai na obra de Béla Bartók e pudemos identificar uma base bem estabelecida estruturada em relações por quintas subjacente ao pensamento composicional neste movimento.

PALAVRAS-CHAVE

Análise pós-tonal; Chostakóvitch; de poesias populares judaicas; sistema axial.

ABSTRACT

This work aims to analyze the eighth movement (Winter) of Shostakovich's

Opus 79 (From Jewish Folk Poetry) observing some Jewish cultural and historical elements as key for this compositional process. Considering both musical and extra musical aspects we could identify the complexity of using some characteristics that are typical of different music periods and styles. We conducted a post-tonal analysis, applying Lendvai's Axis System to the work of Béla Bartók, and we identified a strong tonal basis structured in fifths patterns underlying the Op. 79, 8th movement compositional process of Shostakovich.

KEYWORDS

Post-tonal analysis; Shostakovich; from jewish folk poetry; axis system.

1. INTRODUÇÃO

O ciclo De Poesias Populares Judaicas, escrito em 1948 por Chostakóvich, é uma obra composta para trio de vozes (soprano, mezzo-soprano, tenor) e piano. A composição é marcada tanto por seus componentes musicais, influenciados pela cultura judaica, quanto por seu contexto sócio-

-histórico. A inspiração para a composição do Op. 79 foi a obra literária *Jewish Folk Songs*, de Y.M. Dobrushin e A.D. Yuditski, publicada em 1947, originalmente em ídiche e posteriormente traduzida para o russo, versão à qual Chostakóvitch teve acesso. O ciclo de canções foi dividido em 11 movimentos, mantendo a ordem das músicas como no poema original. Entretanto, o compositor alterou trechos do texto, substituindo algumas questões de cunho religioso por questões políticas, chegando a citar o czar e a história dos judeus na Rússia. A temática escolhida por Chostakóvich nesta obra não era bem recebida em ambiente soviético à época de sua composição, e essa não havia sido a primeira vez que ele abordava temas da cultura judaica. Ao longo deste artigo, retornaremos a essa questão.

Neste trabalho, enfocaremos o oitavo movimento, intitulado Inverno, que aborda a chegada da estação mais fria do ano para uma pobre família judia¹. Para representar a an-

¹ Essa pesquisa foi desenvolvida para a disciplina de Análise Musical III, ministrada no primeiro semestre de 2020 pela professora doutora Adriana Lopes da Cunha Moreira junto ao

gústia e o terror causados pelo frio, o compositor se vale de recursos musicais comumente usados, como o *word-painting*, uma prática musical que se estabeleceu no Renascimento e que reforça sentidos do texto através de estratégias auditivos-imagéticas. Caznok (2004) cita como exemplos de *word-painting* o uso de ascendência e descendência de escalas, saltos, ondulações melódicas e recursos imitativos.

2. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA OBRA

A poética judaica demonstra capital importância no uso do material temático, textual e harmônico pelo compositor. A obra musical de Chostakóvich, como um todo, é uma proposta poética, como afirma Cargano (2012, p. 1). Isso significa que elementos extramusicais de sua produção artística, quando interpretados por vieses políticos, tendem a ser limitados e parciais. No entanto, uma abordagem atenta a esse antagonis-

Departamento de Música (CMU) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

mo permite uma visão mais ampla da atuação do compositor como artista.

O uso de temáticas controversas na União Soviética, como ocorre no Op. 79, se repete ao longo de sua relação com o regime stalinista. A obra *Lady Macbeth do distrito de Mtsensk* (1934) é um dos exemplos dessa tensão. Embora tenha sido um sucesso na Europa e nos Estados Unidos, provocou polêmica que marcaria sua trajetória musical. Baseada na obra homônima de Nikolai Leskov, foi apresentada pela primeira vez em 1936 e marca um importante ponto de divergência entre o compositor e o secretário-geral soviético Josef Stálin. Este, ao assistir a ópera no Teatro Bolchói, teria ficado indignado e saído antes da obra terminar, alegando que a peça promovia uma subversão dos valores proletários presentes nas diretrizes instituídas pelas entidades culturais da União Soviética, mais especificamente na teoria estética do Realismo Socialista. Logo em seguida, uma crítica na edição de 17 de janeiro de 1936 do jornal moscovita *Pravda*, intitulada *Confusão ao Invés*

de Música², ameaçaria Chostakóvitch pelo período em que Stálin esteve no poder. Sendo acusada de formalista, sua obra passa a ser duramente criticada, diminuindo drasticamente a demanda por novos trabalhos ao compositor.

O ciclo é, portanto, mais uma afronta à política de Stalin, defendendo um grupo religioso que, na época, sofria enorme perseguição, mesmo após o término da Segunda Guerra Mundial: os judeus. Não só na Alemanha, continuaram sendo alvo de ataques antissemitas. De acordo com Joachim Braun (2010, p. 11, tradução nossa³), a cultura judaica “existia na fronteira entre o permitido e o indesejável; o proibido, mas não contra a lei”. Braun (2010) define o uso de ele-

² “Lady Macbeth faz sucesso junto ao público burguês no estrangeiro. Não será exatamente por sua natureza caótica e absolutamente apolítica que esse público a elogia tanto? A explicação não estaria em sua capacidade de agradar aos gostos pervertidos do público burguês com sua música convulsiva, barulhenta e neurastênica?” (PRAVDA apud CAMARGO, 2012, p. 4).

³ “As a result, Jewish culture including musical culture, existed on the borderline of the permitted and the undesirable.” (BRAUN, 2010, p. 11).

mentos judaicos na obra de Chostakóvitch em três momentos: o primeiro, de 1943 a 1944, inclui a orquestração da ópera O Violino de Rothschild (1939-1941), de seu pupilo Benjamin Fleischman, morto na Segunda Guerra Mundial⁴; o segundo período, que vai dos anos 1948 a 1952, inclui a composição do Op. 79; e o terceiro período, de 1959 a 1963, quando, ao que tudo indica, Chostakóvitch escreveu a versão orquestral deste ciclo. O Op. 79 foi criado em 1948, período em que Stálin se esforçou para destruir a cultura judaica soviética e suas instituições⁵, criando uma fusão

⁴ Nesse momento começaram a chegar as primeiras notícias na URSS sobre o Holocausto e os campos de concentração instituídos pela Alemanha nazista.

⁵ “O objetivo era ‘acabar de uma vez por todas’ com todos os inimigos e com aqueles impossíveis de educar no socialismo de modo a acelerar o desaparecimento das barreiras de classe e, portanto, a instauração do paraíso para as massas. Essa solução final era um massacre que fazia sentido em termos da fé e do idealismo do bolchevismo, que era uma religião baseada na destruição sistemática das classes. [...] Os detalhes não importavam: se a destruição dos judeus por Hitler foi genocídio então aquilo foi democídio, a luta de classes se transformando em canibalismo.” (SEBAG MONTEFIORE, 2006, p. 264).

dos ideais antissemita e anti-moderno. Por isso muitos trabalhos dessa fase só foram estreados depois da morte do líder soviético.

3. O JUDAÍSMO NA POESIA DO OP. 79

Os elementos musicais e textuais judaicos no Op. 79 podem ser reconhecidos, especialmente por aqueles que têm familiaridade com essa cultura, ou que conhecem a história do povo judeu na Rússia. As canções podem se dividir em dois grupos: as oito canções trágicas (incluindo a número oito aqui analisada) e as três de felicidade, que foram adicionadas por Chostakóvitch após a primeira performance dos 8 movimentos iniciais, realizada em sua casa, para um público pequeno.

Essa primeira parte do ciclo apresenta elementos judaicos mais claros, dentre os quais podemos destacar uma entonação próxima da poesia iídiche. (BRAUN, 2010). É impossível manter plenamente a essência dessa língua ao traduzi-la para o russo, uma vez que há algumas expressões

insubstituíveis, como a interjeição Oy!, por exemplo, que foi mantida. Ela pode ser aplicada a uma situação de sofrimento ou de felicidade, como no caso da primeira e última canções, respectivamente. Talvez disto decorra a escolha do compositor em manter essa expressão em particular, sem traduzi-la⁶. Segue um exemplo de tradução do iídiche para o russo, da canção número 1:

Yiddish

Oy, yingl in girbl,
In gribl, Moyshele, in gribl

Russo

Oy, mal'tchik v mogile
V mogile Moyshele, v mogile
(BRAUN, 2010)⁷

No oitavo movimento essa manutenção de palavras judaicas não

⁶ Outros autores se dedicaram à identificação de elementos musicais judaicos na obra de Chostakóvitch, como Ellon D. Carpenter e o teórico Aleksandr Dolzhanskii, porém estes aspectos não serão aprofundados neste artigo. Aos que desejarem aprofundamento neste tópico, sugerimos a consulta do trabalho *Aspects of the "Jewish" Folk idiom in Dmitri Shostakovich's String Quartet No 4, Op. 83*. (WATSON, 2008).

⁷ Em português: "Ai, menino na cova, / Na cova Moishele, na cova" (Tradução de Mariana Vassoler).

aparece, à exceção do nome próprio Sheindl. O texto é um importante guia para os elementos musicais e servirá de base para nossa análise. Abaixo, uma tradução do texto utilizado por Chostakóvitch em Inverno:

Jaz minha Sheindl na cama,
E com ela a criança doente.
Não há galhos para aquecer a choupana,
E o vento zune atrás do muro.
Retornou o frio intenso e o vento,
Não há forças para suportar o lado.
Gritem e chorem, crianças,
O inverno retornou novamente⁸.

4. ANÁLISE DE INVERNO, 8º MOVIMENTO DO OP. 79

O 8º movimento do Op. 79 de Chostakóvitch pode ser considerada uma peça pós-tonal⁹, com centricida-

⁸ Tradução de Mariana Vassoler.

Aqui optamos por uma abordagem de análise pós-tonal em função do material musical utilizado e não meramente sob o ponto de vista do período histórico da composição. Alinhados com a abordagem de Kostka (2018, p. 1), consideramos como pós-tonal músicas que não seguem as convenções tradicionais de harmonia tonal, o que não

de¹⁰ predominante em Dó# menor, reforçada pela armadura de clave em Dó# menor, porém sujeita a movimentações harmônicas frequentes por movimento pendular e sucessões de acordes predominantemente não-funcionais. A principal alternância pendular acontece sobre dois acordes situados a um trítone de distância: Dó# menor e Sol menor. Os materiais melódicos das vozes cantadas correspondem exatamente aos mesmos utilizados pela mão direita do piano, e

implica necessariamente na inexistência de um centro tonal. Em determinadas seções da peça, conforme indicaremos no texto, o material musical tem características marcantes de tonalismo, como, por exemplo, resoluções por cadência autêntica, regiões de dominante e de tônica. No entanto, observa-se o recorrente questionamento dos moldes do tonalismo, principalmente pelo recurso pendular de modulação harmônica e pela inserção de notas exóticas no material melódico predominante. Nesse sentido, analisamos a peça baseando-nos em conceitos presentes nos trabalhos de Kostka e Lendvai e não por outras abordagens possíveis, como o modalismo, frequentemente adotado em análises de obras de Chostakóvitch por outros autores.

¹⁰ Kostka usa o termo "pitch-centric" (KOSTKA, 2018, p. 91) para se referir a casos em que o centro tonal é estabelecido por meios não tradicionais, por isso a escolha do termo "centricidade" nesta análise.

Tabela 1 - Quadro descritivo geral dos materiais harmônicos por segmento, de Inverno, 8º movimento p. 79, de Chostakóvitch.

Segmento	A	B	A'	C	D	A''	Coda
Compassos	c. 1-4	c. 5-12	c. 13-16	c. 17-21	c. 22-26	c. 27-29	c. 30-32
Material Harmônico e Melódico	Dó# menor	Dó# menor (6M acrescida)	Dó# menor	Dó# (3ª omitida)	n/a	Dó# menor	Dó# menor
	Escala de Dó# menor natural + Notas de passagem (Ré)						
	Sol menor (1ª inv.)	Sol menor (1ª inv.)	Sol menor (1ª inv.)	Sol (3ª omitida, 2ª inv.)	n/a	Sol menor (1ª e 3ª inv.)	n/a
	Escala de Sol menor melódica + Centricidade em Dó# + Notas de passagem (Si e Fá)						
n/a	Ré maior e Fá# maior (1ª inv.) + acordes de passagem formados por condução de vozes	n/a	acordes de passagem formados por condução de vozes	Fá# menor e Fá# maior (1ª inv.)	Fá# maior	Fá maior	

Fonte: elaborada pelos autores, 2021.

respeitam as movimentações harmônicas pendulares de cada trecho.

Para compreender melhor essas características, dividimos a partitura da peça em segmentos com características harmônicas específicas, salientando a alternância de materiais harmônicos por trecho (Tabela 1, disposta a seguir).

Consideremos, inicialmente, como segmentos similares: A (c. 1-4), A' (c. 13-16, variação de A) e A'' (c. 27-29, outra variação de A).

Vemos que o segmento A (Figura 1) possui centricidade em Dó# menor, partindo de sua posição fundamental (mão esquerda do piano), sobre a qual se constrói uma melodia sinuosa, enfatizando cromatismos, empre-

gando sobretudo as notas Sol#, Lá, Si, Dó#. Essas alturas, em relação à Dó# menor, correspondem, respectivamente, aos graus de 5J, 6m, 7m e 8J, sugerindo que o material melódico empregado pertence à escala de Dó# menor. Observa-se que nos quatro compassos do segmento A, as primeiras metades dos compassos (duração de duas semínimas) têm harmonia e melodia construídas sobre a escala de Dó# menor natural. No entanto, as segundas metades do primeiro e do segundo compassos apresentam harmonia e melodia construídas sobre o acorde de Sol menor (relação de trítono C#-G), indicando haver uma sucessão de acordes aparentemente não-funcional. Apesar de a mão esquerda do piano tocar um Sol menor na 2ª inversão (durante as segundas metades dos compassos), vemos que nos segundo e quarto tempos há uma marcação contínua da nota Dó# na região grave, configurando um pedal que reforça a centricidade, mesmo quando a harmonia sugere uma mudança clara de acorde. Observa-se, ainda, que a melodia da voz superior do piano (mão direita), quando so-

Figura 1: Segmento A, c. 1-4, de Inverno, 8º movimento do Op. 79, de Chostakóvitch.

The image displays a musical score for Segment A, measures 1-4, from Chostakóvitch's Op. 79, 8th movement. The score is annotated with various musical elements:

- Measure 1:** Marked *Adagio* with a tempo of 88. The key signature is D major (three sharps). The scale is identified as "Escala Dó# menor natural" (D natural minor scale). The melodic line is annotated with "Escala Sol menor melódica, acrescida do trítono (dó#)" (Sol minor melodic scale, augmented with the tritone D#). The bass line features a *p* (piano) dynamic and a *legato* marking. Chords C#m and Gm/D are circled in blue and red respectively.
- Measure 2:** Similar to measure 1, with the same scale and melodic line. The bass line includes a "pedal em dó#" (pedal on D#) marking.
- Measure 3:** The melodic line continues with the same scale. The bass line features a *dim.* (diminuendo) dynamic and a "pedal em dó#" marking.
- Measure 4:** The melodic line is marked *Tenore* (Tenor). The scale remains "Escala Dó# menor natural". The bass line is circled in blue and labeled C#m.

Additional annotations include dashed lines connecting notes across measures, indicating melodic and harmonic relationships. The overall structure is labeled as "A" with a dashed line above the first measure.

bre o acorde de Sol menor, utiliza um conjunto de notas distinto, composto por Lá, Sib, Dó, Dó#, Ré. Essas alturas correspondem, em relação a Sol menor, aos graus de 2M, 3m, 4J, 4A e 5J, sugerindo o emprego da escala de Sol menor melódica, acrescida do

trítone. Vale notar, ainda, que as segundas partes dos c. 1-4 empregam sempre o mesmo material de Sol menor melódico.

Em termos de dinâmica, o segmento A da peça tem como predominância frases em intensidade piano, com leves crescendos e diminuendos, e, a partir de uma análise textual, pode-se fazer uma relação entre o vento e a figura de fusas.

O segmento A' (c. 13-16, Figura 2) possui a mesma estrutura, bem como materiais harmônicos e melódicos do segmento A. Chamamos de variação porque há expansão das notas utilizadas: nos trechos de Dó# menor, além das notas anteriormente empregadas, acrescenta-se a nota Mi (terça menor da tonalidade); enquanto nos trechos de Sol menor acrescentam-se as notas Mi, Fá# e Sol, que correspondem aos graus de 6M, 7M e 8J, portanto, também pertencentes à escala empregada.

Figura 2: Segmento A', c. 13-16, de Inverno, 8º movimento do Op. 79, de Chostakóvitch.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Figura 3: Segmento A'', c. 27-29, de Inverno, 8º movimento do Op. 79, de Chostakóvitch.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

O segmento A'' (c. 27-29, Figura 3) apresenta tratamento similar na condução harmônica, acrescentando a ligação direta com o segmento final da peça, a Coda (c. 30-33, Figura 4).

Figura 4: Segmento Coda, c. 30-32, de Inverno, 8º movimento do Op. 79, de Chostakóvitch.

coda--mp

30 F/A F pedal em dó#

31 C#/m/G# C#m pedal em dó#

32 C#/m/G# C#m ppp pedal em dó#

33

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Esta passagem entre A'' e Coda acrescenta um material' novo: o acorde de Fá# maior, que no compasso 30 é substituído por Fá natural. A melodia é construída com base na escala de Fá maior, acrescida dos graus de 4A, 6m e 7m. Nos três compassos finais da peça há um retorno para o acorde de Dó# menor.

Apesar de possuir uma figuração semelhante aos demais interlúdios, nesta seção A'' é importante

notar uma mudança de registro, tanto no piano quanto nas vozes. A mão direita do piano aparece uma oitava acima do que estava sendo apresentada anteriormente, e a mão esquerda apresenta os mesmos acordes em aberturas diferentes (como podemos notar no terceiro tempo do compasso 27, com a nota Si bemol no baixo, e não mais Ré, como havia ocorrido em A e A', e no primeiro tempo do compasso 28, em que o baixo aparece na nota Mi, ao invés de Dó), reiterando a estratégia da repetição duas oitavas acima. A única exceção para este registro deslocado é o primeiro ataque no compasso 27, em que a nota Dó é reforçada em três oitavas, com dobra de oitava na mão direita, incluindo uma oitava abaixo do que já havia sido tocado nos interlúdios anteriores.

As linhas vocais femininas, em compensação, são mais graves do que no início e meio da peça. A mezzo-soprano, que antes tinha uma tessitura de Dó# a Sol, passa a ir apenas até Mi, e a linha de soprano que chegava a uma sétima de extensão (de Mi a Ré) é reduzida para uma terça

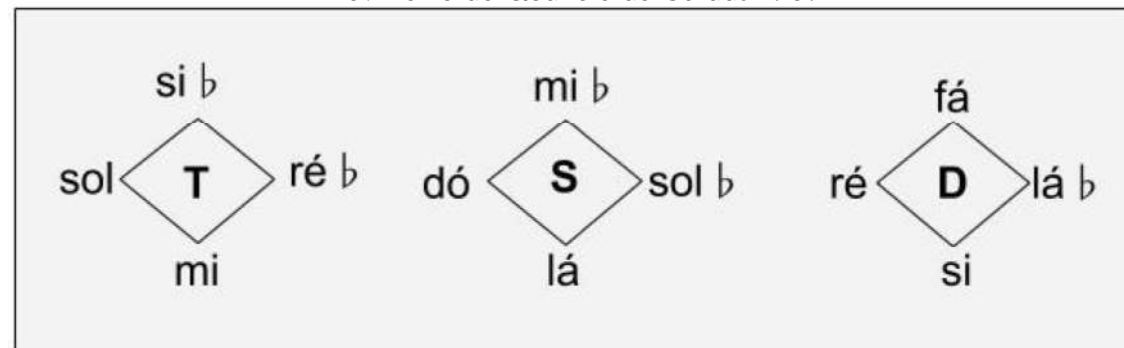
(de Mi a Sol#). Podemos perceber que nesta seção A'' o piano passa a tocar notas mais agudas do que as vozes, o que não havia acontecido nos interlúdios precedentes. Ao considerarmos o compasso 29, que é a conexão entre A'' e a Coda, a soprano passa a ter como nota mais grave um Dó#, e a mezzo-soprano um Lá#, ressaltando ainda mais este contraste.

Assim, podemos compreender as principais seções da peça em análise (segmentos A, A', A'') como variações de um mesmo procedimento composicional, baseado na alternância harmônico-melódica entre Dó# menor natural e Sol menor melódico. O gestual predominante na melodia destes segmentos é a movimentação

melódica cromática, o que poderia parecer inexplicável em uma análise tonal tradicional, porém fica evidente que tal gestual age na realidade como reforço da centricidade em Dó# menor ao utilizarmos a abordagem que Lendvai (1979) apresenta em seu livro *Béla Bartók: An Analysis of his music*.

Lendvai distribui o total cromático entre as funções tônica, subdominante e dominante, criando um sistema de Simetria Axial com três centros funcionais, submetendo todo material de alturas a esta relação. Identificando o sistema de Simetria Axial com composições de Bartók, Lendvai (1979, p. 1-2) revisita propriedades características da harmonia tradicional, percebe

Figura 5: Relações de eixos de simetria tonal de Bartók no primeiro movimento do Quarteto de Cordas n. 5.

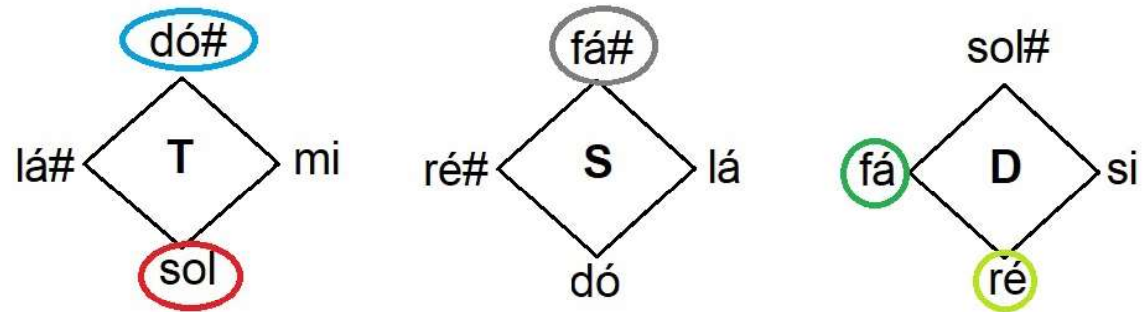


Fonte: Maggieri, 2017, p. 42.

um padrão de repetição das funções tonais, e estende-o para o total cromático, distribuindo as 12 notas nestas 3 funções (quatro notas para cada), conforme Maggieri (2017) sintetiza na Figura 5.

Sob esta ótica, todas as 12 notas passam a pertencer às regiões axiais de tônica, dominante ou subdominante. Esse recurso analítico tem se mostrado afeito à análise de obras pós-tonais que guardam uma organização herdeira do pensamento funcional do tonalismo. Seguindo pela mesma diretriz, Susani e Antokoletz (2012, p. 34, 67) apontam uma relação entre o ciclo de tons inteiros e o de terças menores, acrescentando que esse contato com recursos analíticos, cuja ênfase valoriza as relações simétricas, redundam em um novo modo de percepção das relações tonais. Tal adaptação da análise por Simetria Axial tem sido feita também por alguns estudiosos em relação a outros compositores, como é o caso de Molina (2011, p. 82), que propõe um prenúncio dessa técnica por Debussy em seu prelúdio *Des pas sur la neige*.

Figura 6: Relações de eixos de simetria axial em Inverno, 8º mov. do Op. 79, de Chostakóvitch.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Para esclarecer as relações propostas na peça em análise, podemos reformular a Figura 5 com as notas utilizadas por Chostakóvitch, conforme indicado na Figura 6. De acordo com esta abordagem, nesta peça qualquer acorde ou sugestão de polarização em torno das notas Dó#, Sol, Lá# ou Mi será compreendido como inserido num contexto geral de tônica; Fá#, Dó, Ré# ou Lá será compreendido como região subdominante; e todo Sol#, Ré, Si ou Fá será considerado como região dominante.

Para além da construção destes eixos, Lendvai (1979) aponta ainda que a relação mais forte dentro dos eixos de simetria é da nota com seu

polo oposto, ou seja, com seu trítono¹¹. O autor indica em seu livro que esta relação de polos opostos é a mais forte dentro da obra de Bartók, tanto nas grandes formas quanto nas pequenas, citando o Castelo do Barba Azul (1911) como exemplo deste procedimento (LENDVAI, 1979, p. 4). Semelhante reforço dos intervalos de trítono dentro dos eixos de simetria foi encontrado nos segmentos A, A' e A'' da peça em análise, como

¹¹“It should be noted, however, that a much more sensitive relationship exists between the opposite poles of an axis – the “counterpoles”, e.g. C and F# - than those situated next to each other, e.g. C and A. A pole is always interchangeable with its counterpole without any change in its function.” (LENDVAI, 1979, p. 4).

podemos ver através do movimento pendular constante entre Dó# e Sol, ambos configurando a grande região de tônica, o que nos permite traçar um paralelo entre este recurso composicional identificado em Bartók e a obra de Chostakóvitch.

Revisitando a Coda com este olhar, percebemos que o acorde de Fá# maior que aparece no compasso 29, ocupa a região axial da subdominante, enquanto o Fá maior do compasso 30 integra a região axial da dominante de Dó# menor. Deste modo, a passagem final da música (compassos 29 a 33) se configura como uma grande cadência IV-V-I, extremamente característica do tonalismo, porém inserida aqui em um contexto expandido do entendimento das funções tonais tradicionais. Esta cadência pode ser entendida, portanto, como uma tonicização em um ambiente de tonalidade suspensa.

No segmento A, A' e A'', as figuras rítmicas mais utilizadas são fusas, semicolcheias tercinadas e semicolcheias. Há uma diminuição na densidade rítmica até a entrada das vozes,

bem como ao término da peça. As figuras de tercina e sextina aparecem sempre como parte de um processo de desaceleração do padrão rítmico da introdução e das suas reaparições como interlúdios instrumentais (onde as vozes estão em [a], representando o vento, e não os judeus). Esta introdução/interlúdio organiza-se ritmicamente da seguinte maneira: mudança de fusa para sextina de semicolcheia, depois para semicolcheia, colcheia pontuada somada a uma semicolcheia, com a frase sendo finalizada por uma mínima, num compasso de 2 por 2 (e o cantor entra com o verso em anacruse na última colcheia do compasso). O tempo e a pulsação são sempre bastante claros, enfatizando os tempos fortes, sem propor acentuações que quebrem com a expectativa do ouvinte ou do intérprete. Associando com o texto, podemos compreender que o compositor priorizou um ritmo mais constante, de modo que o leitor acompanhe a sensação dos judeus, que sabem que a chegada do inverno trará dificuldades, criando ansiedade ao perceber uma tragédia anunciada, e que, entretanto, nada podem fazer para evitá-la.

Os segmentos B (c.5-12, Figura 7), C (c.17-21, Figura 8) e D (c.22-26, Figura 9) correspondem às estrofes da peça. Nesses segmentos, o destaque está sobre a letra da canção, de modo que a harmonia pendular, anteriormente estabelecida a cada duas semínimas, é quebrada.

O texto do segmento B (Figura 7) descreve as ameaças que a vinda do inverno traz: "Jaz minha Shendl na cama / E com ela a criança doente / Não há galhos para aquecer a choupana / E o vento zune através do muro". Identificamos neste trecho o primeiro momento de dinâmica forte da peça, além da inclusão de acordes intermediários (Ré maior em terceira inversão e Fá# maior em segunda inversão, situados nas regiões axiais de dominante e subdominante, respectivamente, porém mantendo sempre o pedal em Dó#, o que reforça a centralidade da peça). Há, ainda, acordes formados por condução de vozes, e não com base em progressões harmônicas tonais, agindo como um prenúncio da tragédia que se sucederá. Nesta seção, a linha vocal apresenta predominância de

Figura 7: Segmento B, c.5-12, de Inverno, 8º movimento do Op. 79, de Chostakóvitch.

The image shows a musical score for Segment B, measures 5-12, from the 8th movement of Op. 79 by Shostakovich. The score is in 4/4 time and features a vocal line and piano accompaniment. The vocal line includes the following lyrics: "Ле - жит мо - я - шей - ндл в кро - ва - ти, и с не - ю ре - бе - нок боль - ной. Ну щеп - ки в не - топ - ле - ной ха - те, а ве - тер гу - дит за сте -". The piano accompaniment includes chords C#m, Gm/D, and D. Annotations include "Escala Dó# menor natural, com a 6M acrescida", "acorde formado por condução de vozes", and "pedal em dó#".

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

colcheias, de modo que o texto é articulado de maneira mais próxima da fala, enquanto o piano desenvolve o caminho harmônico por meio das mínimas, gerando uma tessitura menos densa no acompanhamento instrumental. O movimento do vento é substituído por apenas uma marcação dos tempos no piano, com acordes pouco

preenchidos na mão direita e semínimas na esquerda, criando uma sensação de um movimento lento. Uma atmosfera de solidão instala-se pelo vazio da voz do tenor acompanhada de um piano pouco preenchido, que condiz com o texto sendo cantado, fazendo alusão ao frio do inverno, à fome e à melancolia.

Ao término dessa seção, o vento é representado novamente no compasso treze (seção A'), dessa vez pelas vozes e o piano. Em termos de dinâmica, ainda na seção A', o piano retorna para a figuração e dinâmica do início; entretanto, as vozes agora o acompanham, com crescendos que vão do piano ao forte, indicando a proximidade do inverno.

No segmento C (Figura 8), o tenor dá continuidade ao poema (c. 17), dizendo: "Retornou o frio intenso e o vento". Entretanto, agora as vozes mezzo-soprano e soprano acompanham o piano com uma melodia sem palavras, apenas vocalizando com a vogal [a], preparando para a chegada do clímax da peça e demonstrando a proximidade cada vez

maior do vento do inverno. Este ponto de maior tensão também é reforçado pela figuração rítmica, semelhante à do segmento B, porém intensificado. As vozes femininas e o piano, expressando a proximidade do frio, sugerem ao ouvinte que o inverno chegou para ficar.

No segmento D (c. 22-26, Figura 9), temos uma mudança abrupta de caráter. O piano passa a tocar acordes em fortíssimo, marcando com acentos o caminho da mão esquerda junto com as vozes, trazendo a gravidade da chegada do inverno. O ritardando no compasso 23 aumenta ainda mais a dramaticidade dos acordes dissonantes e o encaminhamento do baixo. Esta seção D é marcada por um fortíssimo no qual todas as vozes cantam o mesmo texto: “Gritem e chorem, crianças, o inverno voltou”, reforçando também o piano, desta vez com acordes bem preenchidos, usando das mesmas figuras rítmicas das vozes. Tanto a representação do vento quanto o momento em que é falada a palavra “chorem” são exemplos de word-painting. Estas ficam evidentes principalmente nas ondulações melódicas nas seções A,

Figura 8: Segmento C, c.17-21, de Inverno, 8º movimento do Op. 79, de Chostakóvitch.



mas também nestes saltos da seção C, em especial no “chorem” (c. 23). A homofonia criada entre as vozes soa como se todos os judeus estivessem gritando juntos, em um gesto de desespero coletivo por estarem desamparados e vulneráveis.

Só há duas sincopas na peça toda, e ambas nesta seção: uma no compasso 22 e outra no 26, e neste último todas as vozes e a mão esquerda do piano a executam, justamente encerrando o trecho de clímax da

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Figura 9: Segmento D, c.22-26, de Inverno, 8º movimento do Op.79, de Chostakóvitch.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

peça, levando de volta ao interlúdio. Neste verso o piano substitui as notas longas por semicolcheias na mão esquerda, colocando mais elementos e aumentando a carga de tensão que é construída neste trecho, o que também é reforçado pelo uso de notas mais graves. Uma movimentação ascendente é construída no compasso 21, levando progressivamente para o

clímax, que atinge seu auge no compasso 23. No compasso 22 o piano volta a executar semínimas e utiliza uma síncopa na mão direita, que é disfarçada pela mão esquerda, de modo que soa para o ouvinte como se o piano estivesse apenas com uma figuração de colcheia. Porém isso leva ao trecho em que o piano possui uma articulação diferente, acentuando no

compasso 23 a segunda colcheia dos dois primeiros tempos neste compasso ternário único. Neste trecho ascendente (c. 21-23), o piano desloca-se para a região mais aguda da peça inteira, utilizando linhas suplementares na clave de Sol. Considerando que, na maior parte da peça, ambas as mãos foram escritas em clave de Fá, um contraste de registro significativo fica evidente. Este trecho é também o mais agudo para as vozes. O adensamento rítmico criado no início do verso é desfeito a partir do compasso 22, só sendo retomado na volta do interlúdio-coda no compasso 27.

Os acentos reforçam os eixos de simetria estabelecidos nos primeiros quatro compassos da peça (segmento A). No compasso 27, somos deixados com a figuração já explorada nos trechos A e A', com o vento dominando cada vez mais o espaço. As vozes e o acompanhamento vão diminuindo de piano até pianíssimo, juntamente com a diminuição da figuração rítmica instrumental (fusas, semicolcheias tercinadas, semicolcheias e, por fim, colcheias), estabelecendo um rallentando escrito final.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora inicialmente intrínseco à obra de Bartók, o recurso analítico por Simetria Axial, quando estendido à análise de obras de diferentes compositores – tanto posteriores (como no caso de Inverno, de Chostakóvitch) quanto anteriores a ele, como apresentado em *Des pas sur la neige*, de Debussy, por Molina (2011) – revela processos harmônicos tonais estendidos mantidos em algumas obras pós-tonais. Esta constatação nos leva a considerá-lo um recurso analítico mais abrangente do que fora inicialmente proposto.

Os procedimentos pós-tonais que identificamos no oitavo movimento do Op. 79 de Chostakóvitch estão alinhados com a essência do pós-tonalismo: expansão do pensamento tonal, sem, entretanto, uma total negação de conceitos tradicionais da música tonal (KOSTKA, 2018, p. 1). Chostakóvitch se apropria de práticas de diferentes períodos e estilos, propondo uma linguagem híbrida, explorando diversas possibilidades sonoras, sem ater-se a uma única tradição específica. Sendo

assim, não se limita apenas a relações simétricas como material composicional, mas evoca também recursos de *word-painting*; enfatiza a relação por trítone e o uso do total cromático, mas também estabelece uma centralidade clara e empregando tanto escalas típicas da tradição tonal quanto modos alterados.

O ritmo, apesar de simples, pode ser considerado como um bom condutor da ideia da peça. As acelerações e desacelerações rítmicas estão intimamente ligadas com a forma (como foi demonstrado na análise do interlúdio), com o texto, com a textura, e com a criação do clímax da peça. A parte do piano constitui-se de uma oposição de figuras rápidas no interlúdio e notas longas no verso. O único momento em que isso se altera é no último verso, que constrói o ponto de maior tensão.

Demonstramos que os aspectos musicais estão intimamente ligados ao texto. A poesia serve como um guia para o compositor e a estrutura formada constrói uma linearidade na narrativa musical. Esta peça é um exemplo

de que a análise musical é beneficiada pela compreensão de elementos extramusicais envolvidos no processo composicional. Pensando na performance, este tipo de estudo também enriquece a concepção da peça por parte do intérprete, permitindo maior profundidade na significação da obra ao compreender a subjetividade presente nos elementos musicais escolhidos pelo compositor. Considerando uma performance feita no Brasil, por exemplo, é essencial que os artistas estejam cientes desta união entre texto, contexto e música, pois eles serão os responsáveis em transmitir toda a carga dramática da peça aos ouvintes, que provavelmente não poderão compreendê-la através do texto cantado em russo. Notas de programa podem ser um recurso bem-vindo à expansão da compreensão do público à peça, quando possível, porém isso não substitui a necessidade do artista de ser capaz de transmitir as emoções evocadas pela música no momento da sua interpretação, criando conexão entre obra e público.

Traçando o paralelo histórico da posição política de sua obra, po-

demos identificar um dualismo entre pessoa-artista. O compositor evitava embates com as diretrizes soviéticas oficiais enquanto cidadão, entretanto se colocava politicamente enquanto artista, evocando temas polêmicos na cena cultural. Podemos ver aqui que a atuação política de um artista vai muito além de proselitismo partidário, questionando a sociedade e seus mecanismos como um todo, levantando temáticas que suscitam a reflexão.

Através do presente trabalho, destacamos aspectos que consideramos relevantes para a criação de uma leitura artística de Inverno, de Chostakóvitch.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAUN, Joachin. Writing about Shostakovich. *DSCH Journal*, n. 32, Jan. 2010. Disponível em: http://dschjournal.com/wordpress/onlinearticles/dsch32_braun.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

CAMARGO, Luciano de Freitas. O

discurso sinfônico de Chostakovitch: estudo analítico das sinfonias n. 4 e 5. 2012. Dissertação (Mestrado em Musicologia) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI:10.11606/D.27.2012.de-06032013-162237. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-06032013-162237/pt-br.php>. Acesso em: 08 jul. 2021.

CAZNOK, Yara Borges. Música: entre o audível e o visível. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

KOSTKA, Stefan. Materials and techniques of post-tonal music. 5th ed. New York: Routledge, 2018.

LENDVAI, Ernó. Béla Bartók: an analysis of his music. London: Kahn & Averill, 1979.

MAGGIERI, Lucas Fernandes. Características da forma sonata no primeiro movimento do Quarteto de cordas n.5 de Béla Bartók. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado

em Música - Habilitação em Composição) - Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://pergamumweb.santamarcelina.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00007c/00007c74.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MOLINA, Sergio. Des pas sur la neige: aspectos técnico-composicionais do prelúdio de Claude Debussy. *OPUS*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 73-96, maio 2011. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/211>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SEBAG MONTEFIORE, Simon. Stálin: a corte do czar vermelho. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SUSANNI, Paolo; ANTOKOLETZ, Elliott. Music and twentieth-century tonality: harmonic progression based on modality and the interval cycles. New York: Routledge, 2012.

WATSON, Jada. Aspects of the

“Jewish” folk idiom in Dmitri Shostakovich’s String Quartet No. 4, Op. 83 (1949). 2008. Dissertation (Master’s of Arts degree in Musicology) – Department of Music, Faculty of Arts, University of Ottawa, Ottawa, 2008. Disponível em: <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/27742>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Luísa Campelo de Freitas

Graduanda em Licenciatura em Música pela ECA-USP, Bacharel em Guitarra pela Faculdade Santa Marcelina. luisa.campelo.freitas@usp.br

Marcio Giachetta Paulilo

Graduando em Composição pela ECA-USP, Mestre em Administração de Empresas pela FEA-USP e Engenheiro Mecatrônico pela POLI-USP. mgpaulilo@usp.br

Margot Lohn Kullock

Graduanda em Canto e Arte Lírica pela ECA-USP. margotlohnkullock@usp.br

Vinícius Benalia Penteado

Graduando em Regência pela ECA-USP. viniciusbpenteado@usp.br

A INDÚSTRIA FONOGRAFICA DO SÉCULO XXI: A POPULARIZAÇÃO DAS PLATAFORMAS DE STREAMING

Autor

Luiz Antonio Gonçalves Neto

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o cenário da indústria fonográfica atual. Pode-se observar que a mídia digital se apresenta de forma crescente como o principal meio de geração de receitas dentro da indústria fonográfica e as plataformas de streaming como sendo o meio de consumo mais rentável. Entretanto, as plataformas de streaming não são transparentes quanto à distribuição dos royalties de direitos autorais e há muitas críticas sobre os baixos valores que recebem artistas e compositores. Com a pandemia do Coronavírus, a discussão que já existia acerca dos métodos de distribuição de royalties foi posta em evidência, e artistas se organizaram para pressionar as plataformas de streaming por maiores repasses de royalties. Uma sugestão que é consenso em muitos artigos acadêmicos é a adoção do sistema usuário-cêntrico em substituição ao sistema “pro rata” que é usado atualmente.

PALAVRAS-CHAVE

Distribuição de direitos autorais, Consumo de produtos musicais, Sistema “pro rata”, Sistema usuário-cêntrico.

ABSTRACT

This article aims to analyze the scenario of the phonographic industry in the present time. The digital media presents itself increasingly as the major means of profit generation within the phonographic industry and streaming platforms as the most profitable way of consumption. However, streaming platforms are not transparent about royalties distribution of copyright, and there is criticism about the low value of the payments that artists and composers receive. With the Coronavirus pandemic, the discussion that already existed about the distribution methods of royalties came to the spotlight, and artists organized themselves to push the streaming platforms for better royalties payments of royalties. A suggestion that is a general agreement in academic articles is the adoption of the user-centric system as substitution to the “pro rata” system that is actually used.

KEYWORDS

Copyright distribution, consumption of musical products, “pro rata” system, user-centric system.

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia e a indústria fonográfica são intimamente ligadas desde seu início, o que possibilitou pela primeira vez a possibilidade de escutar obras musicais sem a necessidade de ir a um concerto ao vivo. É uma história ainda recente, alavancada pela popularização do rádio (ARCHILA, 2016). Para Burnett (1996), corporações transnacionais aproveitaram de sua atuação nos mais variados ramos industriais durante várias décadas para monopolizar o mercado fonográfico, atuando desde a gravação até a produção dos fonogramas (Vinis, CDs, fitas cassetes) e a distribuição para as lojas.

Com a popularização da internet, tornou-se possível o consumo de fonogramas sem a necessidade do meio físico. A princípio esse consumo era em grande parte ilegal, através da pirataria, e sofreu grande pressão das grandes companhias e a inimizade dos artistas. Porém, a indústria fonográfica se adaptou a este novo meio de comercialização, tornando a mídia digital seu principal meio de geração de receitas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Em seu livro lançado em 1996, *The global jukebox – The international music industry*, Robert Burnett já apontava para a possibilidade futura de venda e consumo fonográfico através da venda digital pela internet.

Em um futuro breve, as Seis grandes esperam transmitir seus álbuns diretamente para nossas casas. Não precisaremos mais visitar a loja de discos para comprar música pré-gravada. As lojas de disco de hoje serão substituídas por “lojas virtuais de música” na internet. (BURNETT, 1996, pág.2).

Vinte anos depois, a discussão se concentra nesses novos meios de distribuição, onde diferentes autores discutem sobre os dois principais meios de venda e consumo consolidados através da internet: o streaming e o download pago (que se assemelha mais ao modo tradicional de consumo). Tanto da Silva e Valiati (2019) quanto Cruz (2016) concordam que o streaming, em especial, causou uma ruptura no modelo tradicional de venda da indústria fonográfica,

fazendo com que a primeira reação fosse o intenso combate à pirataria e o consumo ilegal. Entretanto, as majors (grandes gravadoras) ainda têm um papel muito importante dentro da indústria fonográfica, visto que são elas que têm o poder de negociação com as plataformas digitais, e sem o aval delas, a distribuição seria ilegal.

[...] as plataformas exclusivamente musicais – como Deezer e Spotify – dependem dos catálogos, cujos direitos autorais pertencem às majors e a suas editoras, portanto, a cada negociação, as majors ampliam os valores recebidos e o controle sobre o modelo de negócios das plataformas (DA SILVA; DALIATI, 2019, p. 13).

Elas se aproveitam do seu papel peculiar na cadeia econômica desse novo modelo de negócio – sem a autorização para que os fonogramas sejam utilizados pelos serviços digitais, estes se tornam ilegais ou têm uma oferta muito reduzida de músicas (CRUZ, 2016, p. 208).

Marshall (2015) cita as críticas ao baixo pagamento que o serviço de

streaming por demanda gera, citando como exemplos selos discográficos independentes e nichos que retiraram seu catálogo da plataforma, como Projekt Records, Century Media e Napalm Records. Marshall, entretanto, lembra que as plataformas de streaming (e especialmente o Spotify) têm duas principais alegações para rebater essas alegações: que os artistas recebem referente ao que foi assinado em seus contratos com as gravadoras e distribuidoras (e não o que é pago em royalties), e Daniel Ek, fundador do Spotify, alega que 70% das receitas são repassadas para os detentores dos direitos dos fonogramas. Segundo ele, muitos dos artistas não têm um contrato com gravadoras e utilizam serviços de distribuição que possuem uma comissão pré-estabelecida dos ganhos com a qual ficam, tornando possível saber quanto recebem de fato das plataformas de streaming e indicando que, provavelmente, não seja um problema somente dos contratos entre artista e gravadora mas também do valor que é pago.

Hesmondhalgh (2020), em seu artigo O streaming de música é ruim

para os músicos? Problemas de evidência e argumento, aponta que a maioria dos artigos focam em criticar o baixo valor que os artistas recebem; entretanto, não levam em conta que os artistas não contam somente com as plataformas de streaming como meio de ganhar dinheiro. Outro problema, segundo ele, é que é ignorado o fato de que os acordos entre plataformas de streaming, gravadoras e artistas é tão ou mais importante do que as frações de centavos de dólares que as plataformas devolvem aos artistas. Ele recorda que, historicamente, os artistas sempre receberam valores baixos pelos royalties dos fonogramas – cerca de 5% do valor da cópia vendida, no máximo 10% para os artistas mais famosos – e portanto o problema não estaria nas plataformas de streaming mas sim na proteção de direitos autorais.

3. A INDÚSTRIA FONOGRAFICA DURANTE AS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

Como pode-se observar na figura 6, segundo a IFPI (Federação In-

ternacional da Indústria Fonográfica), entre 2001 e 2010 a Indústria sofreu com quedas de receitas durante todo o período; em 2001, o faturamento foi de 23,9 bilhões de dólares, sendo que, 97,5% veio da venda de mídia física. No ano de 2010, a receita foi de apenas 15 bilhões de dólares, com a mídia física sendo responsável por 60% de toda a receita, e a mídia digital (formato de venda através da compra por fonograma, popularizado pelo iTunes, não contabilizando aqui os serviços de streaming) sendo a outra principal forma de compra realizada pelos consumidores, responsável por 26% da receita anual da indústria fonográfica.

Entre 2010 e 2013 manteve-se estável o faturamento; todavia, a mídia física continuou a perder espaço (faturamento de 9 bilhões de dólares em 2010 contra apenas 6,8 bilhões de dólares em 2013). Isto se deve ao streaming que começa a ganhar popularidade entre os consumidores, passando de apenas 400 milhões de dólares em 2010 para 1,4 bilhão de dólares em 2013 (aumento de 350%) – contudo, ainda muito distante dos

4,3 bilhões de dólares que a mídia digital (principalmente na aquisição via download em loja digital) conseguiu arrecadar.

No ano de 2014 houve uma pequena queda na receita da indústria fonográfica: a mídia digital oferecida por download, após anos de crescimento e/ou estabilidade, teve uma queda de arrecadação, enquanto o serviço de streaming obteve um aumento de 1,4 bilhão de dólares para 1,9 bilhão de dólares. No período entre 2015 e 2018 a indústria fonográfica voltou a aumentar novamente a sua receita anual, passando de 14,9 bilhões de dólares em 2015 para 19 bilhões de dólares em 2018. O streaming passou a ser o principal meio de consumo da indústria fonográfica, sendo responsável por aproximadamente 46,8% de toda a receita de 2018.

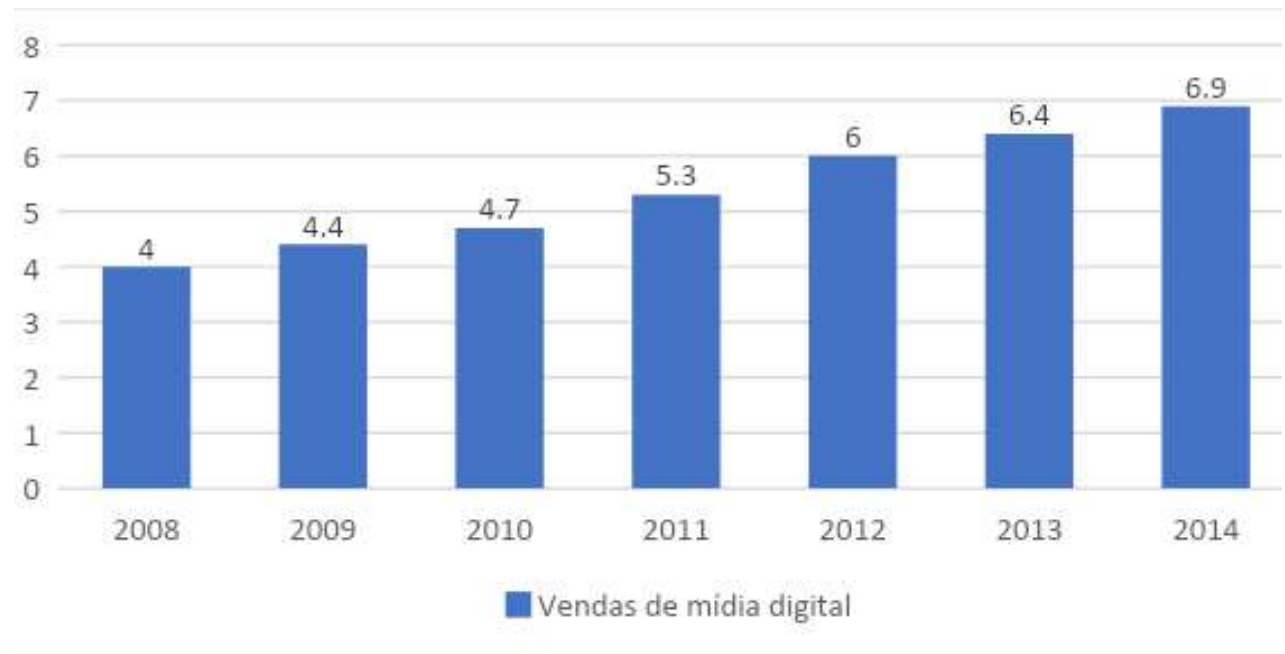
A mídia física foi responsável por 24,7% do total, apesar da queda durante todo o período entre 2001 e 2018 (arrecadou 23,3 bilhões de dólares em 2001 contra apenas 4,7 bilhões de dólares em 2018). A mídia digital, que exclui a modalidade

de streaming (principalmente download), foi responsável por apenas 12,1% (aproximadamente) do total.

Em um período de apenas 8 anos (entre 2010 e 2018), o stre-

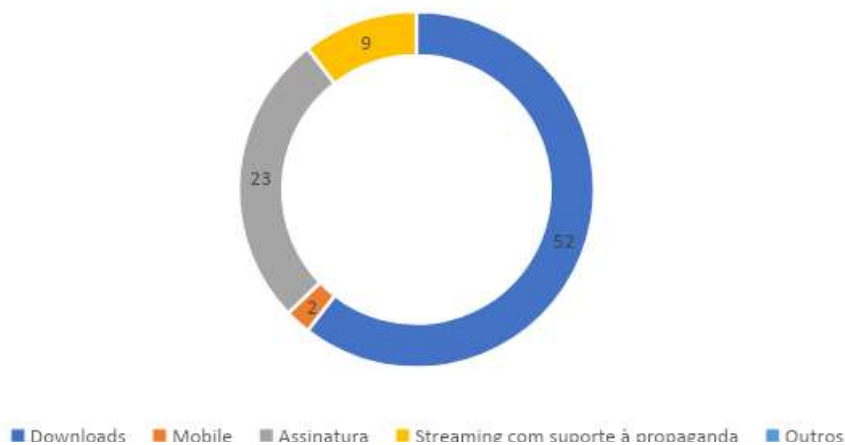
aming cresceu seu faturamento em 2225%, de apenas 400 milhões de dólares em 2010 para 8,9 bilhões de dólares em 2018.

Figura 1 - Vendas globais de música digital 2008-2014 (Em bilhões de dólares)



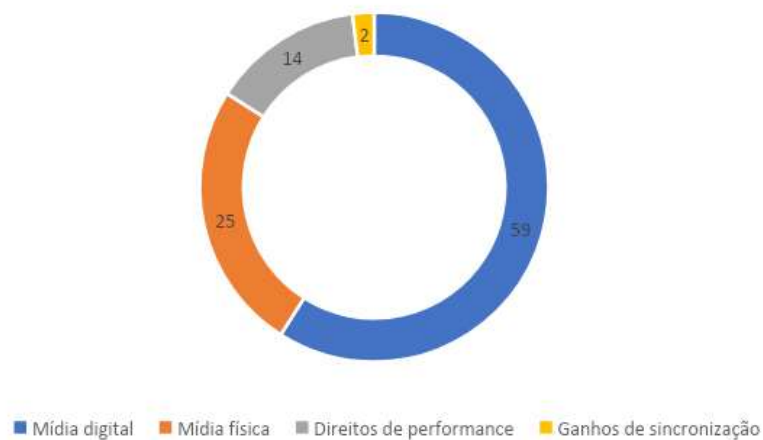
Fonte: IFPI (2014 e 2015)

Figura 2. Vendas digitais de música em 2008



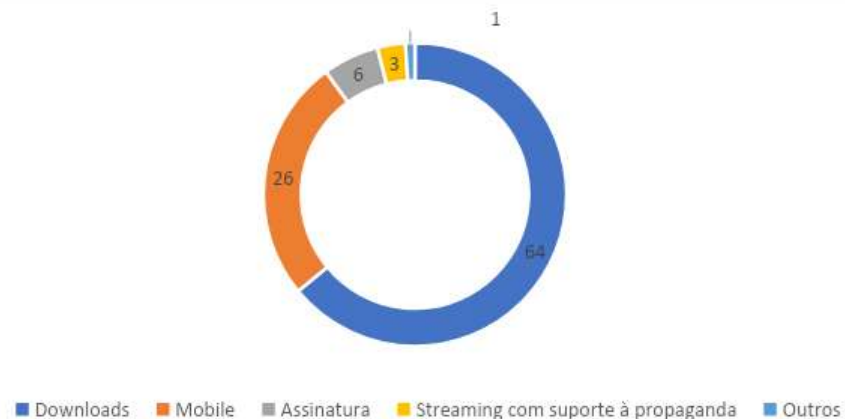
Fonte: IFPI (2014 e 2015)

Figura 4. Venda de fonogramas em 2015 (Mídia digital e física)



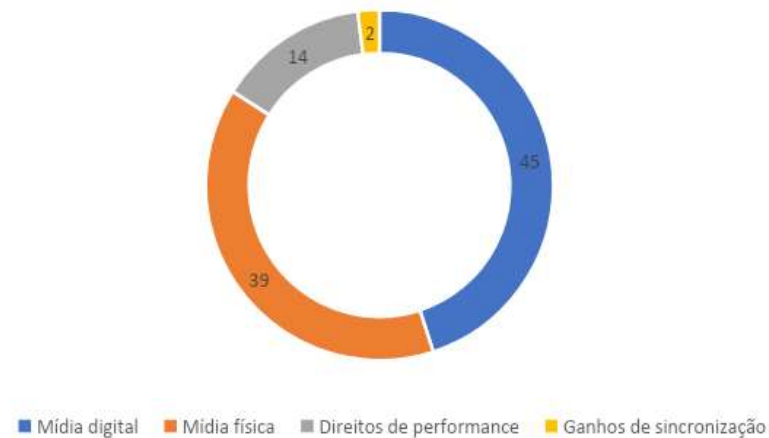
Fonte: IFPI (2016)

Figura 3. Vendas digitais de música em 2014



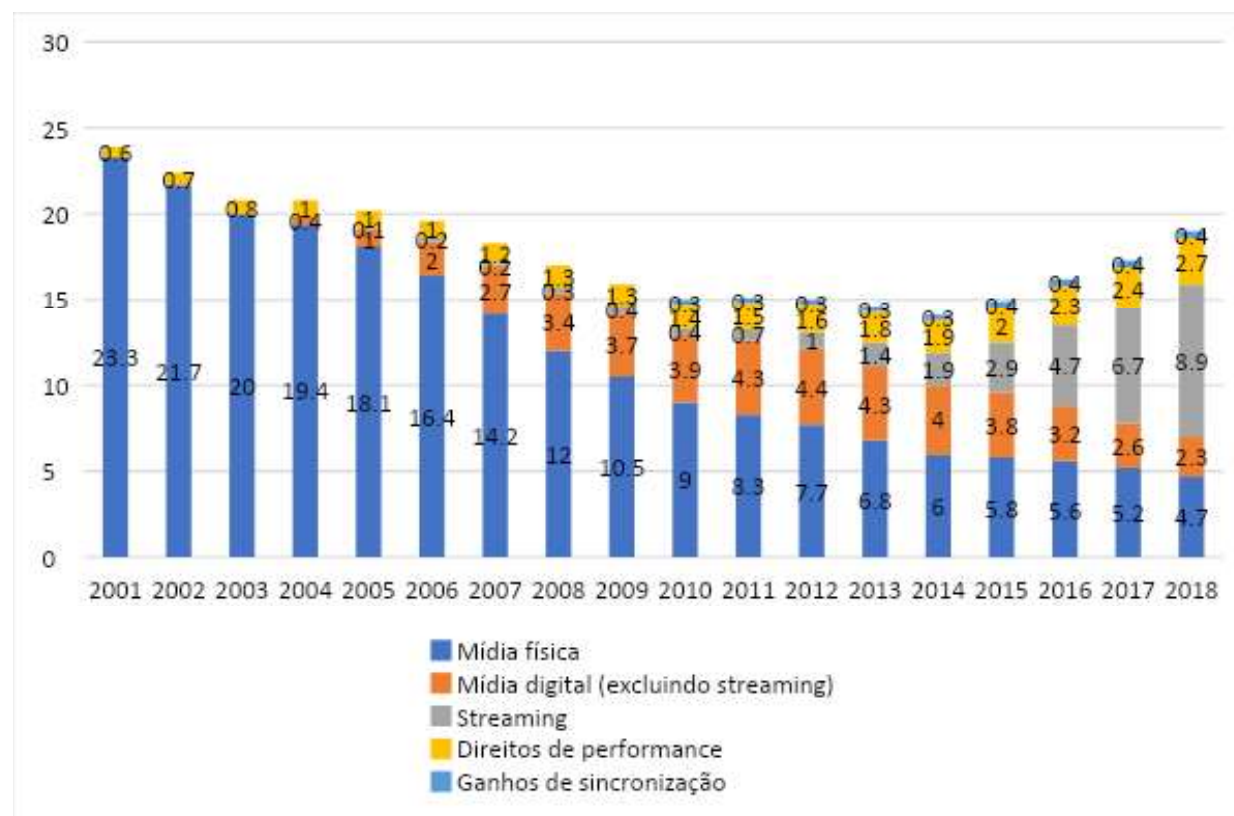
Fonte: IFPI (2015)

Figura 5. Venda de fonogramas em 2018 (Mídia digital e física)



Fonte: IFPI (2019)

Figura 6. Lucros da indústria fonográfica entre 2001 e 2018 (Em bilhões de dólares)



Fonte: IFPI (2019)

Como pode-se observar na figura 6, segundo a IFPI (Federação Internacional da Indústria Fonográfica), entre 2001 e 2010 a Indústria sofreu com quedas de receitas durante todo o período; em 2001, o faturamento foi de 23,9 bilhões de dólares, sendo

que, 97,5% veio da venda de mídia física. No ano de 2010, a receita foi de apenas 15 bilhões de dólares, com a mídia física sendo responsável por 60% de toda a receita, e a mídia digital (formato de venda através da compra por fonograma, popularizado

pelo iTunes, não contabilizando aqui os serviços de streaming) sendo a outra principal forma de compra realizada pelos consumidores, responsável por 26% da receita anual da indústria fonográfica.

Entre 2010 e 2013 manteve-se estável o faturamento; todavia, a mídia física continuou a perder espaço (faturamento de 9 bilhões de dólares em 2010 contra apenas 6,8 bilhões de dólares em 2013). Isto se deve ao streaming que começa a ganhar popularidade entre os consumidores, passando de apenas 400 milhões de dólares em 2010 para 1,4 bilhão de dólares em 2013 (aumento de 350%) – contudo, ainda muito distante dos 4,3 bilhões de dólares que a mídia digital (principalmente na aquisição via download em loja digital) conseguiu arrecadar.

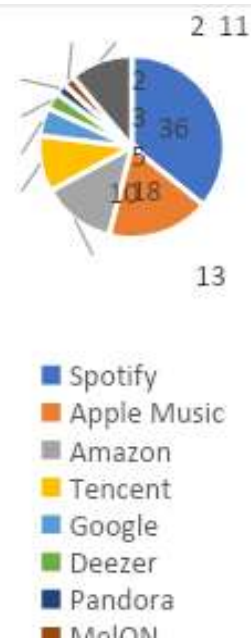
No ano de 2014 houve uma pequena queda na receita da indústria fonográfica: a mídia digital oferecida por download, após anos de crescimento e/ou estabilidade, teve uma queda de arrecadação, enquanto o serviço de streaming

obteve um aumento de 1,4 bilhão de dólares para 1,9 bilhão de dólares.

No período entre 2015 e 2018 a indústria fonográfica voltou a aumentar novamente a sua receita anual, passando de 14,9 bilhões de dólares em 2015 para 19 bilhões de dólares em 2018. O streaming passou a ser o principal meio de consumo da indústria fonográfica, sendo responsável por aproximadamente 46,8% de toda a receita de 2018. A mídia física foi responsável por 24,7% do total, apesar da queda durante todo o período entre 2001 e 2018 (arrecadou 23,3 bilhões de dólares em 2001 contra apenas 4,7 bilhões de dólares em 2018). A mídia digital, que exclui a modalidade de streaming (principalmente download), foi responsável por apenas 12,1% (aproximadamente) do total. Em um período de apenas 8 anos (entre 2010 e 2018), o streaming cresceu seu faturamento em 2225%, de apenas 400 milhões de dólares em 2010 para 8,9 bilhões de dólares em 2018.

5. AS PLATAFORMAS DE STREAMING

Figura 7. Market share global das plataformas de streaming de música



Fonte: T4 Labs (2021)

Como pode ser observado na figura 7, as principais plataformas de streaming são o Spotify, a Apple Music, Amazon, Tencent, Google, Deezer, Pandora, MelON e, por fim, uma série de outras plataformas de menor participação que juntas constituem 11% do market share no ano de 2019. Spotify, Apple Music e Amazon juntas detêm 67% de todo o market share. Sendo Tencent a responsável pelo mercado chinês de streaming de música, com os aplicativos QQ Music, Kugou, Kuwo, WeSing e Ultimate Music, é notável que uma empresa focada especialmente em um único país (no caso a China), seja responsável por 10% de todo o market share das plataformas de streaming de música.

Como pode ser observado na Tabela 1, há diferenças muito grandes no valor pago por reprodução pago por cada plataforma de streaming; a Amazon, em seu serviço “premium”, paga cerca de 4 vezes mais que o Spotify e 42 vezes mais do que o Content ID do Youtube.

Tabela 1. Valores pagos por cada reprodução nas plataformas de streaming

PLATAFORMA DE STREAMING DIGITAL	VALOR POR REPRODUÇÃO (EM DÓLARES)
SPOTIFY	0,00331
ITUNES/APPLE	0,00495
YOUTUBE CONTENT ID	0,00028
AMAZON UNLIMITED	0,01175
GOOGLE PLAY	0,00543
PANDORA	0,00155
DEEZER	0,00567
AMAZON DIGITAL SERVICES INC.	0,00395
TIDAL	0,00927
NAPSTER/RHAPSODY	0,01110
YOUTUBE RED	0,00948
YANDEX LLC	0,00051
LOEN	0,00205
VEVO	0,0109

Fonte: Hesmondhalgh (2020)

As plataformas de streaming re-
têm de 25% a 35% da receita que
elas fazem com o serviço e de 65%
a 75% são destinados aos detentores
dos direitos autorais dos fonogramas
(compositores, intérpretes,
produtores fonográficos), sendo distribuídos
entre eles de acordo com a proporção do
total de streams que um determinado
fonograma consegue obter na plataforma
(HESMONDHALGH, 2020).

Então, para dar um exemplo simplificado [...], se um serviço obtém 100 bilhões de streams em um ano, e uma gravação em particular obtém 500 milhões de streaming no mesmo período (0,5% de 100 bilhões) então, o dono dos direitos dessa gravação receberão 0,5% das receitas da plataforma nesse período (HESMONDHALGH, 2020, tradução nossa)

Tabela 2. Receitas de plataformas de streaming da violoncelista Zoe Keating no ano de 2018

QUANTIDADE DE REPRODUÇÕES	PLATAFORMA DE STREAMING	RECEITA (EM DÓLARES)
2.252.293	Spotify	12.231,00
1.448.186	Pandora	2.818,00
127.313	Amazon Prime	427,00
62.426	Amazon Music Service	716,00
23.636	Deezer	151,85
16.838	WiMP	253,00
9.453	Napster	71,00
5.812	Google Play	109,00
3.936	Youtube Music	15,00
3.443	Tidal	47,00

Fonte: Hesmondhalgh (2020)

6. SISTEMA USUÁRIO-CÊNTRICO (USER-CENTRIC SYSTEM)

No sistema usuário-cêntrico, a mensalidade paga pelo usuário vai para os artistas que ele escuta de forma proporcional; por exemplo, se 20% das reproduções de um usuário são de um determinado artista, os detentores dos direitos autorais desse

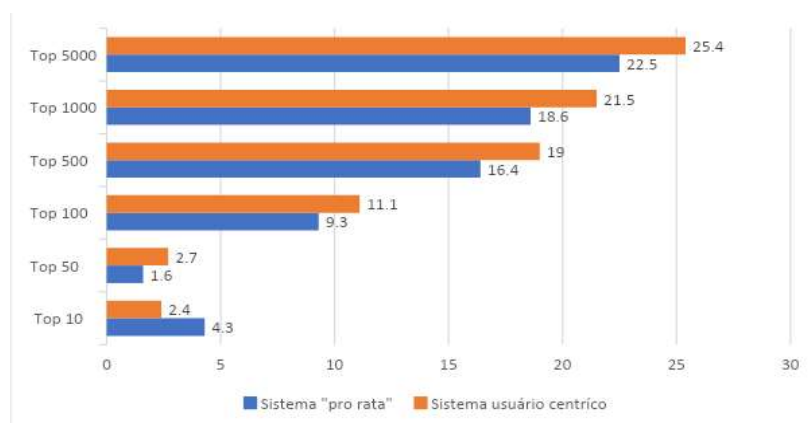
De acordo com Hesmondhalgh (2020), esse sistema permite uma distribuição mais igualitária das receitas, com as superestrelas recebendo um percentual menor do que no sistema atual.

Usando hipoteticamente o sistema “pro-rata”, as faixas pertencentes ao top 0,4% de artistas, em termos de números de reproduções, receberiam 9,9% do dinheiro,

mas quando o sistema centrado ao usuário é hipoteticamente aplicado, o top 0,4% dos artistas receberiam apenas 5,6% do dinheiro total recebido. [...] os 4,3% extra, iriam para os 99,6% dos detentores de direitos autorais que não são superestrelas (HESMONDHALGH, 2020, tradução nossa).

Em 2014 Arnt Maasø publicou um estudo sobre como mudaria o cenário da distribuição de receitas entre os detentores de direitos autorais na Noruega comparando-se o sistema “pro rata” e o sistema centrado no usuário. Maasø chegou à conclusão que, de forma geral, não haveria grandes mudanças, com grande parte do dinheiro indo para as majors e para o top 5000 de artistas mais reproduzidos. Entretanto, o sistema centrado no usuário seria benéfico para os artistas locais (noruegueses e dinamarqueses), que veriam um aumento na receita recebida por eles em comparação com o sistema “pro rata”, como pode ser observado na figura 9.

Figura 8. Porcentagem de receita das gravadoras (Noruega no ano de 2013)



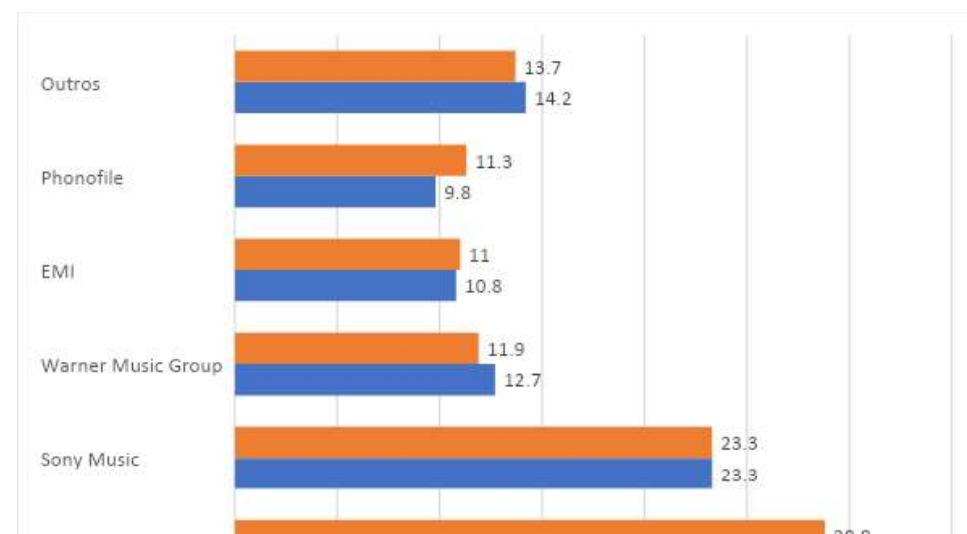
Fonte: Maasø (2014)

7. A FALTA DE TRANSPARÊNCIA NOS ACORDOS ENTRE PLATAFORMAS DE STREAMING E PRODUTORES FONOGRAFÍCOS E OS CONFLITOS COM COMPOSITORES NOS EUA

Para que as plataformas de streaming possam disponibilizar os fonogramas, é necessário que elas

entrem em acordo com os detentores dos direitos autorais. Entretanto, na maioria dos casos, esses acordos são realizados com os produtores de fonogramas (gravadoras) de forma confidencial, e embora de 65% a 75% das receitas dessas plataformas vão para os detentores de direitos autorais, não se sabe com precisão quanto vai para as grandes gravadoras e quanto é destinado para compositores,

Figura 9. Porcentagem de receita destinadas aos artistas locais (Noruega e Dinamarca)



Fonte: Maasø (2014)

intérpretes, músicos acompanhantes e etc.

Young (2016), em artigo sobre o lançamento do serviço de streaming da Amazon em 2016, argumenta que o sistema de compra digital dos fonogramas de serviços como o iTunes é o que mantém algum faturamento para os artistas, com os serviços de streaming rendendo uma renda ínfima para eles, mesmo os que tenham conseguido grande quantidade de

reproduções nas plataformas, como citados nos exemplos abaixo:

A receita anual da venda de fonogramas nos Estados Unidos se estabilizou em 7 bilhões de dólares nos anos recentes, uma queda dos 12 bilhões de dólares em 2006, de acordo com a Associação Americana da Indústria de Gravação (RIAA). Mas esta receita veio em sua maioria dos downloads digitais – em sua maioria através do iTunes. [...] Enquanto as plataformas de streaming de música apontam os bilhões que pagaram em royalties para a indústria fonográfica, os artistas apontam o valor insignificante que eles recebem. Por exemplo, o imenso sucesso de Meghan Trainor All about that bass, que ficou no topo das listas de músicas por streaming em 2015, com quase 180 milhões de reproduções, rendeu ao autor da música 5.600 dólares – uma fração do que poderia ter rendido se mais pessoas tivessem pagado 0,99 dólares pelo download no

iTunes. (YOUNG, 2016, tradução nossa)

Ainda como mais uma ilustração acerca disso, temos o artigo escrito por John Harris para o jornal The Guardian em 11 de maio de 2020, acerca da falta de renda por parte dos músicos durante a pandemia de Covid-19. Segundo ele, atualmente, a principal forma de renda dos músicos intérpretes e executantes seriam as turnês, o que teria deixado os artistas (principalmente os de menor público) em dificuldade financeira.

Calcula-se que o Spotify pague em média 0,0028 libras esterlinas (0,0034 dólares americanos) por reprodução aos ditos “detentores de direitos”, um termo que engloba tanto companhias de gravações quanto artistas que disponibilizam sua própria música. No YouTube a média é de meros 0,0012 libras esterlinas (0,0015 dólares americanos). [...] Compositores estão em uma posição ainda mais precária. [...] Como uma ilustração, Hunt menciona sua coautoria de Broken, um single

de 2013 do cantor britânico Jake Bugg que acumulou dezenas de milhões de visualizações no YouTube. Nos 2 primeiros anos após seu lançamento, ele diz que o Youtube lhe pagou 158 libras esterlinas. [...] O último dinheiro que recebeu do Spotify, diz ele, foi relativo a uma canção da banda The Longpings chamada On and on, um hit do top 20 de 1996 [...]. Nos últimos 3 meses teve 25 mil reproduções no Reino Unido, o que lhe rendeu apenas 5 libras esterlinas. (HARRIS, 2020, tradução nossa).

O Sindicato dos Músicos e Trabalhadores Aliados (UMAW), no dia 15 de março de 2021, realizou um protesto em 15 cidades ao redor do mundo em frente a escritórios do Spotify, nas cidades de Birmingham (EUA), Boston, Chicago, Los Angeles, Nashville, Novalorque, São Francisco, Berlin, Madrid, Londres, Melbourne, Paris, São Paulo e Toronto.

Este movimento levantado pela organização tem o nome de “Justiça no Spotify” (Justice at Spotify). O órgão faz as seguintes demandas:

- Pague os artistas;
- Seja transparente;
- Pare de lutar com os artistas.

Essas propostas foram documentadas em um manifesto que se encontra no site da UMAW. Segundo o Órgão, é sugerido que o Spotify pague ao menos 1 centavo de dólar para todos os artistas por cada reprodução na plataforma e que o Spotify adote o sistema usuário-cêntrico em detrimento do sistema “pro rata”.

Quanto às demandas sobre transparência, a UMAW sugere que todos os acordos entre a plataforma e as gravadoras e distribuidoras sejam abertos e tornados disponíveis para consulta popular; que a plataforma demonstre todos os meios com os quais gere receitas; que torne públicas e declare todas as suas fontes de receita; que pare com políticas de incentivar gravadoras e agências de

gerenciamento de carreira a pagar para tocar na plataforma; que credite todos os responsáveis pela criação e gravação de um fonograma e torne disponível a busca pelo nome de todos os profissionais que trabalharam para na criação/produção (produtor, engenheiro de som, engenheiro de masterização, compositores etc.); e que a plataforma pare de lutar legalmente para diminuir os valores de royalties a serem pago para os compositores – neste caso a UMAW está se referindo à batalha legal nos Estados Unidos que a plataforma (como também Amazon e YouTube) trava com compositores para impedir que recebam até 44% mais pelos royalties dos fonogramas (STASSEN, 2020)

Em artigo da Music Business Worldwide de 27 de janeiro de 2018 é apontada a vitória conseguida pela Associação dos Compositores de Nashville e a Associação Nacional dos Publicadores de Música (NMPA) em julgamento no Conselho de Royalties de Direitos Autorais (CRB) contra as plataformas de streaming. Segundo o artigo jornalístico, a porcentagem

de royalties pagos aos compositores aumentaria pelos próximos 5 anos e passaria de 10,5% para 15,1%, o maior aumento na história da CRB, que na prática seria um aumento de 44% no valor recebido pelo compositor. “[...] Em termos práticos, isso significaria um aumento próximo de 44% – por exemplo de 5000 dólares para 7200 dólares” (MUSIC BUSINESS WORLDWIDE, 2018, tradução nossa).

Entretanto, em 2020 as plataformas de streaming (Spotify, Amazon Music, Youtube) saíram vitoriosas de uma ação em que entraram na Corte de Apelações dos Estados Unidos para reverter a decisão de 2018, que aumentava os ganhos dos compositores. (STASSEN, 2020)

[...] março de 2019 viu Spotify, Google, Amazon e Pandora (mas não a Apple) fazerem isso – se opuseram às mudanças, no que a NMPA comparou com “processar compositores”. [...] Em abril de 2019, mais de 90 compositores incluindo Emily

Warren, Fran Dukes, Greg Kurstin, Nile Rodgers escreveram para o fundador do Spotify Daniel Ek pedindo que cancele a apelação das plataformas de streaming. (STASSEN, 2020, tradução nossa).

8. A RESPOSTA DAS PLATAFORMAS DE STREAMING

O Spotify lançou no ano de 2020 um website com o nome de Loud & clear (Alto e claro), onde busca mostrar que está comprometida em esclarecer como funciona o sistema de pagamento da plataforma, em responder perguntas, e lançou um mecanismo de busca onde pode-se pesquisar em que posição dentro da plataforma um artista estaria se tivesse 100.000 ouvintes mensais, por exemplo, ou se uma música tivesse 1.000.000 de streams em determinado mês, em que posição estaria dentro da plataforma. "Artistas merecem transparência sobre a economia do streaming de música. Este site busca aumentar a transparência compartilhando novos dados e explicar o sistema de royalties, os

participantes e o processo." (SPOTIFY AB., 2021, tradução nossa).

Quanto ao sistema de pagamento, a empresa reitera que não há um sistema de pagamento por cada reprodução e sim um sistema que calcula o quanto aquela obra em particular tocou em proporção com o total de streams que foram realizados em cada país em um determinado mês.

[...] se um artista recebeu 1 em cada 1000 streams no México no Spotify, eles (os detentores de direitos autorais) receberiam 1 dólar de cada 1000 dólares pagos para detentores de direitos autorais do montante de receita de royalties proveniente do México. O total de receita de royalties de cada país é baseado no lucro de assinaturas e propagandas de cada mercado. (SPOTIFY AB., 2021, tradução nossa)

Na seção de perguntas e respostas, a plataforma dá as seguintes respostas sobre a questão de pagarem uma fração de centavo por stream e o porquê de o pagamento por stream

do Spotify ser menor do que o de outras plataformas de streaming.

Na era do streaming, fãs não pagam por uma canção, então não acreditamos que a classificação "por stream" seja um número significativo para análise. Ao invés disso, estamos focados em maximizar o total de pagamentos que podemos realizar aos detentores de direitos autorais – aqueles que pagam artistas e compositores. [...] Nosso modelo traz mais engajamento dos fãs e gera receitas de mais lugares. [...] nós tomamos decisões que diminuem o valor "por stream", mas acreditamos que estamos maximizando a receita em geral, gerando o máximo de dinheiro possível para os detentores de direitos autorais e seus artistas e compositores. [...] Spotify não paga artistas diretamente – nós pagamos detentores de direitos autorais selecionados pelos artistas, seja uma gravadora major, gravadora independente, agregador, distribuidor etc. (SPOTIFY AB., 2021, tradução

nossa)

Segundo pode-se observar, a plataforma busca mostrar que o problema não é a plataforma em si, mas os detentores de direitos autorais que recebem as receitas e repassam para os artistas e compositores, assim como argumenta Hesmondhalgh (2020). Entretanto, não é explicado o porquê de artistas independentes que se utilizam de empresas agregadoras, que repassam de 91% a 100% de royalties de volta para os artistas, continuarem a receber pouco de volta da plataforma, visto que eles não têm acordos com grandes gravadoras ou terceiros.

Outra importante plataforma de streaming também se pronunciou sobre as críticas sobre a falta de transparência: a Apple Music. Segundo Kahn (2021), no dia 16 de abril de 2021 a Apple enviou uma carta aos artistas pela primeira vez para falar sobre como são pagos os artistas pelo streaming na plataforma. Nessa carta, a plataforma diz como está comprometida com o pagamento justo para todos os artistas, que todo o criador deveria ganhar a mesma

porcentagem etc. Segundo a Apple Music, em 2020 eles pagaram 1 centavo de dólar por stream, em média, embora o valor possa variar para cada plano de assinatura e de um país para outro.

Enquanto outros serviços pagam a gravadoras independentes substancialmente menos do que pagam a gravadoras majors, nós pagamos a todas as gravadoras a mesma taxa global. [...] Assine com uma gravadora ou se mantenha independente; nós acreditamos no valor de todas as músicas. [...] Sem compositores não haveria gravações. É por isso que pagamos a mesma taxa global para todos os publicadores e licenciadores em todos os países. [...] O número de artistas cujo catálogo gerou royalties de gravação e publicação com valor superior a 1 milhão de dólares por ano aumentou 120% desde 2017, enquanto o número de artistas cujo catálogo gerou mais de 50 mil dólares por ano mais que dobrou. [...] Nós buscamos modelos de royalties alternativos.

Nossas análises mostraram o que resultaria em uma redistribuição limitada de royalties [...], taxas por reprodução, por fim, seriam as mesmas para cada reprodução de uma música. (KAHN, 2021, tradução nossa)

A carta da Apple Music, assim como o website do Spotify, busca responder às demandas e assegurar que a plataforma está a favor de músicos e compositores; entretanto, ela não deixa claro se o 1 centavo de dólar que paga seria para todos os planos de assinatura. Também menciona que o pagamento vai para os detentores de direitos autorais; logo, não necessariamente ela paga 1 centavo de dólar por reprodução para artistas. Menciona ainda como 52% de toda a receita da plataforma vai para os detentores de direitos autorais. A carta também não apresenta os estudos que menciona quando diz que outros modelos de redistribuição de royalties se mostraram menos justos do que o atual, e cita apenas um sistema que pague por reprodução e não o amplamente discutido na academia e

presente no manifesto da UMAW: o modelo usuário-cêntrico.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca do futuro da indústria musical, com a popularização da internet e sua integração com o consumo de produtos artísticos, está obsoleta, visto que, embora o modo de consumo através das plataformas de streaming esteja consolidado, o mesmo não pode ser dito sobre o modo como a receita feita por esses meios de distribuição musical é repassada aos detentores dos direitos autorais, para produtores fonográficos, artistas e compositores. O senso comum sobre as plataformas de streaming de músicas é que os artistas estão sendo muito mal remunerados e os produtores fonográficos permanecem com grande parte das receitas feitas pela indústria fonográfica.

Contudo, existe também o ponto de vista trazido por Hesmondhalgh (2020), questionando o senso comum sobre as plataformas de música, principalmente trazendo o argumento de que na era das mídias físicas como

o CD, artistas e compositores também se encontravam em desvantagem, sendo mal remunerados e sem possibilidades de remuneração fora dos contratos com os produtores fonográficos, algo que é possível com a internet, onde o artista tem contato direto com o fã.

Um ponto em comum existente entre Hesmondhalgh e o senso comum que seu artigo busca rebater é a possibilidade de adoção do sistema usuário-cêntrico pelas plataformas de streaming, em substituição do sistema "pro rata". Arnt Maasø, em seu artigo acerca da adoção do sistema usuário-cêntrico na Noruega e na Dinamarca, conclui que este traria um benefício para artistas menores que são conhecidos localmente.

Em 2020, com a pandemia do coronavírus, a remuneração dos artistas e compositores ficou dependente das plataformas de streaming como Spotify, Deezer e Apple Music. Por conseguinte, discussões acerca da remuneração de artistas e compositores ganharam a atenção ao longo do ano. Em

2021, artistas se organizaram para criar o UMAW (Sindicato de Artistas e Trabalhadores Aliados), criando um manifesto exigindo melhor distribuição de dinheiro para artistas e compositores e os créditos para engenheiros de som, produtores, responsáveis por mixagem e outras pessoas responsáveis pela realização da obra musical.

Essas exigências já trouxeram como resultados respostas das duas principais plataformas de streaming, Spotify e Apple Music, as quais, respectivamente, criaram um website com o intuito de se defender e supostamente esclarecer a alegada falta de transparência das distribuições de royalties de direitos autorais, e uma carta aberta defendendo o sistema "pro rata", em comparação com o sistema usuário-cêntrico, e o compromisso de pagar um centavo de dólar por reprodução para os detentores de direitos autorais.

Por fim, conclui-se neste artigo que, embora as discussões sobre a adoção da internet no cotidiano do consumidor da indústria fonográfica

tenham se tornado ultrapassadas, o papel das grandes gravadoras, dos artistas, compositores e outros trabalhadores da indústria fonográfica ainda está em questionamento há mais de uma década, e a pandemia acelerou essa discussão no âmbito público, visto que os trabalhadores da indústria fonográfica se viram muito dependentes das plataformas de streaming como forma de renda nos anos de 2020 e 2021.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHILA, Fabián Arango. El impacto de la tecnología digital en la industria discográfica. *Dixit*, [s. l], v. 24, n. 36, p. 36-50, jun. 2016.

BURNETT, Robert. *The global jukebox: the international music industry*. Londres: Routledge, 1996.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da. Os novos modelos de negócio da música digital e a economia da atenção. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 1, n. 109, p. 203-228, maio 2016.

HARRIS, John. Musicians call for industry shake-up to protect during lockdown: Two new campaigns call for artists to receive greater cut of Spotify and streaming royalties. 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/music/2020/may/11/musicians-music-industry-lockdown-streaming-spotify-coronavirus>. Acesso em: 15 maio 2020.

HESMONDHALGH, David. Is music streaming bad for musicians? Problems of evidence and argument. *New Media & Society*. September 2020.

IFPI. *Global music report 2016: music consumption exploding worldwide*. Zurique: Ifpi, 2016. 44 p. Disponível em: <https://www.musikindustrie.de/publikationen/global-music-report>. Acesso em: 30 julho 2021.

IFPI. *Global music report 2019: state of industry*. Zurique: Ifpi, 2019. 40 p. Disponível em: <https://www.musikindustrie.de/publikationen/global-music-report>. Acesso em: 30 julho 2021.

IFPI. *IFPI digital music report 2005*. Zurique: Ifpi, 2005. 24 p. Disponível em: <https://www.musikindustrie.de/publikationen/digital-music-report>. Acesso em: 30 julho 2021.

IFPI. *IFPI digital music report 2014*. Zurique: Ifpi, 2014. 48 p. Disponível em: <https://www.musikindustrie.de/>

publikationen/digital-music-report. Acesso em: 30 julho 2021.

IFPI. IFPI digital music report 2015: charting the path to the sustainable growth. Zurique: Ifpi, 2015. 44 p. Disponível em: <https://www.musikindustrie.de/publikationen/digital-music-report>. Acesso em: 30 julho 2021.

KAHN, Jordan. Apple's full letter to artists on Apple Music streaming payouts. 2021. Disponível em: <https://9to5mac.com/2021/04/16/apples-full-letter-to-artists-on-apple-music-streaming-payouts/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MAASØ, Arnt. User-centric settlement for music streaming: a report on the distribution of income from music streaming in Norway, based on streaming data from wimp music. Oslo: Clouds & Concerts Research Group, 2014. 11 p.

MARSHALL, Lee. 'Let's keep music special. F—Spotify': on-demand streaming and the controversy over

artist royalties. *Creative Industries Journal*, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 177-189, 3 jul. 2015. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/17510694.2015.1096618>.

SILVA, Pedro Perfeito da; VALIATI, Leandro. Digitalização e cadeia global de valor da música: uma abordagem evolucionária para emergência dos agregadores no mercado brasileiro. *Sociedade e Estado*, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 85-105, jan. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010004>.

SPOTIFY AB. We hear you: loud & clear. Loud & Clear. 2021. Disponível em: <https://loudandclear.byspotify.com/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

STASSEN, Murray. Songwriters dealt blow in Spotify royalty rate battle as streaming platforms are granted 'procedural victory' in US Appeals Court. 2020. Disponível em: <https://www.musicbusinessworldwide.com/songwriters-dealt-blow-in-spotify-royalty-rate-battle-as-streaming->

[platforms-claim-procedural-victory-in-us-appeals-court/](https://www.musicbusinessworldwide.com/platforms-claim-procedural-victory-in-us-appeals-court/). Acesso em: 20 abr. 2021.

T4 LABS. Music Streaming Market Share: about the music streaming industry. About the Music Streaming Industry. 2021. Disponível em: <https://www.t4.ai/industry/music-streaming-market-share>. Acesso em: 27 jul. 2021.

THE UNION OF MUSICIANS AND ALLIED WORKERS. Justice at Spotify Demands - UMW. 2021. Disponível em: <https://www.unionofmusicians.org/justice-at-spotify-demands>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MUSIC BUSINESS WORLDWIDE. Major victory for songwriters as US streaming royalty rates rise 44%. 2018. Disponível em: <https://www.musicbusinessworldwide.com/major-victory-songwriters-us-mechanical-rates-will-rise-44-2018/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

YOUNG, Angelo. Will play for food: Amazon's rumored music streaming

service could hurt Apple, Spotify - and every musician you love. 2016. Disponível em: <https://www.salon.com/2016/08/25/will-play-for-food-amazons-rumored-music-streaming-service-could-hurt-apple-spotify-and-every-musician-you-love/>. Acesso em: 15 maio 2020.

Luiz Antonio Gonçalves Neto

Graduando em Bacharelado em música – Habilitação em composição pelo Instituto de artes da Unesp.

E-mail: luiz.antonio.goncalves.neto1@gmail.com

ESTÁGIO UNIVERSITÁRIO EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA REGÊNCIA NA PRÁTICA ESCOLAR

AUTORAS:

Flora Camargo Gurfinkel
Veridiana Gonçalves Dias

RESUMO

Este relato de experiência apresenta os desafios do estágio universitário na área de educação musical em uma EMEI¹, localizada na Zona Oeste do município de São Paulo. Para a elaboração das atividades, procurou-se levar em consideração as trocas de saberes e experiências musicais entre professoras, estagiárias e crianças, baseadas nas propostas pedagógico-musicais de Hans-Joachim Koellreutter (1997) e Teca Alencar de Brito (2001; 2003; 2019).

PALAVRA-CHAVE

Relato de experiência; estágio universitário; educação infantil; propostas pedagógico-musicais.

ABSTRACT

This experience report aims to present the challenges of university internship in the area of musical education in an EMEI (short for Municipal School of Early Childhood Education in Portuguese). For the elaboration of activi-

¹ Escola Municipal de Educação Infantil

ties, we sought to consider the knowledge and experience exchanges between teachers, interns and children, based on the propositions on musical pedagogy of Hans-Joachim Koellreutter (2001) and Teca Alencar de Brito (2001; 2003).

KEYWORDS

Experience report. internship; early childhood education; propositions on musical pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi produzido a partir de uma experiência de estágio em uma Escola de Educação Infantil (EMEI), localizada na Zona Oeste do município de São Paulo. A instituição referida possui propostas bastante articuladas entre ensino curricular e saberes cotidianos. Rodeada de parques para brincar de aprender, o Projeto Político Pedagógico da escola busca estimular o desenvolvimento de uma identidade plural partindo do resgate da cultura da infância até as produções elaboradas pelas turmas. Seu calendário é preenchido por fes-

tas que procuram valorizar diferentes manifestações populares brasileiras, tecendo compartilhamentos e memórias em busca de um processo educativo heterogêneo.

Nesse espaço desenvolveu-se o estágio universitário, em um período de cinco meses, tempo relativo ao cumprimento da disciplina “Metodologia de Ensino de Música II com Estágio Supervisionado”, que integra o currículo de Licenciatura em Música da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Nota-se que se trata de uma experiência bastante breve, mas que destaca uma textura densa de encontros, aprendizados e (des)construções.

O estágio da disciplina tem como requisito a elaboração de uma série de propostas para a regência das estagiárias² na escola escolhida. As atividades musicais sugeridas foram desenvolvidas com duas turmas de crianças de quatro a seis anos, em encontros de em média trinta minutos, uma vez por semana. As estagiárias atuaram em parceria, baseando-se

² As estagiárias são as autoras deste relato de experiência.

nos jogos de improvisação retirados do livro Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical (BRITO, 2001) como forma de trabalhar as relações entre corpo, escuta e movimento, assim como na exploração sonora de timbres e ritmos, a partir da criação de instrumentos de sucatas.

No decorrer dos encontros, o objetivo concentrou-se em ampliar as vivências musicais das crianças através de experiências que valorizassem o seu próprio fazer musical. No ambiente da pré-escola predominavam formas musicais tradicionais³, como canções de roda e brincadeiras cantadas. Apesar da grande riqueza desse repertório – notou-se que as crianças tinham extenso conhecimento sobre a música tradicional infantil, além de gêneros como o samba, o jongo e os cantos de trabalho – percebeu-se que condutas musicais mais livres, como improvisos e explorações sonoras poderiam trazer novos horizontes para as turmas.

³ Por tradicional, entende-se, aqui, canções populares, de tradição oral

2. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

A EMEI frequentada pelas estagiárias conta com turmas de vinte a trinta alunos por sala, em média. Fundada em 1955, sua estrutura caracteriza-se por pequenas salas de aula, porém com um amplo espaço externo, contando com parques, casa na árvore, pista de motocicletas e brinquedos, apresentando múltiplas possibilidades de ocupação. O Projeto Político Pedagógico é voltado ao protagonismo infantil e à cultura da infância.

A comunidade escolar contribui para o funcionamento da escola, familiares e parceiros se envolvem na preparação de festas e na elaboração de projetos extracurriculares. Com o apoio da coordenação pedagógica, também engajada com os programas de estágio, todas na escola foram estimuladas a compartilhar seus saberes e experiências com as estagiárias, desde as crianças até as professoras.

A estrutura do estágio universitário em questão apresenta pecu-

liaridades quanto à relação entre os sujeitos presentes: professoras, estagiárias e crianças. Embora as estagiárias preencham o espaço escolar ao ministrar suas atividades musicais, não compõem o corpo docente e são vistas de forma diferenciada pelas crianças. No processo descrito, como indicado na introdução, as turmas foram acompanhadas por uma docente que exercia função de pivô entre as estagiárias e as crianças. Portanto, os combinados frente à responsabilidade, uso do espaço e execução de propostas foram acordados previamente com essa professora de classe, preceptora do estágio.

Os desafios iniciais se apresentaram durante o planejamento das atividades, já que a primeira etapa do estágio da disciplina é definir previamente objetivos, propostas e bibliografia, e apresentá-los à coordenação pedagógica da escola. Entretanto, no início, as estagiárias não tinham nenhum conhecimento sobre as turmas e a instituição escolar.

Considerando o contexto apresentado, as estagiárias optaram por

elaborar propostas mais amplas, ressaltando a importância da pesquisa sonora, dos improvisos, da criação e exploração de timbres dos instrumentos de sucata presentes na escola. Para isso, contaram com a execução de jogos de improvisação propostos por Koellreutter (1997) e Brito (2003). Após aprovado pela coordenação pedagógica, o estágio foi realizado em duas etapas: (1) observação e análise; (2) experimentação de atividades.

3. OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA

Durante os meses de observação, as estagiárias se infiltraram no cotidiano escolar uma vez por semana, cada uma com uma turma. As atividades na escola se dividem conforme o uso dos espaços, com revezamentos entre as turmas. Deslocando-se para ambientes como tanque de areia, brinquedões⁴, quadra de esportes, minhocário⁵, pista de motocicletas, ateliê de artes visuais, casa

⁴ Brinquedos de parque, como: escorregador, trepa-trepa, balanços.

⁵ Composteira.

Figura 1 – Casa na árvore



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

na árvore (Figura 1), horta coletiva (Figura 2), parque sonoro⁶ (Figura 3) e as próprias salas de turma,

⁶ Espaço criado na escola através do projeto Parques Sonoros na educação infantil paulistana, que integrou à Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância na Cidade de São Paulo - São Paulo Carinhosa, através do Decreto nº 54.278 de 28 de agosto de 2013.

Figura 2 – Horta Coletiva



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

onde ocorriam rodas de conversa⁷ e momentos de brincadeiras. Dessa forma, as estagiárias adentraram in loco como participantes dos jogos e atividades, permitindo uma aproximação mais orgânica e voluntária com as crianças.

Os ambientes estimulam a brincadeira a partir do compartilhamento do espaço e dos brinquedos, sendo sempre requisitado que as crianças os organizassem depois de brincar.

⁷ As rodas de conversas consistiam em momentos de conversas coletivas entre a professora e as crianças, na sala de aula.

O trajeto de motocicletas empenha no exercício do respeito aos acordos pré-estabelecidos para circulação, o minhocário propõe uma relação mais recíproca com a natureza, a aula de artes à criatividade e a exploração livre, e as rodas de conversa incitam o diálogo e a democracia da turma. É importante destacar que projetos para os usos do espaço foram construídos a partir de acordos com as próprias crianças, também com a colaboração das famílias e voluntários.

Os valores apresentados às estagiárias através desses meses de convivência ajudaram a direcionar o caminho das propostas pedagógicas, como no caso do uso dos instrumentos musicais já presentes na escola – alguns industrializados, outros confeccionados a partir de sucatas – que ampliaram as possibilidades de atuação inspirando as estagiárias a novas propostas.

Durante a observação, as estagiárias se ocuparam em coletar

Figura 3 – Parque sonoro



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

informações necessárias para a elaboração de propostas adequadas ao contexto da turma. No caso dessa EMEI, é importante salientar que, embora não disponha de aulas de música no currículo formal, a vivência musical é abundante, estando presente no repertório de canções nas festas escolares, no costume de realizar pequenos cortejos musicais no trajeto entre os seus espaços, até no estímulo à escuta de músicas durante as aulas de artes visuais e nos horários de brincadeira.

3.1 EXPERIMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Após o período de observação e análise, o planejamento apresentado à coordenação já estava reformulado com outras demandas; foram propostos onze encontros práticos entre estagiárias e turmas. No início, o desinteresse de algumas crianças em relação às atividades propostas trouxe desafios. Levando em conta esse cenário, as estagiárias passaram a ressaltar que a participação era facultativa, impactando um fenômeno oposto de crescente adesão

dos estudantes aos encontros, agora por interesse próprio.

As propostas elaboradas procuraram envolver o corpo, o movimento e a expressão, a partir da criação coletiva e, como já foi citado, inspiraram-se nos modelos de improvisação de Hans-Joachim Koellreutter (BRITO, 2001). Jogos como O Palhaço (BRITO, 2001, p. 104-110), Solo-fantasia (BRITO, 2001, p. 111-113) e Sinal Verde/Sinal vermelho (BRITO, 2001, p. 169-171) foram utilizados com o objetivo de estimular o diálogo musical entre os participantes, a contraposição entre pulsos, dinâmicas e densidades. Outro eixo apresentado nas propostas foi o das explorações sonoras, estimulando a pesquisa de timbres dos instrumentos musicais de sucatas, apoiados nas pesquisas realizadas por Teca Alencar de Brito (2003). Apesar das estagiárias seguirem por esses dois eixos – Jogos de Improvisação e Explorações Sonoras – buscaram sempre permear o ambiente com escutas de um repertório diversificado de músicas, retirando algumas canções dos projetos do gru-

po Mawaca⁸, como a faixa Salama-
lekum, do álbum Os Lusíadas (2010).

As propostas foram sendo construídas a partir da prática, caminhando junto com a teoria. As atividades foram modificadas constantemente durante sua prática. O diálogo entre os sujeitos era uma condição fundamental para as experiências musicais, acatando as ideias e sugestões fornecidas pelas crianças. Apesar do planejamento prévio, alguns fatores influenciavam a execução das atividades: o cansaço do cotidiano escolar e os conflitos na convivência entre os colegas da turma, demandaram mudanças no planejamento. Dessa forma, a conduta mais adequada foi manter os ouvidos abertos para mudanças a partir das percepções da turma (SCHAFER, 2011).

O breve tempo do estágio foi limitante para o aproveitamento da experiência. Um dos desafios metodológicos do estágio universitário é estabelecer um processo sólido em meio a uma estrutura escolar já consolidada, com projetos concomitan-

⁸ Mawaca é um grupo musical que pesquisa e recria músicas de diversas partes do mundo.

tes, aulas extracurriculares, preparação de festas e apresentações, entre outros atravessamentos.

3.2 PROFESSORAS

As professoras perceptoras do estágio, cada uma responsável por uma das turmas trabalhadas, colocaram-se na maior parte do tempo como observadoras-participantes (MARCONI; LAKATOS, 2010 apud MARQUES, 2016) durante as intervenções das estagiárias. A escolha dessa postura foi favorável para ambas, pois enquanto as estagiárias foram aprendendo a ganhar mais autonomia sobre suas práticas, as docentes perceptoras puderam usufruir da experiência também como um aprendizado para o desenvolvimento de trabalhos posteriores.

Por outro lado, houve certa quebra de expectativa das docentes quanto à execução de algumas propostas em relação às percepções dos resultados das atividades musicais. Durante as propostas de explorações sonoras, uma das docentes explicitou uma aflição em relação às atividades que gerassem processos anárquicos

de experimentação, ruídos e sobreposição de pulsações, levando, a princípio, a um estranhamento. Podemos dizer que essas percepções não são incomuns e estão presentes nas visões de muitas famílias, professores e até educadores musicais que seguem tendências tradicionais. Foi revelado, porém, através de pesquisas (BRITO, 2003, 2019; DELALANDE, 2019), que atividades de improvisação, exploração e pesquisas sonoras são benéficas e expandem a vivência musical das crianças. Como sucinta Brito (2003, p. 152): “Por meio de jogos de improvisação, as crianças se expressam musicalmente e dão aos educadores a oportunidade de observar e analisar como elas ouvem e percebem, como se relacionam”.

Certo dia, em meio à realização de um jogo de improvisação em camadas, no qual cada criança era incitada a tocar com os chocalhos um som repetidamente, até que todas se juntassem tocando, um aluno criou um som que não seguia a pulsação criada pelos colegas anteriores. A professora então interveio fisicamente no seu movimento, alterando-o para

produzir um som dentro da pulsação anterior, e, assim, imitar os movimentos dos demais.

Esse acontecimento provocou questionamentos sobre a percepção da música realizada pelas crianças – que nem sempre é semelhante ao repertório tradicional – na escola pública de educação infantil. É preciso salientar que muitas propostas elaboradas por essa professora possuíam um rico caráter artístico, como dinâmicas de escuta, práticas de canto coletivas, desenho, pintura e colagem. Porém, assim mesmo, identifica-se uma dificuldade em perceber os impactos de sua intervenção – que levou a criança apenas a imitar – pela predominância de uma visão tradicional de música: uma questão de ordem comum, não individualizada, tanto em meios externos a instituições de ensino de música quanto dentro delas próprias.

3.3 ESTAGIÁRIAS

As estagiárias tentaram adotar uma postura democrática em meio ao grupo, utilizando como principal recurso o revezamento dos papéis de

lideranças durante as atividades – as crianças foram convidadas a opinar e exercer papéis centrais nos jogos – motivadas a se expressarem livremente, assim como assumirem tarefas essenciais para o funcionamento das dinâmicas.

Dessa forma, as estagiárias adotaram tanto o papel de observadoras não-participantes nos momentos em que a liderança circulava para outras pessoas, quanto o de participantes, quando intervieram inserindo-se nas atividades musicais (MARCONI; LAKATOS, 2010 apud MARQUES, 2016). A autorreflexão influenciou no processo de aprendizado, visto que decidir integrar-se ao fazer musical equipara seus protagonismos ao das crianças, confrontando os distanciamentos e hierarquias pré-definidas pelo sistema escolar a partir da partilha da responsabilidade sobre o processo educativo com os próprios educandos.

Um desafio que se apresentou durante as práticas musicais grupais, foi o gerenciamento dos combinados de revezamento entre momentos de

tocar e escutar. Assim como em outras práticas pedagógicas, os acordos nas aulas de música foram selados entre as estagiárias e a turma. Entretanto é difícil lidar com os impulsos e tentações quando as crianças são expostas a instrumentos desconhecidos ou pouco explorados, pois seus desejos individuais acabam sobrepondo-se aos coletivos, e tocam ao mesmo tempo em que outras pessoas falam. Um dos maiores desafios apresentados às estagiárias durante o estágio, foi equilibrar os dois interesses, grupais e individuais.

3.4 CRIANÇAS

O cotidiano sonoro das crianças fornece pistas acerca de suas vivências, contribuindo para a formação de identidade da turma a partir de seus compartilhamentos. Pensando nesse cenário, foram formuladas propostas que estimulam a tomada de consciência frente a hábitos coletivos, como: a ausência de escuta dos colegas, o costume de gritar com frequência para ser escutado e a desvalorização dos momentos de silêncio relativo da turma. Essas atividades fo-

ram utilizadas como recursos para a percepção e apreciação sonora, bem como promovem um ambiente escolar mais saudável auditivamente. Schafer (2011, p. 55) acrescenta em seus trabalhos e propostas pedagógicos musicais que “os olhos podem focalizar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções.”

A experiência de trabalhar em sala de aula com média de vinte a trinta crianças diante de uma única proposta musical, trouxe o desafio da busca de atividades que fossem igualmente empolgantes e interessantes para todos em um mesmo momento. Porém, sabe-se que não é tão simples assim, e que os resultados dependem de vários fatores: estado emocional, interesses pessoais, relação com o grupo, diversidades culturais e de pensamento. Ou seja, para evitar a frustração, as propostas foram colocadas não como uma obrigação, mas como um convite ao fazer musical para os que vissem sentido em juntar-se ao grupo naquele momento (GALVÃO, 2004). Aos poucos, as crianças despertavam e sentiam-se à vontade para participar.

Figura 4 – Instrumentos musicais



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Na vivência da EMEI, prevalecia o incentivo ao repertório de canções brasileiras, trazendo às crianças as músicas como Tá Caindo Fulô, Jacaré Poiô⁹, Jabuti¹⁰, Olaria do Povo, Rosa Menina e Canto da Sereia¹¹, acompanhadas por pequenas alfaias e outros instrumentos musicais (Figura 4) que marcavam a pulsação durante os cortejos, festas e até mesmo na própria sala de aula. O repertório brasileiro incentivado pela escola era rico e variado. Atividades, porém, que tinham como fim o próprio processo de experimentação musical sem finalidades pragmáticas, como apresentações para a comunidade nas festas escolares, geravam um certo estranhamento.

É importante reconhecer a forma que a criança expressa sua musicalidade, de modo que se deixem fluir suas interações criativas com o mundo que está descobrindo. Isso não significa satisfazer suas vontades sempre, mas valorizar suas ideias em meio ao grupo e estimular sua imaginação. O fato de a criança não ter todos os seus desejos mate-

⁹ Cantigas Populares Brasileiras

¹⁰ Cacuriá de Dona Teté

¹¹ Canções do Grupo Cupuaçu

realizados, mas ainda sim acreditar nas suas possibilidades, pode fazer com que a imaginação se desdobre, atuando como mediadora entre desejo e frustração (SOUZA, 1996).

A escuta é então uma ferramenta importante, presente na EMEI tanto no ambiente de diálogo como durante a apreciação de diversos repertórios musicais trazidos pelas estagiárias – como as canções do grupo Mawaca – incentivando o reconhecimento do outro através do silêncio como seu potencializador

(BRITO, 2003). As atividades que trabalham o escutar, como propõe Brito (2003), também impactam na dinâmica do grupo fora das aulas de música, pois é “pela escuta musical, aquelas crianças se aproximaram do outro e, ao mesmo tempo, de si próprias, num exercício de respeito, reconhecimento e valorização” (BRITO, 2003, p. 194). A EMEI é o início da construção das relações pessoais com a instituição escolar, por isso a importância de que o processo de aprendizado se dê da melhor maneira possível respeitando os direitos das crianças.

É importante ressaltar que, assim como é fundamental respeitar o tempo de aprendizado das crianças, é necessário compreender as individualidades das professoras, considerando que possuem prioridades, pesquisas, formações e visões diferentes e por isso não tomam uma postura neutra sobre os fatos (MARQUES, 2016). Sua atividade será influenciada por sua identidade, optando por determinado currículo ou metodologias de ensino.

Essa característica destaca como a pluralidade de educadoras e colegas possibilita um repertório cada vez mais amplo de saberes e, portanto, mais tolerante. Para tanto, é importante para ambas – educadoras e estagiárias – manterem-se atentas às diversidades de identidades presentes na sala de aula.

4. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE EXPERIÊNCIA

Dentro das propostas pedagógico-musicais, uma das possibilidades para construir uma atmosfera mais segura e confortável, estimulando sua diversidade, foi trazer repertórios musicais de origens diferentes para serem ouvidos, sentidos e incorporados. Procurou-se incentivar diversos fazeres musicais, através da apreciação, exploração e improvisação, ampliando o repertório das crianças para além do que costumam ouvir em suas casas e nos espaços que frequentam.

Durante um dos encontros, foi proposto que todos escutassem um repertório organizado pelas estagiárias: ao som de um forró, algumas

crianças dançaram de acordo com os passos característicos do gênero, recriando uma coreografia em pares e demonstrando familiaridade com a música, destacando experiências antecedentes relevantes a serem consideradas/incluídas/revisitadas.

4.1 AQUECIMENTO DOS OUIDOS

Na proposta musical nomeada Morto/Vivo/Zumbi, as crianças foram incitadas a abaixar, permanecerem em pé ou imitarem um zumbi, respectivamente, de acordo com os sons produzidos pelas estagiárias. Para tal, utilizaram a alfaia como referência para o grave, apito para o agudo, e a meia-lua para o zumbi. O jogo começou com todos de olhos abertos. Aos poucos, todos experimentaram fechá-los, estimulando a autoconfiança e aguçando a escuta. Esses exercícios foram utilizados no início das aulas, provocando as crianças a se concentrarem nas atividades.

4.2 JOGOS DE IMPROVISACÃO

Após o aquecimento, as estagiárias apresentaram jogos que incentivassem o improvisado e o reconhecimento de si mesmo e do outro.

Para tanto, utilizaram-se de adaptações dos jogos de improvisação das obras Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical (BRITO, 2001) e Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança (BRITO, 2003), com atividades que se assemelhavam à improvisação em camadas, descrita no tópico 2 do texto. O acesso a instrumentos de materiais e sucata variados presente na escola ampliaram as possibilidades de atuação das estagiárias, assim como das crianças, para explorar as sonoridades e os timbres. Outros jogos de improvisação foram adaptados, como o Jogo do dorminhoco¹² e a Brincadeira do rio (BRITO, 2019, p. 90).

4.3 EXPLORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS

Nos momentos de explorações, assim como na maioria das dinâmicas, as crianças sentavam-se em roda, no chão, junto às professoras e estagiárias, e através de propostas guias procuravam descobrir formas diferentes de tocar os instrumentos,

¹²Jogo de improvisação criado por Teca Alencar de Brito.

texturas sonoras variadas, intensidades e variações rítmicas.

A partir das práticas, as estagiárias iniciavam uma conversa sobre os sons, relativos ao tipo do material que o instrumento é produzido, as possibilidades timbrísticas da relação do corpo com instrumento, assim como outros objetos da sala utilizados como intermediário para a produção do som. Outros temas que apareceram na conversa foram o tamanho dos objetos, e como isso influenciava seus sons. Dessa maneira, foi chamada a atenção para questões referentes às qualidades dos sons, ampliando a percepção das crianças com relação a esses fenômenos.

Essas propostas visam expandir os conceitos assimilados pelas crianças em relação a estética da música tradicional, desafiando as percepções a partir do olhar, com variações das práticas com os olhos vendados, assim como do empoderamento das individualidades a partir da valorização de toda forma de música ou composição sonora. Dessa forma, as estagiárias procuraram incentivar a

pesquisa das crianças em seus fazeres artísticos, valorizando e incluindo os saberes prévios da turma, presentes no incentivo e pesquisa da escola ao repertório de canções populares e de roda, mas ressaltando outras formas de fazer música.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na pré-escola foi bastante rica, buscando ampliar as vivências sonoro-musicais de crianças e professoras, dentro dos limites da duração do estágio. Ao mesmo tempo, foi benéfica para as estagiárias, que aprenderam a respeito de inúmeros aspectos – conflitos, discussões, interações e brincadeiras – ao observar o cotidiano de uma escola que oferece espaços e propostas pedagógicas diversificadas.

A intenção das estagiárias foi tentar expandir as possibilidades de vivenciar a música. Acredita-se que os gêneros musicais tradicionais, como canções de roda e brinquedos cantados, diversos e ricos no contexto dessa escola especificamente, têm grande importância no processo de

educação musical. Sendo assim, procurou-se acrescentar ainda mais propostas de outras naturezas, com os enfoques de improvisação e exploração, na tentativa de obter as experiências musicais mais diversas possíveis.

Os espaços da escola oferecem várias maneiras de interação, e assim buscou-se fazer com as práticas musicais. Apesar do estágio se apresentar como uma experiência breve, proporcionou outras formas de contato com a música, assim como aprendido sobre as trocas e percepções de mundo, entre crianças, estagiárias e professoras. Foi perceptível para as estagiárias a importância do estágio universitário em seus moldes, considerando que a realização de três semestres de estágio obrigatório – como os requisitos presentes no currículo de graduação em licenciatura em música da Universidade de São Paulo – permitem explorar diferentes vivências e práticas escolares na rede pública, semeando através de pequenas propostas pedagógicas musicais, ideias que poderão ser transformadas e multiplicadas pelas professoras de cada escola.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. Um jogo chamado música: música, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELALANDE, François Michel. A música é um jogo de criança. São Paulo: Peirópolis, 2019.

GALVÃO, Izabel. Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Encontro com H. J. Koellreutter. [Entrevista cedida a] Carlos Kater. Cadernos de estudo: educação musical, n. 6, Belo Horizonte: Atravez, p. 131-

144, 1997. Disponível em: <https://www.carloskater.com.br/caderno-de-estudos>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MARQUES, Janote P. A "observação participante" na pesquisa de campo em Educação. Educação em Foco, [S. l.], v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>. Disponível em : <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221>. Acesso em: 7 jul. 2021.

MAWACA. Os Lusíadas. São Paulo: Ethos Music, 2010. 1 CD.

SCHAFER, M. R. O ouvido pensante. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
SOUZA, Solange Jobim. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia.

LEITE, Maria Isabel. (org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-55.

Flora Camargo Gurfinkel

Graduanda em Licenciatura em Música na Escola de Artes e Comunicações da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Bolsista do Programa Unificado de Bolsas da Universidade de São Paulo junto ao Programa de Residência Pedagógica da Capes – Subprojeto Arte. Membro da Rede Sonora: músicas e feminismos. floracamargogur@gmail.com

Veridiana Gonçalves Dias

Graduanda em Licenciatura em Música na Escola de Artes e Comunicações da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Bolsista do Programa Unificado de Bolsas da Universidade de São Paulo do Projeto de extensão Sabiá Laranjeira. veridiana.dias@usp.br

PESQUISAS RELACIONADAS AO CANTO CORAL: ANÁLISE DOS RESUMOS DE DISSERTAÇÕES LEVANTADAS, NO PORTAL DA CAPES, NO PERÍODO DE 2015-2019

AUTOR:

Maicon Pereira Jacinto

RESUMO

O presente trabalho trata da análise dos títulos e resumos de cinco dissertações acerca do tema canto coral, no período de 2015 a 2019, encontradas no portal da CAPES. Esse levantamento foi realizado com o intuito de encontrar estudos que tratassem da relação entre técnica vocal e repertório, além de mapear o estado da arte da produção acerca do assunto na área no período destacado. Com a análise identificou-se a origem dos trabalhos, seus autores e temas abordados. Como resultados, os estudos foram agrupados em quatro categorias: Repertório coral (2), Técnica Alexander para coro (1), Técnica vocal (1) e Práticas vocais coletivas no coro amador (1). Não se identificou pesquisas que tratassem especificamente da relação da técnica vocal com o repertório, sobretudo no contexto da música coral brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

Repertório coral; técnica vocal; Portal da CAPES.

ABSTRACT

This paper deals with the analysis of the titles and abstracts of five dissertations on the theme of choir singing, from 2015 to 2019, found on the CAPES portal. This survey was carried out in order to find studies that dealt with the relationship between repertoire and vocal technique, in addition to mapping the state of the art of production on the subject in the highlighted period. This analysis identified the origin of the works, their authors and topics covered. As a result, the studies were grouped into four categories: choir repertoire (2), Alexander technique for choir (1), vocal technique (1) and collective vocal practices in the amateur choir (1). No research was identified that specifically dealt with vocal technique in its relationship with repertoire, especially in the context of Brazilian choral music.

KEYWORDS

Choral repertoire; vocal technique. CAPES Portal.

1. INTRODUÇÃO

O conteúdo desse artigo está relacionado a uma pesquisa de iniciação científica que se conecta a um projeto trienal intitulado: Expressão vocal no canto coral: a técnica vocal e sua relação com o repertório concebido pelo Prof. Dr. Fábio Miguel. O estudo tem como objetivo relacionar técnica vocal e repertório, a partir do levantamento e aplicação de procedimentos e estratégias vocais, no contexto de uma amostra do repertório de música brasileira. Para isso, realizou-se um levantamento de dissertações e teses no Portal da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>), no período de 2015 a 2019, para que se pudesse obter um “estado da arte”¹ (FERREIRA, 2002) acerca do assunto na área de canto coral. Tendo

¹ [...] pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, p. 258, 2002).

em vista esse objetivo, para auxiliar na compreensão dos dados e informações encontradas no levantamento, relacionadas ao tema no portal da CAPES, foi necessário o contato com bibliografia especializada a respeito de técnica vocal para coro.

A técnica vocal será tomada, neste estudo, como um conjunto de estratégias

e procedimentos para proporcionar aos coristas o desenvolvimento de suas habilidades musicais e vocais necessárias para execução do repertório (MIGUEL, 2016, p. 87). Para a realização deste estudo partiu-se da premissa de que a revisão bibliográfica “tem a função de localizar a sua proposta de pesquisa no campo da produção da área.” (PENNA, 2015, p. 71).

Quadro 1 - Dissertações encontradas no portal da CAPES (2015 a 2019)

Título:	Autor:	Universidade:	Ano:	Tipo de Trabalho:
Construção da qualidade musical artística para coros amadores: um olhar para práticas vocais coletivas.	Paula Passanante Castiglioni	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2017	Dissertação
O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em coros amadores a partir da concepção de regentes e cantores	Luiz Eduardo Silva	Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC)	2017	Dissertação
A técnica Alexander aplicada ao canto coral: caminhos para uma educação integral	Maria Izabel Padovani	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2017	Dissertação
O regente-arranjador e a circulação do repertório de arranjos nos coros brasileiros	Carolina Andrade Oliveira	Universidade de São Paulo (USP)	2017	Dissertação
Cantata para louvor e glória, de Cleide Dorta Benjamim: preparo para a execução	Geronimo Brito Vieira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2015	Dissertação

Fonte: JACINTO, Maicon Pereira (2019)

Quadro 2 - Título e resumo das dissertações (2015-2019) encontradas no portal da CAPES.

No levantamento realizado no Portal da CAPES, foram encontradas 5 dissertações. As palavras-chave utilizadas para a busca foram: “repertório coral”, “técnica vocal”, “canto coral”, “preparação vocal” e “aquecimento vocal”.

Observando o Quadro 1 podemos ver a seguinte distribuição quantitativa dos trabalhos: 2017 (4) e 2015 (1). Constatamos então, que no período de cinco anos (2015-2019), a produção de trabalhos levantados no Portal da CAPES que abordam temas relacionados ao repertório coral, técnica vocal, canto coral, preparação vocal e aquecimento vocal não se manteve constante. Pode-se destacar também que todos os trabalhos foram produzidos em universidades públicas, encontramos dissertações ligadas a UNICAMP (2); USP (1); UFSC (1) e UFRN (1).

Buscamos, a partir de uma análise do título e resumo aliados à metodologia do “estado da arte”, agrupar os trabalhos levantados em algumas categorias que nos permitiram visualizar quais os assuntos de maior e menor predomínio relacionados ao tema da pesquisa.

Título	Resumo
<p>Construção da qualidade musical artística para coros amadores: um olhar para práticas vocais coletivas</p>	<p>Esta pesquisa é uma reflexão sobre a viabilização de propostas musicais e sugestões em prol de práticas sonoras coletivas para o regente capacitar artisticamente o coro amador. Foi observada a relevância de dividir o conteúdo em quatro capítulos, que abordaram especificamente: as características próprias do perfil de coros amadores, suas possíveis contribuições sociais, as habilidades múltiplas que se aconselham ao regente dessa categoria de coro, sugestões para planejamentos adequados de ensaio e reflexões sobre os benefícios proporcionados ao coro quando participam de processo preparatório para um concerto público. Através da seleção, levantamentos e análises bibliográficas condizentes com experiências musicais da autora, foram elencados apontamentos que contemplassem de modo artístico e musicalmente qualitativo a valorização do crescimento musical de coros compostos por cantores leigos. Os principais resultados do presente trabalho demonstram a necessidade perene da valorização humanizada das práticas musicais coletivas com coros amadores, o cultivo saudável das relações sociais que fomentam o desenvolvimento musical coletivo é imprescindível estudo técnico-musical da dinâmica coral propicia a um grupo vocal leigo, direcionada pelo regente, e que seja adequada aos níveis musicais dos componentes.</p>
<p>O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em coros amadores a partir da concepção de regentes e cantores</p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar de que maneira a técnica vocal é abordada, desenvolvida e compreendida por regentes e cantores de corais amadores em diferentes contextos na região da Grande Florianópolis. A revisão de literatura inclui trabalhos voltados à técnica vocal e preparação vocal de coros, formação do regente coral e pedagogia vocal. O referencial teórico está baseado em uma teoria contemporânea de aprendizagem, do pesquisador Knud Illeris, que parte de três dimensões básicas: o conteúdo, o incentivo e a interação. De abordagem qualitativa, esta pesquisa tem como método o estudo de casos múltiplos, contemplando quatro tipos de corais amadores. A coleta de dados aconteceu nestes grupos em três etapas: entrevistas semiestruturadas com os regentes, observação não participante de um ciclo de ensaios consecutivos e grupos focais com os cantores. A análise está dividida em três partes: 1) contextualização dos corais pesquisados, bem como as trajetórias dos regentes e suas estratégias voltadas à preparação vocal destes coros; 2) concepções sobre técnica vocal dos regentes e cantores; 3) ensino e aprendizagem da técnica vocal a partir da concepção dos regentes e cantores destes corais amadores pesquisados. As reflexões resultantes desta pesquisa mostram que, mesmo sendo de contextos diferentes, existem afinidades nas concepções sobre técnica vocal e sobre o ensino e aprendizagem desta atividade na prática coral amadora, na qual, muitas vezes, essas concepções se misturam com outros elementos entendidos como conteúdos musicais da prática coral.</p>

Título	Resumo
A técnica Alexander aplicada ao canto coral: caminhos para uma educação integral	Esta pesquisa tem o intuito de examinar dados sobre a colaboração da Técnica Alexander aplicada ao Canto Coral. Uma pesquisa bibliográfica traz um breve levantamento sobre a educação do corpo e a educação somática. Os princípios da Técnica Alexander são apresentados em sua relação com a história de seu criador, o australiano Frederick Mathias Alexander. A pesquisa desenvolve-se, então, a partir da pergunta: A Técnica Alexander pode favorecer a performance e o desenvolvimento de aspectos ligados à técnica vocal e aspectos psicofísicos de coralistas? Para isso, foram escolhidos, por sorteio, oito coralistas – dois de cada naipe – entre os quarenta integrantes do Coro Contemporâneo de Campinas, grupo formado por alunos do curso de Música da Unicamp. Os coralistas selecionados receberam 20 aulas individuais de Técnica Alexander e, durante os ensaios, mais 20 miniaulas. Foram aplicados dois questionários abertos, um no início do processo, com objetivo diagnóstico e outro ao final do processo, para avaliar, pela percepção dos alunos, possíveis influências da Técnica Alexander em suas atuações como coralistas. A metodologia adotada é qualitativa e descritiva; a pesquisadora é um instrumento partícipe da pesquisa, posto que é professora do método pesquisado. Os dados obtidos sugerem que a Técnica Alexander ajudou esse grupo de coralistas a desenvolver sua consciência corporal, interferindo na qualidade postural, na percepção e na desconstrução de tensões. Os relatos apontam mudanças na forma de se relacionar com o estudo e a prática do canto, em que o corpo se integra ao processo de ensino e aprendizagem; avanços na técnica vocal em aspectos como respiração e emissão, principalmente de notas agudas e um equilíbrio maior no estado psicofísico dos pesquisados.
O regente-arranjador e a circulação do repertório de arranjos nos coros brasileiros	Este trabalho propõe-se a investigar, identificar e analisar as práticas do regente-arranjador desde a concepção do arranjo até sua performance, passando pela escolha do repertório, procedimentos e técnicas de escrita e ensaios. Objetiva ainda averiguar o quanto o regente-arranjador participa ou influencia na circulação do repertório coral brasileiro. Para isso, adotamos uma metodologia mista e pesquisa empírica. Divide-se em dois capítulos, no primeiro, pesquisando sobre a circulação do repertório, traçou-se um panorama cultural dos séculos XX e XXI, fez-se uma revisão bibliográfica de dez trabalhos que abordam em suas temáticas a produção de arranjos, entre eles Fernandes (2003), Souza (2003), Pereira (2006) e Moura (2012), discutiu-se o termo “popular” e o conceito de “arranjo coral” neste contexto e ainda analisou-se programas de concerto de encontros corais (1984-1994). No segundo capítulo, buscou-se definir o perfil do regente-arranjador, utilizando o método prosopográfico (STONE, 2011; PAZ, 2014). Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas e abertas com os regentes-arranjadores Eduardo Fernandes, Marcelo Recski e Roberto Rodrigues a fim de obter informações mais detalhadas e completas, tais entrevistas foram a única forma de chegar a esclarecimentos sobre as questões práticas sobre composição e interpretação de arranjos, além de questões específicas de determinados arranjos, que as outras metodologias não eram capazes de abarcar. Ao tratar diretamente das práticas do regente-arranjador, analisou-se: o repertório como fator de identidade de grupo; os processos de hibridação nos arranjos (CANCLINI, 2003; e BURKE, 2003); adaptações de arranjos; e regras e estratégias de escrita, leitura e interpretação de arranjos corais com base no conceito de comunidade interpretativa (OLIVEIRA, 2002). Como resultado, constatou-se que há um predomínio de arranjos em relação às composições nos programas analisados e que o regente-arranjador é o principal produtor destes arranjos. Baseado na noção de comunidade interpretativa, conclui-se que as partituras de arranjos corais são geralmente partituras abertas, sujeitas a alguns acréscimos, supressões ou transformações. A partir das entrevistas, foi possível identificar práticas de leitura e de uso compartilhadas pelos regentes corais brasileiros responsáveis pela circulação de arranjos, referentes a dinâmicas, andamentos, respirações, cifras, ritmos, entre outras.
Cantata para louvor e glória, de Cleide Dorta Benjamim: preparo para a execução	O presente trabalho tem como objetivo relatar o processo de preparação para a execução da “Cantata Para Louvor e Glória”, composta em 1985, pela compositora Cleide Dorta Benjamim (1936-), visando antecipar para futuros regentes, cantores e instrumentistas, as possíveis dificuldades encontradas e enfrentadas. Inicialmente, através de uma breve apresentação da obra, são abordadas questões relacionadas ao texto escolhido, bem como a sua estrutura e importância no processo composicional. Mais à frente, são analisadas, identificadas e propostas resoluções para as dificuldades existentes do ponto de vista das execuções, vocais e instrumentais, e do gestual aplicado à regência, sendo abordado, detalhadamente, cada movimento que compõe a obra. O trabalho também apresenta um memorial que descreve todo o processo prático de preparação da Cantata: reedição da partitura; seleção e perfil dos cantores e instrumentistas; os ensaios; modificações e adequações na partitura; e uma breve entrevista com quatro cantores e dois instrumentistas que participaram do processo. A interação com a compositora, durante parte significativa do trabalho, traz uma marcante ampliação dos possíveis esclarecimentos e desenvolvimento das ideias, potencializando uma execução coerente da obra.

Os trabalhos levantados não tiveram diretamente como ponto central a questão da relação entre técnica vocal aplicada ao repertório coral brasileiro, mas sim, estudos desses dois eixos separadamente.

Num primeiro olhar sobre os estudos, identificou-se que Oliveira (2017) tratou a respeito de repertório, especificamente o regente-arranjador e a circulação do repertório de arranjos nos coros brasileiros; Vieira (2015) relatou o processo de preparação para a execução da “Cantada para Louvor e Glória”. Os demais trabalhos buscaram discutir acerca do ensino e aprendizagem de técnica vocal para coros; Padovani (2017) tratou a respeito da técnica Alexander aplicada ao canto coral; Silva (2017), acerca do ensino e a aprendizagem da técnica vocal em coros amadores a partir da concepção de regentes e cantores; e Castiglioni (2017) abordou a respeito da construção da qualidade musical artística para coros amadores.

Analisamos os trabalhos mencionados anteriormente, a partir do título e respectivos resumos, buscando

identificar os assuntos abordados pelos autores e mediante tais análises. Agrupamos os temas por semelhanças de seu conteúdo, resultando na divisão em quatro categorias: Repertório coral, Técnica Alexander para coro, Técnica vocal e Práticas vocais coletivas no coro amador.

2. ESTABELECIMENTO DAS CATEGORIAS

2.1. REPERTÓRIO CORAL

O Regente-arranjador e a circulação do repertório de arranjos nos coros brasileiros: nesse estudo Oliveira (2017) propôs investigar, identificar e analisar as práticas do regente-arranjador desde a concepção do arranjo até sua performance, passando pela escolha do repertório, procedimentos e técnicas de escrita, e ensaios. Objetivou ainda averiguar o quanto o regente-arranjador participa ou tem influência na circulação do repertório coral brasileiro; pesquisou sobre a circulação do repertório, traçando um panorama cultural dos séculos XX e XXI. Sabendo que “devem ser buscadas as fontes que permitam traçar um ‘esta-

do da questão’, ou seja, que permitam situar como o seu tema e seu problema tem sido tratados na área, mostrando o estado atual das pesquisas a respeito” (PENNA, 2015, p. 72) a autora realizou uma revisão bibliográfica de dez trabalhos que abordam em suas temáticas a produção de arranjos; com isso, discutiu acerca do termo “popular” e o conceito de “arranjo coral”.

Ainda nesse trabalho, foram analisados programas de concerto de encontros corais, e realizadas entrevistas semiestruturadas e abertas com regentes-arranjadores, a fim de, com as informações coletadas, definir o perfil do regente-arranjador. Como resultado, constatou que em relação às composições nos programas analisados, há um predomínio de arranjos e que o principal produtor destes arranjos é o regente-arranjador.

“Cantata para louvor e glória”, de Cleide Dorta Benjamim: preparo para a execução: já nesse trabalho, Vieira (2015) traçou a meta de relatar o processo de preparação para a execução da Cantata Para Louvor e Glória, composta em 1985, pela compositora Clei-

de Dorta Benjamim, visando antecipar para futuros regentes, cantores e instrumentistas, as possíveis dificuldades que serão encontradas e enfrentadas para a concepção e a realização desse repertório.

O trabalho descreve como se deu a reedição da partitura, seleção e perfil dos cantores e instrumentistas, ensaios, modificações e adequações na partitura e uma breve entrevista com cantores e instrumentistas que participaram do processo. Levantou questões relacionadas à importância da escolha do texto e estrutura da peça no processo composicional; propôs sugestões de resoluções para as dificuldades existentes nas execuções vocais e instrumentais, e do gestual aplicado à regência.

2.2. TÉCNICA ALEXANDER PARA CORO

A técnica Alexander aplicada ao canto coral: caminhos para uma educação integral: segundo o resumo do trabalho de Padovani (2017), a dissertação desenvolveu-se a partir da pergunta: “a Técnica Alexander pode favorecer a performance e o desenvolvimento de aspectos ligados à

técnica vocal e aspectos psicofísicos de coralistas?”, evidenciando o problema de pesquisa, pois como Penna (2015, p. 47-48) defende, “o problema de pesquisa é, portanto, a questão de pesquisa, a pergunta a qual o trabalho procurará responder [...] ele direcionará todo o processo de trabalho”. O problema de pesquisa desenvolvido guiou a autora a examinar dados a respeito da colaboração da Técnica Alexander aplicada ao Canto Coral, o que trouxe ao trabalho um breve levantamento acerca da educação do corpo e da educação somática.

Com os dados obtidos, a autora constatou que a Técnica Alexander ajudou o grupo de coralistas a desenvolver sua consciência corporal, o que interferiu na qualidade postural, pois “[...] a saúde geral, física e psíquica, corresponde a qualidade do material empregado; a postura, ao refinamento de sua construção [...]. O ponto ótimo é alcançado quando se obtém o máximo de rendimento com o mínimo de desgaste.” (COELHO, 2005, p. 25). Os procedimentos resultaram também em uma melhora na percepção e

na desconstrução de tensões, havendo mudanças na forma em que os pesquisados passaram a se relacionar com o estudo e a prática do canto, ocorrendo avanços na técnica vocal, em aspectos como respiração, emissão e um equilíbrio maior no estado psicofísico dos coralistas, em que o corpo passou a se integrar ao processo de ensino e aprendizagem.

2.3. TÉCNICA VOCAL

O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em coros amadores a partir da concepção de regentes e cantores: nessa dissertação, Silva (2017) teve como objetivo principal investigar de que maneira a técnica vocal é abordada, desenvolvida e compreendida por regentes e cantores de corais amadores em diferentes contextos na região da Grande Florianópolis.

Sabendo que “quando o objetivo da pesquisa é conhecer uma realidade particular em profundidade, o mais indicado é a pesquisa qualitativa, na forma de um estudo de caso.” (PENNA, 2015, p. 36), o autor escolheu uma abordagem qualitativa,

tendo como método o estudo de casos múltiplos, onde contemplou quatro tipos de corais amadores. Os dados foram extraídos de entrevistas semiestruturadas com os regentes, observação não participante de um ciclo de ensaios consecutivos e grupos focais com os cantores. Os resultados mostraram que, existem afinidades nas concepções a respeito do ensino e aprendizagem de técnica vocal na prática coral amadora, mesmo sendo de contextos diferentes.

2.4. PRÁTICAS VOCAIS COLETIVAS NO CORO AMADOR

Qualificação artística de coros amadores: nesse estudo, Castiglioni (2017) buscou fazer uma reflexão relacionada à viabilização de propostas musicais e sugestões em prol de práticas sonoras coletivas, para o regente capacitar artisticamente o coro amador. Abordou as características próprias do perfil de coros amadores, suas possíveis contribuições sociais; apontou as habilidades múltiplas que se aconselham ao regente dessa categoria de coro, dando sugestões para planejamentos adequados de ensaio e

reflexões que tangenciam os benefícios proporcionados ao coro, quando participam de processo preparatório para um concerto público.

Os resultados do trabalho demonstraram a necessidade da valorização das práticas musicais coletivas com coros amadores, lugar este onde há o cultivo saudável das relações sociais que fomentam o desenvolvimento musical coletivo e proporciona aos regentes um ambiente de estudo acerca da dinâmica coral de um grupo vocal amador, devendo esta se adequar aos níveis musicais dos componentes, já que:

nem todas as pessoas se candidatam aos coros com o único e exclusivo objetivo de cantar. Muitas vezes elas são motivadas pela busca de um grupo social, pela oportunidade de viajar e de fazer retiros, pelo desejo de serem reconhecidas em algum talento ou de serem úteis. (COELHO, 2005, p. 16).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identifica-se que há um predomínio de assuntos (mesmo em um número razoavelmente pequeno de trabalhos),

onde são maioria os estudos que abordam de alguma forma a técnica vocal, preparação vocal, aquecimento vocal e pedagogia vocal, para diferentes faixas etárias e distintos níveis musicais. Tal predomínio é constatado pelas categorias organizadoras do levantamento: Técnica Alexander para coro (1), Técnica vocal (1), Práticas vocais coletivas no coro amador (1); pode-se então observar o número de três trabalhos em contrapartida a quantidade de duas dissertações que tratam de temas relacionados à repertório coral.

Outro ponto a ser ressaltado acerca dos trabalhos levantados é que todos são dissertações, ou seja, estudos realizados em programas de pós-graduação para se obter título de mestre, deixando evidente a ausência de estudos de doutorado (teses) que discutam a respeito do assunto abordado na presente pesquisa no período estudado (2015-2019).

Com base nos resultados obtidos no levantamento de teses e dissertações no Portal da CAPES, pode-se salientar a necessidade de produção de pesquisa a respeito da relação entre técnica

vocal e repertório coral no contexto da música brasileira, pela ausência de trabalhos que abordam esse tema, uma vez que é constatado que no período estudado os trabalhos tendem a discutir a respeito de técnica vocal para coro, de forma separada do assunto repertório coral, ficando evidente tal afirmação após o levantamento realizado neste estudo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTIGLIONI, Paula Passanante. Qualificação artística de coros amadores. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330672>>. Acesso em: 20 set. 2019.

COELHO, Helena Wohl. Técnica vocal para coros. 7. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE

NÍVEL SUPERIOR. Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. 2002. Página inicial. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 set. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Acesso em: 25 out. 2019.

MIGUEL, Fábio. A relevância do Aquecimento e Técnica Vocal para a Expressão vocal no canto coral. In: *COLÓQUIO INTERNACIONAL VOZ NO PALCO*, 1. 2015. Lisboa. Anais [...]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2016.

OLIVEIRA, Carolina Andrade. O regente-arranjador e a circulação do repertório de arranjos nos coros brasileiros. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2017. Disponível em: doi.org/10.11606/D.27.2018.tde-18042018-141755. Acesso em: 25 set. 2019.

PADOVANI, Maria Izabel. A técnica Alexander aplicada ao canto coral: caminhos para uma educação integral. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330717>. Acesso em: 20 set. 2019.

PENNA, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. Porto Alegre: Meridional, 2015.

SILVA, Luiz Eduardo. O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em coros amadores a partir da concepção de regentes e cantores. 159 p. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://>

sistemabu.udesc.br/pergamumweb/
vinculos/00002e/00002ee3.pdf.
Acesso em: 23 set. 2019.

VIEIRA, Gerônimo Brito. "Cantata
para louvor e glória", de Cleide
Dorta Benjamim: preparo para
a execução. 2015. Dissertação
(Mestrado em Música) - Universidade
Federal do Rio Grande do Norte,
Natal, 2015. [https://repositorio.ufrn.
br/handle/123456789/20082](https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20082).
Acesso em: 15 set. 2019.

Maicon Pereira Jacinto

Graduando em Licenciatura no Instituto
de Artes da Unesp.

E-mail: maicon.pereira@unesp.br

Orientador: Prof^º Dr. Fábio Miguel.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

AUTOR:

Rodrigo de Oliveira

RESUMO

Com o avanço das tecnologias digitais e de suas vertentes, a utilização da inteligência artificial atua cada vez de forma mais presente no nosso cotidiano, muitas vezes, de forma imperceptível. Através de algoritmos, ela consegue desempenhar diversas funções ligadas aos diferentes setores da sociedade, porém, seu potencial ainda não é amplamente discutido no campo da educação musical. Este artigo visa, através de uma pesquisa bibliográfica, ilustrar como essa tecnologia é aplicada no contexto musical e como a utilização dessa ferramenta como recurso auxiliar na educação em geral pode contribuir para o enriquecimento do ensino de música, a fim de facilitar a compreensão e ampliar as alternativas de propostas pedagógicas que os educadores musicais possuem ao utilizar esses mecanismos. Para tal, nos apoiamos em noções sobre inteligência artificial e em sistemas que permitem que ela seja aplicada de forma convidativa, para, assim, promover um aprendizado mais envolvente quando comparado às práticas convencionais.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação musical; inteligência artificial; sistemas inteligentes de tutoria; gamificação.

ABSTRACT

With the advancement of digital technologies and their aspects, the use of artificial intelligence is increasingly present in our daily lives, often imperceptibly. Through algorithms, it manages to perform several functions linked to different sectors of society, however, its potential is not yet widely discussed in the field of music education. This article aims, through a bibliographic search, to illustrate how this technology is applied in the musical context and how the use of this tool as an auxiliary resource in education in general can contribute to the enrichment of music teaching, in order to facilitate understanding and expand the alternatives of pedagogical proposals that music educators have when using these mechanisms. To this end, we rely on notions about artificial intelligence and on systems that allow it to be applied in an inviting way, so as to pro-

mote more engaging learning when compared to conventional practices.

KEYWORDS

Music education; artificial intelligence; intelligent tutoring systems; gamification.

1. INTRODUÇÃO

Com a implementação da inteligência artificial na educação, surgiram também metodologias e estratégias que se adaptaram a este novo cenário. O mesmo ocorreu no ramo da música, onde tais mecanismos foram utilizados a partir de possibilidades e necessidades específicas. Este artigo pretende, a partir da análise das diferentes técnicas e modelos pertencentes à Inteligência Artificial (IA), tornar compreensível o que são e como esses procedimentos podem ser utilizados na educação e na música, visto que existem muitos elementos que incorporam esses dois territórios, que, por sua vez, estão diretamente ligados à educação musical. Além disso, ao longo do texto,

são introduzidos alguns recursos disponíveis nessas áreas, com o objetivo de evidenciar novos materiais que podem ser utilizados no ambiente educacional como uma ferramenta auxiliar e tornar a prática mais próxima da realidade dos estudantes do século XXI.

2. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A IA é uma área da ciência da computação que surgiu na comunidade acadêmica oficialmente em meados de 1956. A origem do termo é atribuída a John McCarthy, que o define como a ciência de criar máquinas inteligentes. Com o passar dos anos, surgiram novas definições, porém, sua essência continua a mesma. Bates (2015, p. 51), por exemplo, a define como a tecnologia que “procura representar através de softwares processos mentais usados na aprendizagem humana”. Contudo, a IA integra diversas subáreas que correspondem desde tarefas relativamente simples para os seres humanos, como reconhecimento de fala ou percepção visual, até problemas

mais complexos, como a previsão de diagnósticos médicos, tomada de decisões, sistemas de recomendações, tradução entre linguagens, ou ainda detecção de fraudes.

O processo de aprendizagem dos computadores ocorre por meio do machine learning, que consiste em algoritmos de programação capazes de interpretar um grande volume de dados e reconhecer padrões. Este processo pode ser realizado de duas maneiras, através de aprendizado supervisionado ou não supervisionado. Na aprendizagem supervisionada, o algoritmo é treinado a partir de dados rotulados previamente, ou seja, a partir de situações conhecidas. Desse modo, ele será capaz de analisar um novo dado e, através das referências anteriormente examinadas, entender padrões que serão utilizados para predizer novas situações. Na aprendizagem não supervisionada, não há necessidade de dados rotulados, pois o objetivo desse tipo de aprendizagem é compreender similaridades entre as informações e agrupá-las. Desse modo, ao submeter um novo dado para esse tipo de al-

goritmo, diferentemente do primeiro cenário onde o objetivo era fazer a previsão de uma situação específica, a finalidade será de classificar a nova informação em um agrupamento já estabelecido. Podemos ainda considerar um terceiro método para a análise desse conjunto de informações, a aprendizagem por reforço. Derivada do conceito de behaviorismo da psicologia, nela, o algoritmo aprende qual é a decisão mais apropriada a ser tomada através de um sistema de recompensas e punições, e então, aprimora o seu processo de julgamento de acordo com esses feedbacks.

Apesar das técnicas de aprendizado de máquina anteriormente apresentadas cumprirem um papel extremamente eficiente para a IA, seu foco é realizar previsões e classificações através da produção de modelos capazes de analisar uma grande quantidade de dados estruturados, ou seja, tabelas, planilhas eletrônicas, banco de dados, entre outros, o que a torna aplicável em tarefas que, para os seres humanos, poderiam ser demasiadamente demoradas, devido a grande quantidade

de cálculos e análises. No entanto, em casos em que os dados são apresentados de forma não estruturada, como é o caso de imagens, vídeos, textos, áudios, e assim por diante, é necessária uma outra técnica de treinamento conhecida como deep learning, que se baseia na arquitetura e no funcionamento das redes neurais humanas aliadas ao conceito de machine learning. Tal sistema é possível pois são utilizadas diversas camadas de neurônios, cada uma com o objetivo de simplificar ainda mais o elemento que está sendo processado. Através desse procedimento, o computador é capaz de solucionar problemas que envolvam questões mais abstratas, como o processamento de linguagem natural, reconhecimento de fala ou imagens e análise das ações do usuário para realizar recomendações.

3. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

○ uso de tecnologias de computador na educação teve início nas décadas de 60 e 70, logo após o surgimento da inteligência artificial, com o desenvolvimento do que foi denominado de

Aprendizagem Inteligente Assistida por Computador (ICAI) por Carbonell (1970). Logo após, em 1982, Sleeman D. H. e Brown J. S. cunharam o termo 'Sistema Inteligente de Tutoria' (HARUN ZULI, 2019, p. 110, tradução nossa).¹

○ termo Sistema Inteligente de Tutoria (ITS) designa um software com propósitos educacionais que utiliza a IA como parte de sua estrutura e, geralmente, possui uma interface em que o aluno possa interagir e receber instruções personalizadas. Além disso, através de um padrão específico de desenvolvimento, cria uma condição de autonomia para o aluno, tornando o professor, acima de tudo, um orientador para a utilização mais produtiva do sistema. Cooper, Nam e Si (2012) comentam:

Um ITS consegue trazer diversos benefícios para fornecer instruções eficazes: (1) Um ITS é capaz de fornecer instrução individualizada que permite que

¹ Texto original: The use of computer technology in education began in the 1960s and 1970s, shortly after the emergence of artificial intelligence, with the development of what was called Intelligent Computer-Assisted Learning (ICAI) by Carbonell (1970). Soon after that, in 1982, Sleeman D. H. and Brown J. S. coined the term 'Intelligent Tutoring Systems'. (HARUN ZULI, 2019, p. 110).

todos os estudantes acessem o mesmo currículo com diferentes pontos de entrada e tarefas de aprendizagem que são adaptadas às necessidades do aluno; (2) Um ITS pode permitir que os estudantes alcancem níveis de proficiência semelhantes de uma forma mais eficiente; e (3) Com um design apropriado, um ITS pode permitir que professores humanos concentrem-se em um pequeno subconjunto de alunos que precisam de ajuda extra, além da assistência fornecida pela instrução do ITS, e, assim, fornecem uma instrução mais eficaz. (COOPER; NAM; SI, 2012, p. 138, tradução nossa).²

Segundo Holland (2000, p. 3), um ITS, em geral, é composto por três componentes modulares de IA, cada um com sua própria área de especialização. O primeiro é o modelo de domínio, que é especialista no assunto que está sendo ensinado, ou seja, o módulo que é capaz de realizar as tarefas. O segundo corresponde ao modelo de aluno, cujo objetivo é construir uma referência dos conhe-

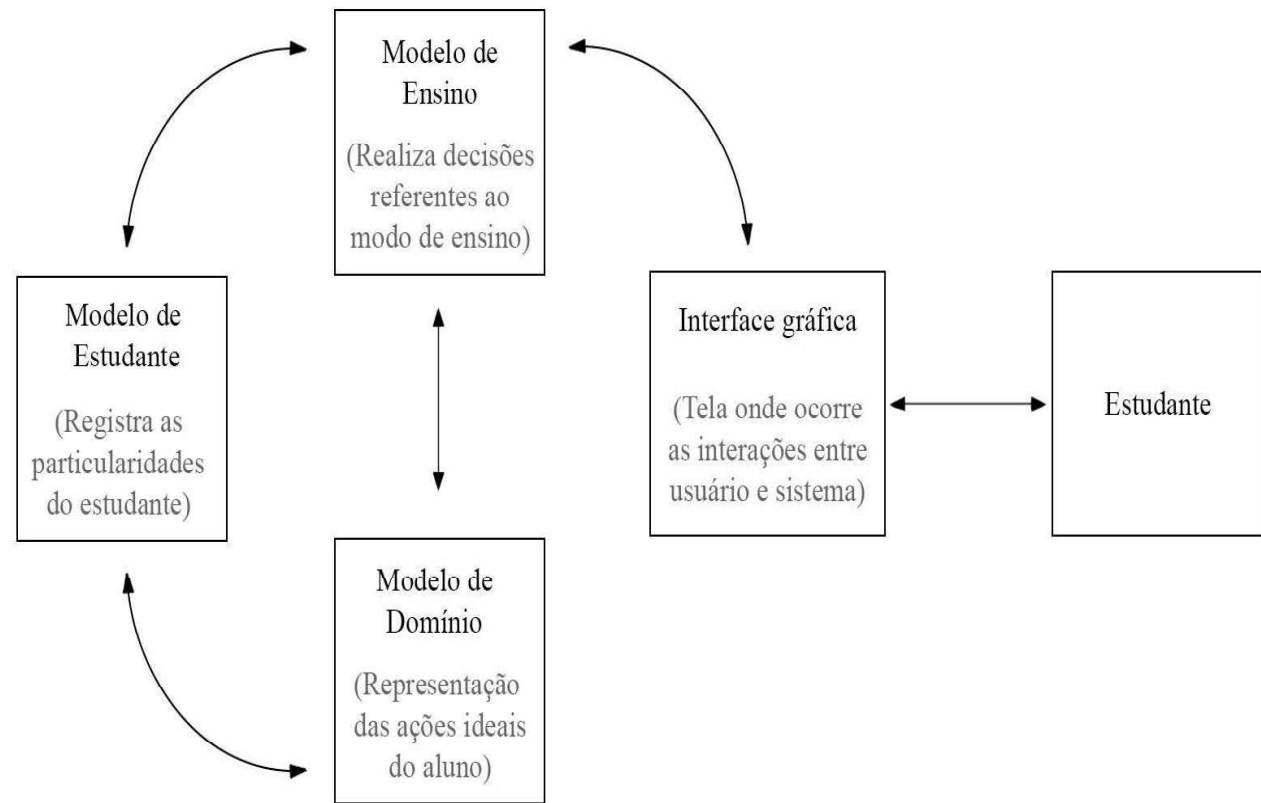
² Texto original: Serious game: a mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives. (ZYDA, 2005, p. 26).

imentos, capacidades e atitudes do educando; dessa forma, permite que o sistema entenda as particularidades de cada estudante e qual forma de aprendizagem melhor se adequa a ele e a determinada situação. Já o terceiro representa o modelo de ensino que tem expertise no processo de

instrução, e emprega estratégias de ensino que variam de estilo, como a abordagem socrática, o coaching ou o ensino através de analogias.

Esses três componentes atuam de forma conjunta para criar a interface gráfica, na qual, através das in-

Figura 1 - Componentes de um Sistema Inteligente de Tutoria genérico



Fonte: Elaborada pelo autor, (12 jul. 2021).

formações coletadas e processadas ao longo do uso do software, é apresentada a abordagem que melhor se encaixa a cada usuário, conforme a Figura 1.

4. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO MUSICAL

No âmbito da música também se nota o uso dos agentes inteligentes mencionados anteriormente. Podemos citar, por exemplo, o Vivace:

Vivace é um sistema baseado em regras que é especialista na tarefa de escrever corais a quatro vozes, criado por Thomas (1985). Embora não seja em si um ITS completo, ele formou a base para um. Vivace utiliza como entrada uma melodia coral do século XVIII e escreve uma linha do baixo e duas vozes internas que se encaixam na melodia. O sistema aplica regras e diretrizes para harmonização extraídas de livros didáticos e abstraídas da prática de compositores do passado. (HOLLAND, 2000, p. 4, tradução nossa).³

³ Texto original: Vivace is a rule-based expert system for the task of four-part chorale writing, created by Thomas (1985). Although not in itself a full ITS, it formed the basis for one. Vivace takes as input an eighteenth century chorale melody and writes a bass line and two inner voices that fit

Diversos sistemas inteligentes se apropriam dessa temática de coral a quatro vozes, com a intenção de auxiliar quem tem pouco domínio do estudo de harmonia. Além do algoritmo completar a progressão de acordes a partir da linha do soprano, ele também consegue agir de forma didática ao identificar situações que não fazem sentido pelo estilo deste repertório específico, ou que estão organizadas de uma forma que não condiz com as regras de harmonia do período e do estilo. É importante salientar que o objetivo desse tipo de sistema não é ser algo que limite o estudante de criar e, quando necessário, quebrar as regras, mas que atue como uma ferramenta que propicie a compreensão das diversas situações pelo estudante, e, a partir disso, permita que ele elabore composições de forma consciente ou utilize os conhecimentos adquiridos para empregar algumas técnicas específicas desse repertório em outras criações.

Apesar desses softwares voltados
the melody. The system employs rules and guidelines for harmonisation, drawn from textbooks, abstracted from the practice of past composers. (HOLLAND, 2000, p. 4).

ao ensino de técnicas de composição já serem utilizados, por uma questão financeira, a IA teve um impacto imensamente maior na criação de algoritmos capazes de compor trilhas sonoras para filmes, videogames, comerciais e qualquer tipo de conteúdo de entretenimento; uma vez que essas esferas são comercialmente mais viáveis do que a educação musical. Dentre os diversos algoritmos que realizam essas composições, podemos destacar o Artista Virtual de Inteligência Artificial (AIVA).

Projeto da Aiva Technologies, AIVA foi fundado em fevereiro de 2016 por Pierre Barreau, Denis Shtefan, Arnaud Decker e Vincent Barreau. A fonte de suas informações é uma rica história de cerca de 30.000 partituras de composições musicais escritas por compositores como Beethoven, Mozart, Bach, etc. Aprender com contribuidores significativos para a história da música ajudou a AIVA a capturar conceitos de teoria musical e compreender a arte da composição musical. Além disso, isso ajudou a AIVA a criar um modelo matemático de representação do que é música. Este modelo é então usado para escrever músicas completamente únicas. (HARUN ZULL, 2019, p. 104, tradução nossa).⁴

⁴ Texto original: A project of Aiva Technologies, AIVA was founded in February 2016 by Pierre

Com base em técnicas de deep learning, o algoritmo AIVA usa diversas camadas de processamento para transformar a partitura, que é um elemento abstrato, em um complexo conjunto de regras matemáticas que ele é capaz de interpretar, e então utiliza essas informações para entender padrões empregados pelos compositores humanos. Uma vez que esses exemplos são apreendidos, ele estará apto para compor músicas para contextos específicos (AIVA TECHNOLOGIES, 2016). Apesar de esse algoritmo ser inicialmente treinado para criar músicas clássicas para piano, ele passou por diversas modificações que lhe permitiram criar peças para outros instrumentos, inclusive orquestras completas.

5. CONTRIBUIÇÃO DOS SERI-

Barreau, Denis Shtefan, Arnaud Decker and Vincent Barreau. The source of its information is a rich history of about 30,000 scores of musical composition written by composers such as Beethoven, Mozart, Bach, etc. Learning from the significant contributors to musical history helped AIVA capture the concepts of music theory and understand the art of music composition. Also, that helped AIVA, to create a mathematical model representation of what music is. This model is then used by Aiva to write completely unique music. (HARUN ZULI, 2019, p. 104).

OS GAMES E DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Ainda que o principal desenvolvimento da IA no ambiente musical seja no meio comercial, ela ainda é importante e tem diversas aplicações na educação, como é o caso do modelo Viva-ce citado anteriormente. Porém, por ter uma abordagem em que o estudante atua de forma pouco dinâmica, caso essa estratégia seja usada com muita frequência, os Sistemas Inteligentes de Tutoria podem se tornar enfadonhos e levar ao que chamamos de “Gaming the system”, ou seja, o uso de comportamentos inadequados para cumprir uma tarefa exigida, que podem ser gerados pela desmotivação, falta de interesse ou tédio.

Para tentar evitar esse problema, alguns estudos apontam para a viabilidade da Gamificação nesses aparelhos devido ao seu papel de estimular uma aprendizagem mais natural, ao tornar a interação com o ITS e o conteúdo estudado mais interessantes. Segundo Kapp (2012, p. 10), a “Gamificação usa mecânicas, estéticas e ideias de jogos para envolver pessoas, moti-

var ações, promover a aprendizagem e solucionar problemas”, ou seja, ela pode ser usada como um complemento aos ITSs, tornando-os mais atrativos e coerentes ao contexto dos estudantes. Além disso, a Gamificação cria um ambiente mais descontraído, que permite que o aluno erre sem que seja penalizado.

Contudo, um ITS se fundamenta em uma determinada engenharia e princípios psicológicos que permitem um ensino com base no conhecimento, que, em razão da implementação da Gamificação, pode ter essas características alteradas e passar a ser caracterizado como um Serious Game. Em seu artigo, Zyda (2005) adota a seguinte definição:

Serious game: uma competição mental, disputada com um computador de acordo com regras específicas, que usa entretenimento para promover o treinamento governamental ou corporativo, educação, saúde, políticas públicas e objetivos de comunicação estratégica (ZYDA, 2005, p. 26, tradução nossa).⁵

⁵ Texto original: Serious game: a mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government or corporate training, education,

Portanto, um Serious Game é constituído de elementos pertencentes aos jogos, ao mesmo tempo em que cultiva um caráter educacional, que, por sua vez, pode ser otimizado com o uso da IA, já que consegue, por exemplo, potencializar a disponibilização de recompensas conforme a evolução e as singularidades de cada jogador. Além disso, enquanto em jogos de entretenimento a IA tem o objetivo de competir com o jogador, de forma a proporcionar um desafio e uma imersão mais convincentes, nos jogos educacionais ela é utilizada para acompanhar, conhecer e orientar o estudante, podendo, ainda, servir como um feedback ao professor através do game analytics, que consiste na análise técnica das funcionalidades e estatísticas geradas durante o jogo. Com esses dados, o educador é capaz de compreender quais são as principais dificuldades dos alunos e, então, propor dinâmicas e atividades que preencham essas lacunas.

No que diz respeito, especificamente, ao cenário da educação musical, também encontramos diferentes

health, public policy, and strategic communication objectives. (ZYDA, 2005, p. 26).

possibilidades de incorporação dos Serious Games. Algumas implementações já utilizadas são: Simulação de prática instrumental, treinamentos avançados de percepção, meios alternativos para composição musical através de representações gráficas, análises de partituras, reconhecimento de gestos, e ainda, técnicas de rastreamento de movimento com o objetivo de controlar a música ou parâmetros de áudio. (BARATÊ; LUDOVICO, 2013).

Em seu artigo, Holland (2000, p. 3) cita alguns desses programas que realizam as tarefas apontadas, tal como, Ear Trainer, Interval, Listen, MiBAC Music Lessons, Seventh Heaven, Perceive e Practica Musica. Entretanto, levando em consideração as possibilidades de criação e o grande potencial de processamento dos computadores atuais, naturalmente novos aplicativos já foram criados e trazem novas perspectivas para além do que estes já possuem, porém, nem sempre são adotados de forma massiva em razão da familiaridade com métodos considerados mais populares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial já existe há décadas, e se manifesta de maneiras diferentes de acordo com as particularidades de cada área da sociedade. No âmbito da educação, não é diferente. Temos aqui uma ampla gama de sistemas que têm como objetivo ajudar a promover um ensino de melhor qualidade. O intuito deste artigo foi apresentar a contextualização de alguns dos conceitos que permeiam os avanços dessa geração, com base em definições de IA e em suas diferentes técnicas de manipulação de dados e possíveis padrões de estruturação, para torná-los mais acessíveis aos docentes e permitir que eles possam aproveitar essas opções, como forma de complemento na atividade pedagógica.

É importante salientar que, apesar das vantagens, o uso desses aparelhos é apenas um elemento para auxiliar as abordagens já empregadas, ou seja, não há necessidade de excluir uma abordagem para adotar outra. Devemos aproveitar o ponto forte de cada uma, visto que a prática de criação e improvisação com instrumentos reais, assim como atividades que utilizam percussão corporal e voz,

são cruciais para o ensino completo de música. As tecnologias aqui retratadas tentam, sobretudo, expressar ideias e conceitos que, muitas vezes, são pouco claros para o aluno durante o processo de aprendizagem, e podem ser representados de forma clara, por meio da interação com esses recursos. Portanto, é indispensável conhecer as diversas possibilidades disponíveis para decidirmos qual é a mais indicada a cada situação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIVA TECHNOLOGIES. AIVA: Artificial Intelligence Virtual Artist, 2016. Disponível em: <https://www.aiva.ai/about#about>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BATES, A. W. (Tony). Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning. Vancouver, BC: Tony Bates Associates Ltd, 2015. Disponível em: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BARATÈ, A.; LUDOVICO, L. A. Serious Games for Music Education - A Mobile Application to Learn Clef Placement on the Stave. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER SUPPORTED EDUCATION - CSEDU, 5., 2013, Aachen, Germany. Proceedings [...]. Milão: CSEDU, 2013. p. 234-237. Disponível em: doi:10.5220/0004364902340237. Acesso em: 06 jul. 2021.

COOPER, S.; NAM, Y. J.; SI, L. Initial Results of Using an Intelligent Tutoring System with Alice. In: CONFERENCE ANNUAL ON INNOVATION AND TECHNOLOGY IN COMPUTER SCIENCE EDUCATION (ITICSE), 17., 2012, Darmstadt, Germany. Proceedings [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2012. p. 138-143. DOI: <https://doi.org/10.1145/2325296.2325332>. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2325296.2325332>. Acesso em: 06 jul. 2021.

HOLLAND, S. Artificial Intelligence in music education: a critical review.

In: MIRANDA, E. (ed.). Readings in Music and Artificial Intelligence. Contemporary Music Studies, Harwood Academic Publishers, v. 20, p. 239-274, 2000. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203059746>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228554294_Artificial_Intelligence_in_music_education_a_critical_review. Acesso em: 06 jul. 2021.

KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer & Company, 2012.

ZULI, H. How AI can Change/ Improve/Influence Music Composition, Performance and Education: Three Case Studies. INSAM Journal of Contemporary Music, Art and Technology, Toronto, v. 1, n. 2, p. 100-114, jul. 2019. Disponível em: <https://insam-institute.com/wp-content/uploads/2019/07/8.-INSAM-Journal-2-Harun-Zuli%C4%87-How-AI-can-Change-100-114.pdf>.

Acesso em: 06 jul. 2021.

ZYDA, M. From Visual Simulation to Virtual Reality to Games. *Computer, California*, v. 38, n. 9, p. 25-32, Sept. 2005. DOI: 10.1109/MC.2005.297. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/1510565>. Acesso em: 06 jul. 2021.

Rodrigo de Oliveira

Graduando no curso de Licenciatura em Música do Instituto de Artes - UNESP.

E-mail: r.oliveira2000@unesp.br

GESTO MUSICAL REVISÃO E PERFORMANCE

Autor

Beatriz dos Santos Pereira

RESUMO

Este artigo tem sua origem em uma pesquisa, cujo objetivo é fomentar a discussão a respeito do gesto musical. Para tal, se prestou a realizar uma revisão bibliográfica sobre o termo confrontando as teorias, e se deparou com representações do gesto e ferramentas de análises musicais voltadas para a percepção e performance musical. De modo complementar, promoveu reflexões a respeito de conceitos que se relacionam com o gesto musical, como a interpretação, a dramaturgia musical, a música contemporânea e a música acusmática, esta última apresentando um diferencial por nem sempre ter um ser humano como responsável pela produção sonora.

PALAVRAS-CHAVE

Gesto Musical; Interpretação Musical; *Zeitgestalt*; Dramaturgia Musical; Análise Musical.

ABSTRACT

This paper has its origin in a research that aims to foment the discussion about musical gesture. For this purpo-

se, a bibliographic review on the term was carried out, confronting theories, and it came across representations of gesture and tools of musical analysis specially dedicated to musical perception and performance. In a complementary way, it promoted reflections on concepts related to musical gesture, such as interpretation, musical dramaturgy, contemporary and acousmatic music, the latter presenting a differential because it does not necessarily have a human being responsible for sound production.

KEYWORDS:

Musical Gesture; Musical Interpretation; *Zeitgestalt*; Musical Dramaturgy; Musical Analysis.

1. INTRODUÇÃO

Há muito têm-se discutido os parâmetros do som, seu processo de composição e recomposição, como manipular esses fatores para realizar o que chamamos de música. No entanto, com as mudanças estéticas do séc. XX, tão distintas entre si, a questão do gesto musical entrou em voga. O aumento

de indicações específicas na partitura elimina a liberdade criativa do intérprete? Como utilizar a teoria do gesto na análise musical? O artigo elenca algumas reflexões sobre as questões levantadas pela revisão bibliográfica, discorre sobre definições do termo e a especificidade do intérprete como performer dentro do conceito de gesto, assim como metodologias de análise.

Pelo recente interesse na ideia do gesto, que visa unir prática e teoria musical, podemos concluir que o presente artigo e, conseqüentemente, sua pesquisa originária, podem se mostrar úteis para aqueles interessados em trabalhar a performance de forma consciente, em uma constante pesquisa do som.

2. DESENVOLVIMENTO

Para recolocar a discussão acerca do gesto musical, foi realizado um levantamento bibliográfico e crítico da literatura, observando-se as interpolações entre as atividades musicais que se utilizam desse conceito, e de modo complementar, o papel do gesto do intérprete como mero executante

ou virtuose romântico, verificando possíveis aplicações práticas dos conceitos teorizados até então, visando um meio do músico se relacionar com seu repertório e ter autonomia para se aperfeiçoar. Para os fins deste artigo, iremos nos deter em dois trabalhos que discutem e elaboram teorias gestuais musicais mais profundamente, realizados por Robert Hatten e André Ricardo de Souza.

Começaremos pelo rico trabalho de Robert Hatten (2004, p. 124-132; 216-220), que ao longo de seu livro, dissecou o gesto, categorizando-o e analisando. Em sua definição, os gestos são movimentos previamente refletivos, com uma intencionalidade; é o processo de incorporação da obra musical pelo intérprete com gestos significantes (da metalinguagem musical) que afetam o resultado sonoro.

Gestos musicais incluem tipos estilísticos e suas correlações, assim como tokens estratégicos e seus contextos interpretativos. Eles podem originar movimentos expressivos espontâneos traduzidos em som; e eles podem ser tratados tematicamente, dialogicamente, retoricamente e/ou como tropos. Gesto musical é um ponto de en-

trada para ouvintes (nível padrão de compreensão para os ouvintes sem conhecimento de estilo) e para compositores (como inspiração, ou a interface entre a criação de uma ideia musical e a sua representação de um estado emocional, como mediado pelo contorno energético do gesto pelo tempo). [...] Gestos também podem ser generalizados dentro de maiores níveis de síntese, como os tópicos, ou a mais criativa das sínteses: a integração especulativa ou fusão de tropos, que combina correlações estilísticas de novos modos e permite a emergência de novos significados com as linhas condicionadas de cultura e estilo.¹ (HATTEN, p. 233, tradução nossa).

¹ Texto original: Musical gestures include stylistic types and their correlations, as well as strategic tokens and their contextual interpretations. They may originate as spontaneous expressive movements translated into sound; and they may be treated thematically, dialogically, rhetorically, and/or tropologically. Musical gesture is a point of entry for listeners (a default level of understanding for those listeners lacking stylistic competency) and a point of entry for composers (a means of inspiration, or an interface between the creation of a musical idea and its representation of a particular emotional state, as mediated by gesture's energetic shaping through time). [...] Gesture can also be generalized into higher-level syntheses, such as topics, or the most creative of syntheses: the speculative integration or fusion of tropes, which combine stylistic correlations in novel ways and enable new meanings to emerge along stylistically and culturally conditioned lines. (HATTEN, p. 233).

Para Hatten, o gesto musical é composto por quatro aspectos fundamentais:

- 1- Identidade da *Gestalt* – o gesto é produto de um ou mais movimentos humanos inferidos e/ou representados;
- 2- Continuidade – o gesto pode revelar ou não eventos acústicos isolados provendo coerência, consistência e contornos, trabalhando e manipulando os parâmetros do som;
- 3- Caráter qualitativo – relacionado com os dois anteriores, o gesto pode conduzir a uma percepção densa e plena que acaba evidenciando suas outras qualidades;
- 4- Agente Implícito² (2004, p. 233) – o caráter qualitativo do gesto musical e suas continuidades permite inferir uma motivação ou modalidade expressiva, e o agente implícito (ou uma persona ou personagem) determina a dramaturgia.

Para esse pesquisador, uma execução tecnicamente correta não é suficiente para definir a qualidade da performance. O músico deve ter passado por um processo envolvendo análise

² *Implied agency*.

musical e investigação de seus próprios movimentos, para que tenham intencionalidade e precisão. A performance com gestos bem estruturados pode ser capaz de acrescentar significados musicais e se relacionar com conceitos de tópicos e tropos, estimulando uma ampla discussão em relação à estética da peça e o papel do intérprete. Hatten discorre ainda sobre o modo que a expressão do compositor fica impressa nas obras que escreve; a maneira que o intérprete deve se apropriar da estética e prática conferida à época, para imaginar o som e produzir um gesto coerente com a obra.

Vale ressaltar que a expressão do artista como persona entra em voga, por existir um certo anacronismo temporal, ao tentar reproduzir um período passado, não experienciado. O intérprete contemporâneo sempre se valerá do privilégio temporal em que está inserido, podendo olhar para trás, com acesso invejável e, até então, inédito a materiais históricos.

André Ricardo de Souza (2004, p. 86-87) corrobora com muitas ideias de Hatten, especialmente em relação

aos aspectos fundamentais do gesto, e o define da seguinte forma:

O gesto musical é uma forma percebida em um evento realizado num espaço sônico (um espaço formado pelas dimensões do campo perceptivo, que correspondem aos parâmetros musicais) cuja unidade – sua capacidade de ser percebida como uma totalidade, sua *Gestalt* – é responsável pela articulação e coesão das idéias musicais. Sendo signo, esta forma também pode representar iconicamente outras estruturas temporais, e, indicialmente, estados psicológicos; e por meio de uma convenção pode atuar como símbolo e assim ampliar suas possibilidades de representação. Além destas representações, que pertencem à semiose extroversiva, o gesto musical tem atuação fundamental na semiose introversiva, o que podemos observar na sua manifestação na comunicação oral, a entonação; aí o gesto delimita as unidades sintagmáticas, determina as modalidades do discurso, ensejando a representação de afetos, e influi na hierarquização entre os termos do enunciado, tudo isso por meio de seus aspectos formais. Considerada como uma práxis gestual, a gestualidade musical se revela um fazer mítico, cuja sintaxe procede dos algoritmos e estratégias que compõem seu programa e que revelam a intencionalidade do agente por

meio da percepção de seu projeto de conjunto, que imprime direcionalidade ao discurso musical.

Além disso, Souza (2004, p. 149-153) traz uma importante dialética entre o gesto e a figura (conjunto de possibilidades do continuum sonoro dentro de um sistema musical, caracterizado por relações intervalares, tal como Ferneyhough³ propõe). Ambos se complementam, pois o gesto necessita da figura para se conectar de maneira sistemática a outros gestos, e sendo uma ação, permite que a figura se torne uma realização concreta. Para esse autor, nos diversos momentos da história da música, esse delicado equilíbrio pendeu mais para um lado ou para o outro; uma prática musical advinda da oralidade, com menos indicações específicas na escrita permite uma fluidez e criatividade interpretativa que favorece o gesto, enquanto a ascensão e especialização da escrita favorece a figura, especialmente no serialismo integral, onde atinge seu ápice.

³ Ferneyhough, Brian. *Collected Writings*. Londres: Routledge, 1995.

3. METODOLOGIAS DE ANÁLISE

Considerando necessário ao gesto musical uma cuidadosa análise, a pesquisadora elencou metodologias de análise que visassem a prática e pensamento gestual. Para tal, iremos refletir sobre os trabalhos de Jürgen Uhde e Renate Wieland, e Walter Bianchi.

No trabalho de Margarida Tamaki Fukuda (2009) sobre a metodologia de Jürgen Uhde e Renate Wieland, *Denken und Spielen*⁴ (pensar e tocar), que procura um equilíbrio entre o estudo teórico e prático musical através da ideia de *Zeitgestalt*⁵. É proposta a “análise dos impulsos contidos em seu interior [de uma obra], constituídos pelas fases de tensão, culminação e afrouxamento.” (FUKUDA, 2009, p. 37). Cada som possui uma energia expressiva característica, mesmo que sutil, e a continuidade sonora só é possível com a correlação dinâmica entre cada som isolado e o impulso do

⁴ UHDE, Jürgen; WIELAND, Renate. *Denken und Spielen: Studien zu einer Theorie der musikalischen Darstellung*. Kassel: Bärenreiter, 1989.

⁵ Entendido como configuração temporal.

conjunto coordenado sonoro atuando sob os sons isolados. Sendo assim, o intérprete deve procurar realizar a síntese do tempo, relacionando todos os eventos musicais hierarquicamente na performance. (FUKUDA, 2009, p. 38-45).

A síntese sonora proposta por Fukuda conduz à movimentos corporais próprios da execução musical (que podem ser entendidos como gestos musicais). Tais como ondas, os impulsos musicais (*Mikrozeitgestalten e Zeitgestalten*) contidos em uma peça se somam e sobrepõem hierarquicamente de forma natural, revelando a forma e sentido da peça compreendido pelo intérprete. A metodologia permite uma interpretação pessoal de cada músico ante a partitura e quando aliada a conhecimentos musicais pré-existent (como análise, história, estética, etc.) pode conferir um sentido temporal às frases (FUKUDA, 2009, p. 37-61). A análise das *Zeitgestalten* é representada por notações gráficas na partitura, indicando as escolhas interpretativas e compreensão da forma e estruturas de dada obra musical.

No trabalho mais recente de Sonia Regina Albano de Lima (2020), há uma ampla explicação sobre as semelhanças entre a metodologia de *Zeitgestalt* referenciada por Fukuda e o ensino do prof. Walter Bianchi. A pesquisadora reforça as ideias apresentadas até aqui, refletindo o papel do corpo na interpretação ao citar o professor Bianchi, “para se tocar bem [...] deve-se pensar no corpo como uma expressão corporal global.” (LIMA, 2020, p. 42). Lima dialoga indiretamente com a teoria do gesto, procurando desenvolver um movimento consciente, estudado, que produz sons com potencial para serem constantemente aprimorados, onde não existe uma interpretação única e final, permanece em estado de mutação.

Como demonstrado no livro de Sonia Lima (2020) escrito com contribuições de Fukuda (2009), os conhecimentos do prof. Bianchi não só têm semelhanças estruturais com a metodologia de Uhde e Wieland, mas também tem seu próprio sistema de representação visual. Propõe uma representação gráfica da análise musical-gestual, e procura mensurar com

gradações numéricas as alterações agógicas e dinâmicas do intérprete. Traz à memória o esforço dos compositores da década de 1940 para ordenar gradualmente e numericamente os parâmetros do som, tais como Boulez, que também se utilizou de abordagens visuais.

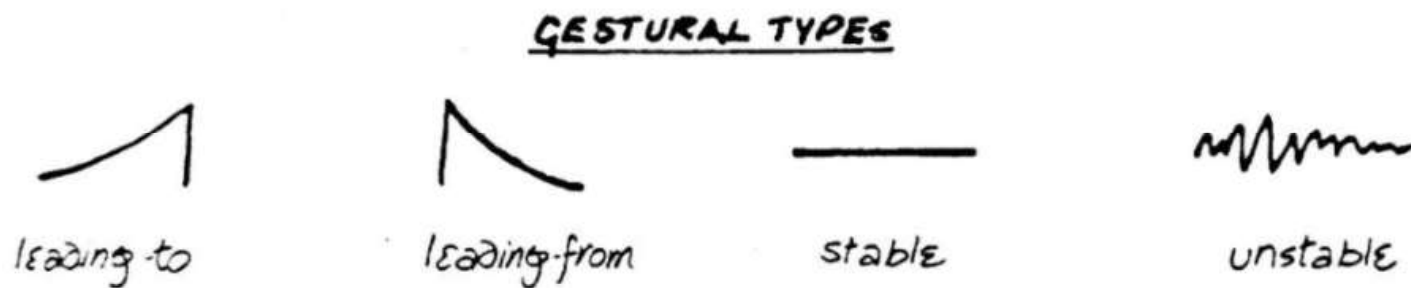
Aliando os conceitos explicados até aqui, observamos que a análise aliada a performance, visando unir uma expressividade pessoal com conhecimentos teóricos e práticos, permite ao músico desenvolver intenção e condução sonora em sua gestualidade.

No entanto, o famoso pintor Wassily Wassilyevich Kandinsky propõe algo similar à teoria dos gestos em seu livro *Ponto e linha sobre plano*, de 1926 (2016, p. 20-27), quando discorre sobre sua teoria acerca de pontos e linhas. Por meio de uma abordagem visual, os pontos exerceriam uma gravidade própria, conduzindo o olhar, e as linhas (junção de pontos), é a sua continuidade. Para Kandinsky, sua teoria imagética pode ser aplicada e pensada junto a outras artes, não

se limitando apenas ao campo das artes visuais. Em seu livro, o artista demonstra por meio de imagens as inter-relações entre as artes, o movimento, o olhar e atenção do público.

Já o compositor Trevor Wishart, em seu trabalho de 1985 (1996, p. 107-125) trabalha a teoria do gesto com uma abordagem gráfica. Levando em conta os impulsos, intenções gestuais e centros gravitacionais da música.

As imagens a seguir mostram uma possível análise de *Zeitgestalten* baseadas na compreensão da análise realizada pelos pesquisadores, presentes nos livros em que foram retiradas. Os pontos culminantes são representados por X, o começo e fim de impulsos musicais por pequenas chaves. Lembrando que os níveis hierárquicos se somam sem se anular: ao realizar o maior nível hierárquico de *Zeitgestalt*, não se deve perder de vista a sonoridade conquistada ao estudar o menor nível (*Mikrozeitgestalt*). Para tornar mais claro os diferentes níveis, é recomendado o uso de cores distintas para indicar cada nível.

FIGURA 1: Tipos Gestuais

Fonte: Wishart, 1996, p. 124.

FIGURA 2: Tipos Contorno gestual em contorno melódico, com possível análise musical por *Zeitgestalt* realizado pela pesquisadora

etc.

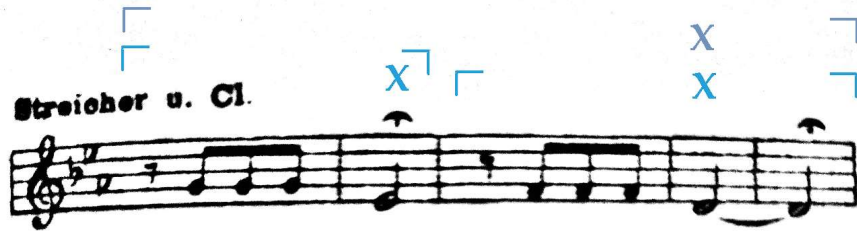
Fonte: Wishart, 1996, p. 112.

FIGURA 3: *Peelúdio número 4*, op. 28 de Chopin, compassos 1-8, com possível análise musical por *Zeitgestalt* realizado pela pesquisadora

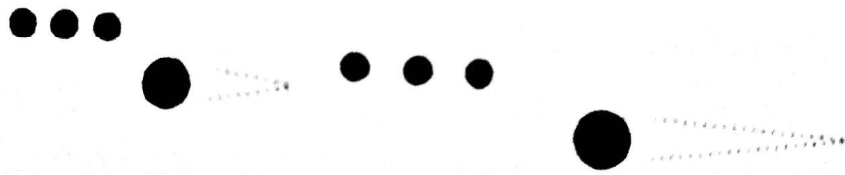
The image displays a musical score for the first eight measures of Chopin's 'Peelúdio número 4', op. 28. The score is in G major and 3/4 time, marked 'Largo' and 'espressivo'. It features a treble clef with a melodic line and a bass clef with a dense, rhythmic accompaniment. The analysis includes blue brackets above the treble staff, blue 'X' marks, and blue 'L' marks below the bass staff, along with three numbered diamond shapes (1, 2, 3) indicating specific rhythmic or structural units.

Fonte: Lima, 2020, p. 114.

FIGURA 4: Tema da *Quinta Sinfonia*, 1º mov. de Beethoven, com possível análise musical por *Zeitgestalt* realizado pela pesquisadora

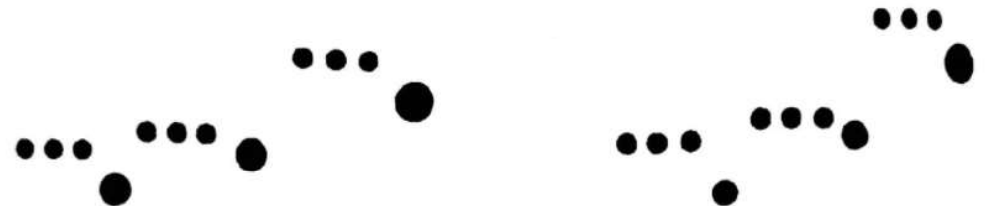
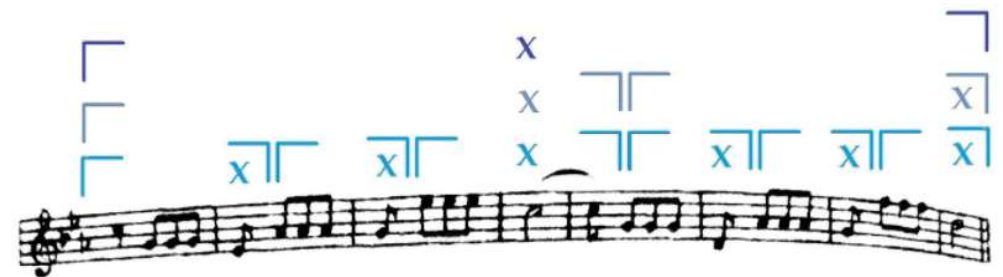


Quinta Sinfonia de Beethoven (primeiros compassos)



Fonte: Kandinsky, 2012, p. 37.

FIGURA 5: Tema da *Quinta Sinfonia*, 1º mov. de Beethoven, com possível análise musical por *Zeitgestalt* realizado pela pesquisadora



Fonte: Kandinsky, 2012, p. 38.

FIGURA 6: Tema da *Quinta Sinfonia*, 1º mov. de Beethoven, com possível análise musical por *Zeitgestalt* realizado pela pesquisadora

The image displays a musical score for the first movement of Beethoven's Fifth Symphony, specifically the 'in der Coda' section. The score is written on a single staff with a treble clef and a common time signature. The notation includes a series of eighth notes, with some notes beamed together. Below the staff, there are labels for the instruments: '8tr.' (strings), '- Holz Hörner' (woodwinds), and 'Trp. Pauke' (trumpets and drums). The score is annotated with blue 'X' marks and brackets, indicating specific points of interest in the music. Below the musical score, there is a series of black dots of varying sizes, arranged in a pattern that suggests a visual representation of the musical structure, possibly related to the 'Zeitgestalt' analysis mentioned in the caption. The dots are arranged in a horizontal line that curves downwards at the end, with a vertical line of dots extending from the end of the curve.

Fonte: Kandinsky, 2012, p. 39.

FIGURA 7: Tema da *Quinta Sinfonia*, 1º mov. de Beethoven, com possível análise musical por *Zeitgestalt* realizado pela pesquisadora



Fonte: Kandinsky, 2012, p. 38.

Comparando as imagens e seus modos de representar o gesto é possível perceber que todos os pesquisadores levam em consideração o aspecto da figura para agrupar elementos, assim como aspectos de densidade, acentos métricos e melódicos, ritmo, duração, reiteração e tensões harmônicas. É interessante observar que mesmo na abordagem pictórica de Wassily Kandinsky, foram levados em consideração aspectos hierarquizantes, contraponto e caráter musical ao escolher pontos para figuras mais rítmicas da *Quinta Sinfonia* de Beethoven e linhas para elementos mais melódicos. É possível perceber também uma direcionalidade visual e auditiva, como pontos gravitacionais que conduzem a música, com maiores pontos, de maior pigmentação, que podem ser considerados como pontos culminantes (representados por X) das *Zeitgestalten*. Em comparação, Trevor Wishart representa a gravidade comentada com setas e direção ascendente ou descendente do traço linear. E ainda, Sonia Lima realiza gradações numéricas aliadas a sinais de crescendo e decrescendo indicando os impul-

sos e pontos culminantes, assim como hierarquia dos elementos analisados.

○ gesto é atrelado a subjetividade da performance e muitas vezes é mencionado como algo que precisa ser expressivo e musical, no entanto, fica a dúvida: ○ que é expressivo? Sonia Lima (2020, p. 42) levanta brevemente o assunto, ao afirmar que “uma mera transmissão de sentido não é suficiente, além do que, uma execução correta necessita de uma eloquência emotiva para que a obra tenha algum tipo de impacto interpretativo”. E, no entanto, os sentimentos pessoais de cada intérprete pouco têm a ver com a obra, assim como os sentimentos do compositor, que são impossíveis de decodificar com a escritura musical. Sendo assim, pode ser interessante refletir sobre a criação de personas artísticas e dramaturgia musical.

○ drama da música instrumental vem de suas próprias estruturas e tensões internas, autorreferente e ainda assim, carregada de significado. Vale mencionar aqui o trabalho de Arnold Schoenberg, que explanou sobre o assunto mais de uma vez, especialmente nos seus primeiros capítulos do livro

Harmonia (2011, p.180; 182; 195-198; 225-228) aplicando conceitos da *Poética* de Aristóteles, encontradas no Cap. VII (2015, p.89) sobre dramaturgia e construção da tragédia no contexto da música instrumental tonal. Para Schoenberg, a tônica e seu tema principal podem realizar uma jornada semelhante a um herói trágico, mantendo na memória do ouvinte o ponto de partida, para então, ir se desenvolvendo e transformando, até retornar triunfante no final. Essa metáfora foi bem utilizada para explicar teoricamente conceitos harmônicos e pode ser adequada para a discussão acerca da prática musical e construção da performance.

Essa linha de raciocínio vai além do tonalismo, pois a música atonal continua trabalhando com som no tempo, sua memória e estruturas internas, criando tensões, desenvolvimentos e elaborações do material que refletem um contexto sociocultural pouco distante do próprio intérprete contemporâneo. Sua expressão pode oferecer desafios interessantes, já que há uma identificação mais natural, pela proximidade temporal e cultural, mesmo que de forma inconsciente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gesto foi amplamente referenciado como um movimento físico que necessita de uma reflexão e estudo anterior à performance e se torna mais fácil de ser explicado com abordagem visual. Uma ferramenta analítica que combina essas características é apresentada por Fukuda, a análise das *Zeitgestalten* (configurações temporais).

Importante ressaltar que essa análise de *Zeitgestalten* trabalha seus pontos culminantes hierárquicos de maneira muito semelhante à ideia de gravidade sonora e gestual explanada por Hatten. Com a análise pictórica realizada por Kandinsky quando discorre sobre pontos e linhas, e a energia gravitacional exercida pelos pontos. E ainda se revela análoga a outra representação gráfica do gesto, presente no livro de Trevor Wishart, e à representação proposta por Lima, de acordo com os ensinamentos do prof. Walter Bianchi.

Uma última consideração precisa ser feita em relação à dualidade técnica e interpretação. O virtuose é

um especialista da técnica de determinada fonte sonora, e os performers mais referenciados podem ser vistos como os que melhor conduziram a escuta pelo drama inerente da estrutura e forma musical, talvez, como sinônimo de mais expressivos. Muitas vezes deixando de lado a própria técnica tradicional a serviço de uma dramaticidade.

O gesto é preferencialmente aliado a uma técnica específica da fonte sonora de forma a evitar lesões. Nesse caso, a técnica é trabalhada para almejar uma naturalidade e capacidade de manipular os parâmetros do som de forma mais consciente possível, extrapolando muitas vezes o escopo da pura virtuosidade técnica.

Uma proposta para o estudo do gesto musical é a corporificação no estudo e na performance da compreensão musical prévia do indivíduo durante o processo de análise e leitura da partitura, que se alia às experiências contemporâneas sociais e pessoais do próprio músico, indissociáveis de possíveis interpretações que o artista possa fazer, visando

então valorizar e revelar elementos musicais percebidos pelo artista, que realizam tensões musicalmente dramáticas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. Poética. Tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. 2. ed. São Paulo. Ed. 34, 2017.

FUKUDA, Margarida Tamaki. *Zeitgestalt: análise e performance do trio em sol menor de Francisco Braga*. 2009. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI: 10.11606/T.27.2009.tde-26102010-105448. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-26102010-105448/fr.php>. Acesso em: 11 mar. 2021.

HATTEN, Robert S. Interpreting musical gestures, topics, and tropes:

Mozart, Beethoven, Schubert.
Indiana, EUA: Indiana University
Press, 2004.

KANDINSKY, Wassily. Ponto e linha
sobre plano: contribuição à análise
dos elementos da pintura. Tradução
de Eduardo Brandão. 3. ed. São
Paulo: Martins Fontes, 2016.

LIMA, Sonia Regina Albano.
Interpretação musical em pauta. São
Paulo: Musa, 2020.

SCHOENBERG, Arnold. Harmonia.
Tradução de Marden Maluf. 2. ed.
São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SOUZA, André Ricardo de. Ação
e significação: em busca de uma
definição de gesto musical. 2004.
Dissertação (Mestrado em Música)
– Instituto de Artes São Paulo,
Universidade Estadual Paulista “Julio
de Mesquita Filho”, 2004.

WISHART, Trevor. On sonic art.
Edição revista e editada por Simon
Emmerson. Amsterdam: Harwood
Academic Publishers, 1996.

Beatriz dos Santos Pereira

Estudante de bacharelado em regên-
cia do Instituto de Artes da Universi-
dade Estadual Paulista, foi bolsista
CNPq até 2020, cuja iniciação cientí-
fica sob orientação da Profa. Dra. Lia
Vera Tomás deu origem a esse artigo.
E-mail: santos.pereira@unesp.br

A PRÁTICA DO SOLFEJO MODAL NO ESTUDO DE PERCEPÇÃO MUSICAL NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Autor

Tiago Silveira Quintana

RESUMO

A prática musical modal tem sido estudada ao longo dos séculos por diferentes profissionais. Enquanto a música tonal se estabeleceu na Europa, principalmente entre os séculos XVII e XIX, a música modal esteve presente durante um período maior na história da música, permanecendo até os dias atuais, tanto no repertório de concerto como na música popular e folclórica. Apesar do largo alcance que a música modal possui, esse repertório é pouco abordado nas aulas de Percepção Musical, em especial nas práticas de solfejo e ditado. Nesse sentido, esse trabalho teve como principal objetivo estudar as abordagens dos principais métodos de Percepção Musical utilizados nos cursos superiores de Percepção Musical do Brasil, no que se refere ao ensino do modalismo, em especial do solfejo modal, observando a quantidade de exercícios, as abordagens sugeridas, assim como a diversidade de exemplos da literatura musical. Como resultado, observou-se que os métodos pesquisados possuem poucos exercícios destinados à prática

modal. Além disso, há uma enorme tendência em tratar os solfejos modais como um assunto complementar, apenas nos capítulos finais e sempre relacionando-os com o sistema tonal. Essa deficiência pode dificultar o pleno entendimento da prática modal, o que é um fator limitante para a vida profissional do estudante.

PALAVRAS-CHAVE

Percepção musical; solfejo; música modal; ouvido relativo.

ABSTRACT

The practice of modal music has been studied through the centuries by many different professionals. While tonal music was established in Europe, mainly between the seventeenth and nineteenth centuries, modal music has been around for a much longer time in music history, remaining to current days in concert music repertoire, as well as in popular and folk music. Despite the wide extent of modal music, this repertoire is little addressed in Musical Perception

classes, especially in the practice of sight-singing and ear-training. In this sense, this research is focused on studying the approaches presented in main Musical Perception methods used in Musical Perception classes at Brazilian undergraduate courses, regarding the modal practice, particularly modal sight-singing, watching for the number of exercises, suggested approaches, as well as the variety of examples coming from musical literature. As a result, it was observed that the studied methods show few exercises addressing modal practice. Furthermore, there is a huge tendency of treating modal sight-singing as a complimentary subject, only in the final chapters and always connecting it with the tonal system. This shortcoming may make it difficult to fully understand the modal practice, which is a limiting factor in a student's professional life.

KEYWORDS:

Music perception; sight singing; modal music; relative pitch.

1. INTRODUÇÃO

A prática musical modal tem sido estudada ao longo dos séculos por diferentes profissionais, dentre eles musicólogos, instrumentistas, historiadores e educadores. Por ser uma prática rica em detalhes, há inúmeras abordagens importantes que ainda estão sendo pesquisadas. Essas especialidades incluem diversos parâmetros, dentre eles: 1) como executar peças vocais e instrumentais modais o mais próximo possível das práticas originárias dos séculos XIV, XV e XVI; 2) como o modalismo é empregado na música dos séculos XX e XXI (tanto de concerto quanto popular); 3) como se aprofundar em análises de peças modais de repertório europeu; 4) como praticar a música modal na contemporaneidade com ênfase na prática de solfejo e educação musical, entre outros.

Quando nos aprofundamos na definição de música modal, encontramos inúmeros tratados que mergulham profundamente nessa questão. Freitas (2008) define modo de forma preliminar, em que este é uma orga-

nização de intervalos dentro do âmbito de uma oitava, e até certo ponto o uso de modos em diferentes contextos históricos e culturais está unido pelo uso das mesmas estruturas e mesmos nomes. No entanto, na prática, encontramos formas muito distintas de utilização dos modos entre diversas culturas e períodos históricos, no que diz respeito a outros aspectos da música, como a construção melódica, instrumentação e ritmo. Sendo assim o modo sendo definido por seu contexto histórico e sociocultural:

O fato é que, quando definidos apenas pelas arrumações internas de seus intervalos, os modos dizem bem pouco sobre a música, seja a pré-tonal europeia ou a popular do mundo atual. A diferença modal (como a tonal) não cabe na pura arrumação da escala, é preciso olhar o modo em seu mundo [...] pois é aí, em meio aos demais aspectos dessa música – texto, melodia, ritmo, fórmulas cadenciais, tessitura, impostação, andamento, afinação, consonância, dissonância, prosódia, contraponto etc. – imerso em seu contexto de arte e cultura, que o modo alcança seu sentido. (FREITAS, 2008, p. 1-2, grifos do autor).

Ao pesquisar sobre o ensino do modalismo na escola regular de música, diversos outros parâmetros são levantados. Flauzino (2008) se utiliza da explicação de Sena (2008) sobre modalismo e tonalismo. Sena defende que há duas definições; uma prática, em que os modos são organizações de alturas ao redor de um tom central, e outra histórica, em que o modo é definido a partir do que não é tonal, sendo o tonalismo desenvolvido do uso extremo da percepção de sensível e tônica, formando um complexo sistema, com cromatizações e tônicas secundárias subordinadas à principal.

No mesmo sentido, Silva (2015) se refere ao processo criativo musical modal apresentando diversas referências acerca da definição de modo, grande parte simplificada e reduzida a organizações de tons e semitons dentro de uma escala, geralmente se referindo especificamente aos modos eclesiásticos, e algumas definições expandindo o entendimento à base de grande parte da música mundial, sempre atrelado a um contexto social e histórico, em comparação com o

sistema tonal sendo desenvolvido em um local e período definidos.

Ainda, outros autores definem modo em comparação com escalas, que possuem organização entre tons e semitons. Benward e Saker (2009), por exemplo, definem música modal como uma coleção de alturas organizada ao redor de uma nota central, e distinguem a definição de modo da definição de escala pelo uso de expressões melódicas idiomáticas. Já Rogers e Ottman (2013) definem modo como uma organização de tons e semitons (às vezes outros intervalos) para formar escalas e citam seu uso no período medieval, renascentista e pós tonal, tendo sido negligenciado pelos compositores dos séculos XVII, XVIII e XIX.

É fato que, como compreendido por Rogers e Ottman (2013), a música modal foi negligenciada por compositores dos períodos barroco, clássico e romântico. Foi exatamente nesse período que a música tonal ganhou forças e acabou por sustentar e estabelecer grande parte do ensino musical conservatorial ao redor do

mundo. O ensino musical se voltou para a prática da música tonal em grande parte das Universidades pelo mundo, e concomitou em um enorme leque de métodos de ensino voltados exclusivamente para a prática tonal.

Otutumi (2013) ressalta a predominância da prática tonal europeia dos séculos XVII a XIX nos cursos de graduação em música, especialmente nos métodos de ensino de percepção musical, disciplina obrigatória na maior parte dos cursos regulares de música ao redor do mundo: "Há anos afirma-se sobre esse aspecto nos cursos de graduação em Música, ou seja, da busca de aprimoramento auditivo por meio de exercícios originários ou tirados preferencialmente do sistema tonal." (OTUTUMI, 2013, p. 5).

Também é destacado por Otutumi (2013) que muitas vezes os poucos exercícios referentes a outras práticas são abordados a partir da visão tonal. De forma geral, os métodos de solfejo, por exemplo, são divididos, grosso modo, em cerca de 80% música tonal, 10% música modal e outros 10% música dos séculos XX e XXI, com

variações a depender do método.

[...] a gente se concentra no solfejo tonal. Depois a gente passa pro 'Sight Singing', que é tonal. Mas aí a música brasileira é mista, modal, tonal e a gente acaba pontuando algumas coisas. Basicamente é maior e menor, oitenta por cento. Solfejo atonal?! Quem é que solfeja atonal? (TEIXEIRA, 2011, p. 78 apud OTUTUMI, 2013, p. 5).

Segundo Gomes (2014), essa predominância do modelo europeu tonal no ensino musical no Brasil foi estabelecida pela classe dominante, remontando ao estímulo ao modelo conservatorial com a vinda da família real portuguesa ao Brasil.

A história deste ensino no Brasil mostra que foram privilegiadas concepções do conhecimento baseadas em parâmetros estabelecidos pela classe dominante, ignorando a realidade cultural e musical contemporânea. [...] essa visão legítima e cristaliza saberes considerados importantes pelos detentores do poder, o que no Brasil foi concretizado na idealização da cultura europeia como modelo para a construção de uma ideia de ensino musical. (GOMES, 2014, p. 2).

Enquanto a música tonal se es-

tabeleceu na Europa, principalmente entre os séculos XVII e XIX, a música modal esteve presente durante um período muito maior da história, permanecendo até hoje presente tanto no repertório de concerto como na música popular.

Desde a antiguidade, e ao longo da História, a música modal esteve presente nas diversas culturas, sobretudo orientais. Da mesma forma, a música modal foi a base da música eclesiástica na Idade Média. Com o surgimento do sistema tonal, a partir do Romantismo, foi retomado o interesse pelo modalismo na música de concerto; que, de Brahms, passando por impressionistas como Debussy, chegou até os nacionalistas como Béla Bartók, Zoltan Kodály, Guerra-Peixe, Radamés Gnattali e Villa-Lobos. (SILVA, 2015, p. 1).

Essa discrepância entre a amplitude do modalismo e a sua abordagem nos cursos de música, especialmente na disciplina de Percepção Musical, gera uma série de reflexões que devem ser discutidas. Segundo Silva (2015, p. 4), "[...] apesar do sistema modal ser um importante elemento de presença marcante na música brasileira, ainda é pouco explo-

rado pelos programas de estudos das escolas de música."

Após toda essa reflexão acerca da música modal no ensino musical, em especial nos cursos de Percepção Musical, o objetivo central deste trabalho será estudar as abordagens dos principais métodos utilizados nos cursos de percepção musical no Brasil, no que se refere ao ensino do modalismo, em especial do solfejo modal, observando a quantidade de exercícios, a abordagem sugerida, assim como a diversidade de exemplos da literatura musical.

2. BREVE ANÁLISE DE ALGUNS MÉTODOS DE PERCEPÇÃO MUSICAL QUE UTILIZAM SOLFEJO MODAL

Nessa sessão, serão analisados, no que tange à execução, excertos musicais retirados dos métodos de Solfejo mais utilizados nos cursos de graduação em Música do Brasil, de acordo com as ementas disponibilizadas por diversas Universidades Federais. Apontaremos como os métodos costumam expor esses exercícios,

quais as recomendações de execução e possíveis dificuldades de cada um deles.

O método *New Approach to Sight Singing*, de Berkowitz et al. (2017), aborda cerca de 20 solfejos modais. O primeiro capítulo do método conta com uma introdução a essa prática, com melodias a uma voz. O terceiro capítulo apresenta alguns exercícios modais mais complexos, dessa vez a duas vozes para prática em conjunto. Nos exercícios a uma voz, os autores introduzem um grupo de melodias baseadas nos modos dórico, mixolídio, frígio e eólio. São quatro melodias no modo dórico, uma no modo frígio, quatro no mixolídio e três no eólio. Algumas melodias incluem a palavra *transposed* antes do nome do modo, quando há algum acidente na armadura de tonalidade. Por ser um método de solfejo, os autores não abordam questões teóricas de identificação modal. Ao invés disso, é sugerido pelos autores que os estudantes escutem os aspectos característicos do modo, com indicações dos principais acordes dos modos dórico e mixolídio. Na Figura 1 observa-se um exercício

com poucos saltos, predominância de graus conjuntos e ritmo simples. Uma possível dificuldade para um ouvido tonal seria a execução da nota mi bemol ao invés da nota mi.

plena o modo em questão. No geral, os exercícios modais deste método se assemelham ao exemplo dado, na questão de complexidades rítmicas e melódicas.

Figura 1 - Excerto para solfejo em modo dórico

Fonte: Retirado de Berkowitz et al., 2017, p. 81.

Isso ocorreria pelo estudo repetido da música tonal e a confusão do excerto com a tonalidade de sol menor (ao invés de dórico).

Nesse sentido, o estudante deve se conscientizar de que o modo dórico é diferenciado do modo menor tonal justamente por ter a sexta maior. É necessário que vários exercícios no modo dórico seja realizados para que o estudante compreenda de maneira

Já o método *Modus Vetus*, de Edlund (1967), apresenta um capítulo com cerca de 35 melodias que não estão nos modos maior e menor, sendo a maioria modal. Assim como Berkowitz et al. (2017), Edlund (1967) não aborda questões teóricas. A orientação é que o estudante, assim como nos exercícios tonais, não realize o solfejo pensando nas distâncias intervalares, mas busque identificar

Figura 2 - Excerto para solfejo modal

1

May - en - zeit o - ne neidt freu - den geit wi - der - streit, sein
Uff dem Plan o - ne wan sicht man stan wol - ge - tan,

wi - der - ku - mer han uns al - len hel - ffen. Durch das gras sind
Lich - te präu - ne plüm - lein bay den gel - ffen.

sie schon uf ge - drun - gen und der walt ma - nig - vald un - get - zalt

ist der - schalt. Das er ward mit dem nie bas ge - sun - gen.

Fonte: Retirado de Edlund, 1967, p. 93.

as estruturas melódicas. Os exercícios são apresentados sem a indicação do modo.

O exercício da Figura 2 é muito curioso uma vez que está em ré, mas não apresenta o sexto grau, nota essencial para a diferenciação entre os modos dórico e eólio. O exercício é feito em grande parte de graus conjuntos, com poucos saltos e ritmo simples. A maior dificuldade desse solfejo

em comparação ao solfejo tonal seria o uso do sétimo grau sem alteração, principalmente quando ascendente, o que não é comum no modo menor de repertório tonal, em decorrência da escala menor harmônica. Os exercícios do capítulo se tornam progressivamente mais complexos, incluindo dificuldades rítmicas, saltos e uso de escalas que não se caracterizam como nenhum dos modos diatônicos.

A ambiguidade de algumas melodias modais é citada por Rogers e Ottman (2013), no método *Music for Sight Singing*. Os autores não apresentam nenhuma orientação específica para a realização do solfejo modal, mas introduzem uma breve base teórica sobre os modos no capítulo dedicado ao assunto, em que apresentam cerca de 40 exercícios modais divididos em duas sessões: a primeira com exemplos de música folclórica, que contêm melodias com poucos saltos e estruturas mais simples, e a segunda com exemplos de "música composta", de compositores anteriores ao século XVII, com estrutura mais complexa e alterações cromáticas características da chamada música ficta.

No método *Music for Sight Singing* de Benjamin, Horvit e Nelson (2009), a Unidade 18 é dedicada a melodias modais, com cerca de 60 exercícios, que incluem padrões escalares para identificação de sonoridade, melodias simples e trechos a quatro vozes. Não há orientação específica para o estudo de solfejo modal.

A melodia em modo frígio na Figura 3 é composta majoritariamente por graus conjuntos, com alguns saltos de terças ou quartas, e ritmo simples. A maior dificuldade está na presença da nota fá natural formando uma segunda menor, no lugar do fá sustenido geralmente presente na tonalidade de mi menor. Outros exercícios do método implementam maiores dificuldades rítmicas, trocas de clave e melodias mais longas, mas melodicamente segue a predominância de graus conjuntos e saltos curtos. Há também a presença de algumas melodias a quatro vozes.

Ao introduzir as escalas menor natural, melódica e harmônica, a partir dos diferentes tipos de sexto e sétimo graus, Hindemith e Guarneri (1988), em seu método *Treinamento Elementar Para Músicos*, também introduz o modo dórico, como a quarta escala menor, que combina o sexto grau maior e o sétimo menor. São apresentados alguns exercícios de improvisação que alternam entre essas 4 escalas menores. Quanto aos outros modos, Hindemith e Guarneri (1988) dedica um pequeno texto introduzindo conceitos teóricos e seu contexto histórico, em uma nota de rodapé.

Figura 3 - Excerto para solfejo em modo frígio.



Fonte: Retirado de Benjamin, Horvit e Nelson, 2009, p. 272

Figura 4 - Excerto para solfejo em modo mixolídio.



Fonte: Retirado de Med, 1986, p. 99.

Em seu método Solfejo, Med (1986) inclui o ensino dos modos na categoria de Solfejo Tonal, apresentando exemplos nos modos dórico e frígio, apontando suas diferenças para o modo menor, e nos modos lídio e mixolídio, apontando suas diferen-

ças para o modo maior. São cerca de oito exercícios em cada modo, incluindo exemplos entre uma e quatro vozes. O exercício da Figura 4, em mi bemol mixolídio, apresenta uma estrutura melódica simples, composta apenas por graus conjuntos e saltos de

terça. O ritmo é simples, embora a métrica não seja constante. A maior dificuldade desse exercício em relação aos exercícios tonais é a presença do sétimo grau menor (ré bemol), em detrimento do sétimo grau maior encontrado no repertório tonal. Os diversos exercícios modais presentes no livro seguem esse padrão apresentando eventualmente pequenas dificuldades como alterações cromáticas.

3. CONSIDERAÇÕES

Podemos perceber diferenças e semelhanças, referentes a diversos aspectos, entre as abordagens dos diferentes métodos estudados. A principal diferença está na escolha dos modos a serem estudados. Enquanto Edlund (1967) decide abordar desde os modos diatônicos até escalas exóticas, Hindemith e Guarnieri (1988) se limitam apenas ao estudo do modo dórico. De modo geral há diferença na inclusão ou não do modo eólio, por sua semelhança com a escala menor natural, e do modo lícrio, pelo seu intervalo característico de quinta diminuta.

Os métodos fornecem poucas instruções em relação à realização de exercícios modais, fazendo com que a abordagem desses exercícios fique à cargo dos professores. No entanto, quando apresentam alguma orientação específica para o estudo de solfejo modal, essa orientação é a de se realizar o exercício da mesma forma que se realizaria um exercício tonal.

Embora os modos representem diferenças em diversos aspectos musicais, como estrutura melódica, rítmica, e fórmulas cadenciais, como destacado por Freitas (2008), o único aspecto a ser observado nos métodos analisados é a nota que diferencia cada modo de uma escala maior ou menor, deixando de lado grande parte do que caracteriza o sistema modal.

Em relação ao número de fragmentos, o baixo número de excertos modais em relação aos tonais, como destacado por Otutumi (2013), é semelhante entre os métodos estudados. Geralmente esses poucos exercícios se encontram condensados em um único capítulo, dentre os capítulos finais dos métodos, o que pode gerar grandes

dificuldades, uma vez que ao iniciar o estudo do solfejo modal, o aluno provavelmente já esteja com as estruturas tonais internalizadas, o que pode resultar na comparação constante dos solfejos modais com o sistema tonal.

Um possível aliado no ensino de solfejo modal no Brasil é a rica presença de música tradicional modal. No entanto, os métodos utilizados em universidades brasileiras são, em sua maioria, estrangeiros. Med (1986), o único autor analisado em atividade no Brasil, segue o padrão dos autores internacionais, utilizando, em grande proporção, excertos de melodias da cultura europeia.

Os métodos de percepção musical (voltados para o treino de solfejo) comumente possuem poucos exercícios destinados à prática modal. Sendo assim, há um enorme potencial de crescimento nesse campo, com a possibilidade de aumento significativo de excertos direcionados à prática do solfejo modal. O treino constante desse repertório pode enriquecer o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de percepção, tornando o solfejo mo-

dal tão natural quanto o solfejo tonal costuma ser. Além disso, a tendência em tratar os solfejos modais como um assunto complementar, apenas nos capítulos finais e sempre relacionando-os com o sistema tonal, tende a passar a falsa impressão de que esses são mais difíceis comparados aos tonais. Essa cultura pode dificultar o pleno entendimento da prática modal, o que é um fator limitante para a vida profissional do estudante.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Thomas E.; HORVIT, Michael; NELSON, Robert S. Music for sight singing. 5th ed. [Boston, Massachusetts]: Schirmer Cengage, 2009.

BENWARD, Bruce; SAKER, Marilyn. Music in theory and practice. 8th ed. New York: McGraw-Hill, 2009. v. 1.
BERKOWITZ, Sol et al. A new approach to sight singing. 6th ed. New York: W. W. Norton & Company, 2017.

EDLUND, Lars. Modus Vetus: sight singing and ear-training in major/minor tonality. Estocolmo: Wilhelm Hansen, 1967.

FLAUZINO, Isabel C. Maciel. O ensino do modalismo na escola regular de música. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música) - Instituto Villa Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/isabelflauzino.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

FREITAS, Sérgio Paulo R. Dos modos em seus mundos: uso do termo modal na teoria musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 18., 2008, Salvador: 2008. Pôsteres [...]. Salvador: ANPPOM. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/5aposautor.htm.

Acesso em: 07 jul. 2021.

GOMES, Érica D. Reflexões sobre o não dito na educação musical: um espaço a ser ocupado pela música contemporânea. Reflexão e Ação, v. 22, n. 1, p. 78–94, abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v22i1.4339>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4339>. Acesso em: 07 jul. 2021.

HINDEMITH, Paul; GUARNIERI, Camargo. Treinamento elementar para músicos. 4. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1988.

MED, Bohumil. Solfejo. 3. ed. Brasília, DF: Musimed, 1986.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. Revista Vórtex, v. 1, n. 2, p. 168-190, 2013.

PAZ, Ermelinda. As estruturas modais

na música folclórica brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. (Cadernos Didáticos, 8). Disponível em: <http://ermelinda-a-paz.mus.br/Livros/Cadernos%20Didaticos%20UFRJ%2008.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

ROGERS, Nancy; OTTMAN, Robert W. Music for sight singing. 9th ed. New Jersey: Prentice Hall, 2013.

SENA, Hélio. Entrevista realizada em sua residência. Rio de Janeiro, 23/10/2008. 1 fita cassete (60 min)

SILVA, Rejane de Melo e Cunha. Processo criativo musical: o modalismo como ferramenta de ensino-aprendizagem na linguagem musical. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6823>. Acesso em: 07 jul. 2021.

Tiago Silveira Quintana

Graduando em Música e Tecnologia – Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria, bolsista de iniciação científica FIPE.

E-mail: tiagosquintana@gmail.com

Pesquisa apoiada pelo programa FIPE-UFSM.

ENTREVISTA COM WILLY CORRÊA DE OLIVEIRA

Entrevista realizada em 13 de outubro de 2020 por Natália Nicolaci, Sophia Alfonso, Lucas Bispo, Leonardo Soares e Maurício De Bonis, integrantes do PET Música UNESP - Programa de Educação Tutorial.

Natália Nicolaci (PET): Como você está reagindo a este momento de pandemia?

Willy Corrêa de Oliveira: Olha, é uma polifonia única. Por um lado, você vê o genocídio que está acontecendo. É uma coisa terrível. E há o outro lado, que é o suicídio em massa. Pessoas vão à praia e se afogam, se matam; vão à festas, fazem *Covid parties*... Terrível, a quantidade de gente morrendo. Não cheguei a perder pessoas próximas nessa pandemia até agora, mas senti, claro; não é uma coisa simples. O mundo está muito estranho, eu nunca imaginei um mundo tão parecido com um filme do David Lynch, pois Lynch sempre faz filmes que refletem o pesadelo do capitalismo. Eu tive que sair à rua outro dia, depois de cinco meses e meio, e achei estranhíssimo, como se estivesse voltando para São Paulo depois de uma viagem, de muitos anos fora. O taxista falando "olha, está tudo fechado"; pelo vidro do carro eu olhava a rua, e estava praticamente deserta: como uma cidade abandonada. Paramos em um sinal e uma menina atravessou a rua, fazendo cooper com uma máscara...

Eu já me habituara a não sair de casa, e de certo modo, estou gostando de não me deparar com a catástrofe. Antes, eu tinha alguns vícios: aos sábados eu ia a uma livraria, no shopping que fica aqui perto de onde moro, e já não tinha mais nada de interessante lá há muitos anos. Não ter que ver aquelas pessoas horríveis que frequentam shopping (e que se acomodam tão bem no mundo pós-golpe) é extraordinário, é muito sadio. Outra coisa é que, antes da pandemia, nós já estávamos muito doentes; tão doentes que pusemos no governo um sujeito como esse. Uma população inteira votar num sujeito desses é pior do que qualquer pandemia. A pandemia é terrível, mas ao mesmo tempo eu acho que ela tem um benefício enorme: ela parou a economia! É uma polifonia de sentimentos enorme. Acho horrível a pandemia, e acho que é maravilhosa. Horrível por todas as desgraças; maravilhosa por que está dizendo para o capitalismo: não é possível continuar com o mundo desse jeito! Não é possível.

Lucas Bispo (PET): Você fala de uma polifonia de sentimentos,

sobre ser bom e ruim ao mesmo tempo, porque coloca o capitalismo à prova. Mas e na área musical, como você vê essa pandemia?

Willy: O que você quer dizer com a “área musical”?

Lucas (PET): Na nossa vida de músico, no dia a dia...

Willy: Mas o que é uma vida de músico no dia a dia, hoje? Só com a reforma administrativa você já está proibidíssimo, ainda nem foi aprovada e sua infelicidade já está selada. Não existe uma vida de músico no dia a dia. Se você for da música popular, eu perguntaria: você tem vez na mídia? Para o músico, no capitalismo, não existe um campo de trabalho no dia a dia. Isso é uma ficção; já estava ruim antes da pandemia, e continua péssimo. Na verdade, agora está pior ainda; já não vai ter nem oportunidades para você ingressar em uma universidade, como no passado o Maurício [De Bonis] ainda conseguiu. Fazer música para quem? Quem está interessado no que a gente está fazendo? A gente só segue fazendo música

se tiver a certeza de que morreria se fizesse outra coisa. Continuo fazendo porque é melhor estar vivo. Isso é muito diferente de ser um músico dentro de uma sociedade onde a música exista em conexão com a realidade coletiva, com a realidade social. No capitalismo, isso não existe.

Natália (PET): Já no seu livro Beethoven: proprietário de um cérebro¹, de 1979, você combatia a ideia de fazer homenagens a compositores em datas comemorativas. Atualmente, estamos em mais um “ano Beethoven”. Qual é a sua visão acerca dessas efemérides?

Willy: A música erudita não existe como atividade social. Se você for um músico popular e conseguir uma inserção no mercado (o que não é nada simples), existe uma profissão, claro. É uma mercadoria. Mas a música erudita não tem nenhum apelo social. O que adianta comemorar nomes quando nem sabem quem foi o homenageado? Nem os seus mestres sabem, imagine então o resto. Há 70 anos,

¹ Publicado pela editora Perspectiva (São Paulo).

o Arthur Rubinstein tocou no Carnegie Hall, nos Estados Unidos, e com o cachê, comprou uma casa enorme na Califórnia, um terreno com um bosque... Hoje, você tem que pagar para poder tocar no Carnegie Hall. O Caio Pagano², por exemplo, teve que pagar para tocar lá. A gente precisa se deparar com essas questões e realmente saber como lidar com elas, assim como a gente precisa saber que está ocorrendo uma pandemia. Como vamos conviver com ela? Essas comemorações são terríveis, são comemorações que realmente não têm o mais mínimo valor. Quando existia ainda uma mercadoria que era o CD, eles faziam disto um negócio (lucrativo), um ou outro intérprete conseguia alguma coisa. Mas isso não faz mais sentido nenhum. Ninguém ouve melhor Mozart hoje porque comemoraram uns tantos anos de Mozart, porque comemoraram uns anos

² Pianista brasileiro, professor na Arizona State University. Realizou a estreia de diversas peças de Willy Corrêa de Oliveira na década de 1970, incluindo o Concerto para Piano e Orquestra (com a OSESP, sob a regência de Eleazar de Carvalho), e gravou suas obras no CD Willy Corrêa de Oliveira, o presente (Água Forte, 2006).

de Beethoven! A gente tem que parar com essa loucura. O capitalismo é uma pandemia; a pior, mil vezes pior que o coronavírus, posso te garantir.

Leonardo Soares (PET): Você falou no Caio Pagano, eu me lembrei de uma das partituras que a gente tem na sala do PET Música na UNESP, o Concerto para Piano, que o senhor escreveu para ele. A gente tem o manuscrito. O senhor ainda compõe à mão, a caneta?

Willy: Eu já estou quase me decompondo, mas, enquanto eu não entrar totalmente em decomposição eu vou continuar compondo. O prazer de fazê-lo, ninguém tira. É o mesmo prazer que você tem quando ama alguém. Mesmo que a pessoa que você ama não te ame, assim mesmo, amando você sente esse prazer. Ainda continuo escrevendo os manuscritos. Nem sei digitar. Eu nem chego perto do computador, não sei nem mexer nisso. Eu escrevo ainda manuscrito, como eu fazia há 50 anos.

Maurício De Bonis (PET): Eu acho que ninguém mais faz ideia do

que é fazer um manuscrito tão bonito quanto aquele. Você quer contar um pouco? Você usa caneta tinteiro?

Willy: Isso não tem importância... Quero dizer, se eu tivesse sido educado com um computador eu saberia, hoje em dia, editar, mas na época não havia, então a gente aprendia a escrever o manuscrito. E de tanto escrever, a gente até tinha uma boa grafia. Eu acho que todo manuscrito é bonito, no fundo, porque sempre exprime uma certa relação da pessoa que escreve com os signos. Hoje não, todo mundo faz igual. Embora todo mundo seja hiper individualista, faz tudo igual; é uma coisa impressionante isso.

Maurício (PET): Você acha que há uma relação entre pensar a linguagem e escrever à mão?

Willy: Eu não tenho ideia, porque eu nunca escrevi no computador, então nem saberia te dizer. Eu me lembro de uma história muito boa que o Prokofiev conta, que a mãe dele contava, na verdade; ele tinha uns dois anos e pouco, e sua mãe era pianista.

Ele ficava ali do lado ouvindo, e um dia ele pediu um papel de música. Ela procurou e deu para ele, com um lápis. Ela continuou estudando e ele lá txixixixic, no chão, desenhando um manuscrito. Quando terminou, a mãe perguntou, "o que é que você estava fazendo, filho?" Ele respondeu: "escrevendo uma Rapsódia Húngara de Liszt".

Leonardo (PET): Eu acho que escrever uma peça para muitos instrumentos pelo computador gera algo impessoal, porque até quando você vai mandar as partes para os músicos, foi o computador que fez, você não teve nenhum contato direto com aquilo.

Willy: Isso é uma coisa que eu não tenho nem ideia de como funciona, eu nunca usei o computador até hoje. Isso chamar a atenção é muito engraçado... Para mim escrever à mão é a coisa mais natural do mundo, mas é de um mundo que já não existe mais.

Leonardo (PET): Como é para você ser professor de composição? Influenciar diretamente e indiretamente o trabalho de

outras pessoas, de alunos, que se tornam compositores também. Você acha que composição é uma coisa que se ensina, de modo prático?

Willy: Eu acho que sim, porque se não fosse assim, eu não teria aprendido. Eu nunca vi até hoje um compositor que nunca aprendeu nada e que de repente está fazendo música... Então acredito que deve-se aprender, de algum modo. Sempre há um certo grau de autodidatismo, que já é um aprendizado também. Você às vezes não tem acesso a um professor, etc. Você até pode aprender assim. Mas se você tiver vontade de fazer música como hoje se entende a música no capitalismo, lógico que você não precisa aprender nada. Você vai fazer a música que você quer fazer, e pronto. Você não tem que se importar com mais nada, você simplesmente faz. Meu opus 1 pode ser "eeeegheieei-ee" [balindo estrondosamente]. Meu opus 2: "ho ho ho ho" [batendo com a mão espalmada sobre a cabeça]. Posso fazer um monte desses, e não preciso aprender com ninguém. "Eu vou fazendo, simplesmente, as coi-

sas, sabe? [com afetação] Vai saindo de mim essa maravilha que você está vendo aí, ó. Sabe essa coisa da arte? Sabe? Ser artista é assim. Já vai saindo da gente, sai... É legal, sabe? É muito legal". Mas se você pensar que está continuando uma história que começou há mil anos ou mais, você tem um avultado número de conhecimentos que são necessários, para dar conta disso. Você teria que conhecer, por exemplo, um pouco do que era a música modal na Idade Média, como se desenvolveu, por quê se desenvolveu. Por que um dia não se faz mais música modal, e sim música tonal? Não foi do dia para a noite; só no capitalismo as coisas podem acontecer assim. Foram muitas contradições, muitas lutas internas, até que isso se transformou no que poderia ser o tonalismo. Levou quase 200 anos! Você não saberá disso sem ter aprendido. Não tem outro jeito. No século XX você tem ao mesmo tempo músicos como Stravinsky, Bartók, Stockhausen, as coisas mais diversas; é preciso discernir o que foi feito por cada um. Esse percurso é pessimamente ensinado, porque normalmente se chega na

universidade e eles vêm com regras para você. Nunca a arte pode ser dada através de regras. Sobre esses anos em que eu trabalhei, eu posso dizer duas coisas. A primeira, que eu acho algo muito positivo, foi conceber o professor como um encomendador das peças que os alunos farão. Se ele não está satisfeito, você tem que reescrever até satisfazê-lo. Isso é um grande aprendizado. Pelo menos, você algum dia realizou uma música para se comunicar com alguém que não você próprio; não fica por aí "vou fazer o meu opus 1". Você conhece o meu opus 5? Não? Eu vou te mostrar o meu opus 5. Você aperta o nariz, e agora você faz assim, bem fanhoso, "buuuuh", durante 15 minutos. É uma peça trabalhosa. Para fazer isso você não precisa de professor. Ou seja, para ser você mesmo dentro do mundo capitalista, você não precisa de nada: "é só ir à luta". Só precisa ter dinheiro, mais nada. Acho que isso foi o que eu mais aprendi, o professor funcionar como aquele que encomenda o trabalho. No passado era um rei, um príncipe, que encomendava uma música para você tocar no almo-

ço. Se você fizesse uma música que ele não gostasse de ouvir no almoço, ele te mandava embora. O outro lado é que, de qualquer forma, aquilo que você aprender de um professor pode não te satisfazer como resposta. Isso pode ajudar, também.

A grande desgraça é que hoje em dia a gente aprende algo sem nenhum padrão para discutir. Como você aprendia no século XIX, no século XVIII? O professor ensinava os dados da gramática musical, e isso era algo que todo mundo fazia. Não existe mais uma linguagem comum. Até com isto o capitalismo acabou. A música é uma linguagem, uma linguagem que foi falada por uma comunidade. Existiu como uma verdade linguística. A dificuldade, hoje, é onde aprender. E com quem.

Sophia Alfonso (PET): E como combater o sistema capitalista?

Willy: A primeira resposta não é dizer como combater. Se eu soubesse, eu já teria conseguido. O que eu tenho certeza é que, pra mim, tudo que eles oferecem é a pior coisa que eu possa imaginar que exista. Mesmo

quando eles falam de amor, é uma coisa terrível. Se você está bem dentro do sistema capitalista, você está mal. Tudo que você come é veneno, mas ao mesmo tempo, eu não posso deixar de comer. A água está totalmente infectada, e só poucas pessoas ainda têm direito a esta água. Isso se parece com uma passagem do Novo Testamento em que o Cristo foi levado para cima de um monte, depois de quarenta dias sem comer (claro que ele conseguia), e o Diabo disse: "tudo isso será teu se você se ajoelhar aos meus pés e me adorar". Em outra passagem ele diz: "se você é Deus, por que você não transforma uma pedra em pão?" Ele não transformou simplesmente porque o Diabo queria competir com ele. Esta competição é a coisa mais odiosa do capitalismo.

Posso garantir que você não combate o capitalismo aceitando-o. Na hora em que você recusa, você já começou a combatê-lo. Talvez você não saiba, mas já está combatendo. Quando você consegue dizer não, está combatendo. Isto pra mim é o primeiro combate. O segundo, é você realmente tentar se unir com os outros

que também querem combatê-lo. A gente não combate sozinho! Combata com os outros. Busque aqueles que também estão combatendo, converse com eles e discuta as saídas que a gente tem para isso. Às vezes, parece que não tem saída, mas tem.

Existe um livro chamado *Cidades Rebel-des*³, em que o David Harvey coloca uma questão que eu achei extraordinária. Depois de trabalhar cálculos econômicos vários, ele coloca que o capitalismo, para continuar, teria que crescer, pelo menos, 3% ao ano. O país mais rico do mundo hoje em dia é os Estados Unidos, e ele está crescendo menos de um por cento ao ano. Portanto, ele não tem nem como continuar. Então, a gente está combatendo algo que está sendo combatido também; como uma doença auto-imune. E que uma pandemia está combatendo também. Ela parou a economia. Isto é combater o capitalismo, é mais do que a gente poderia fazer numa praça pública.

No final da vida, o apóstolo Paulo diz: "combati o bom combate, terminei a carreira, guardei a fé". A fé é

³ São Paulo: Martins Fontes, 2014.

uma das maiores formas de combate. O capitalismo também mina a fé das pessoas, desde que esta fé não se volte para o Capital. Você ter fé no homem, fé na humanidade, fé em que o capitalismo pode ser combatido (mesmo aparentando o Leviatã). É uma forma de combater, também, acreditarmos que podemos acabar com a ditadura do dinheiro. Porém, a fé não se ensina. É como um talento, e um talento você nunca vai ensinar. Você pode ensinar algumas coisas de gramática musical, mas um talento musical, você não vai ensinar nunca. A fé é crer em alguma coisa que você nem viu. Como diz o apóstolo Paulo, a fé é uma certeza daquilo que a gente não vê. Quem vive hoje não vê o socialismo, e a gente crê no socialismo, plenamente.

Lucas (PET): Nós sabemos que a religião tem um papel importante na sua vida, você poderia falar um pouco sobre isso?

Willy: Em primeiro lugar, a fé me deu uma certeza muito forte. Uma certeza daquilo que não se vê. E isto é o apóstolo Paulo que diz: a fé é a “cer-

teza daquilo que se não vê”. Quando aconteceu de eu me ver diante da realidade de uma fé, eu já tinha uns quarenta anos. Eu militava como um comunista há vinte anos, e era plenamente ateu. Um dia, veio aquela certeza de uma coisa assim, absurda, mas tão absurda que você nem pode imaginar. Absurdo como, por exemplo, você acreditar que o Cristo é filho de uma virgem, e que este filho é Deus, e ao mesmo tempo ele é um homem que andou por aqui. A fé, na realidade, é você abarcar este absurdo, como de resto também a arte é um absurdo.

Quando isto aconteceu, o maior choque foi que há mais de vinte anos eu era um marxista. Se a fé religiosa afeta a minha fé no marxismo, como eu posso aceitá-la? Eu fiquei um pouco perturbado com isto, mas a certeza da fé era grande, e não me abalou em nada o marxismo. Nada aconteceu de mais anticristão do que o próprio capitalismo. Falam tanto de Cristo, mas nada é mais anticristão de que crer também no capitalismo.

Depois, eu pensei: “muito bem, eu

sou marxista, e agora eu sou também cristão, mas e a minha música, é marxista?” Eu tive uma resposta na hora: “não”. Não é a música de um marxista. É uma música de um capitalista, de um pequeno burguês, que é o que eu sou, na realidade. Isto, na hora, me criou um problema muito grave, uma rejeição, e esta rejeição culminou em um infarto, quando eu tinha quarenta e três anos.

Da noite pro dia, as obras de arte mais apaixonantes para mim, como a música de Chopin ou o 8½ de Fellini, se tornaram insuportáveis. Ao mesmo tempo, eu sobrevivia dando aulas na USP. Não foi fácil contornar essas questões. Uma vez, cheguei ao quadro negro para dar uma aula e comecei a rir, quase histericamente. Os alunos também começaram a rir, mas não sabiam o porquê. Depois disso, tive uma conversa com [George Olivier] Toni, que tinha sido meu professor e era diretor do Departamento de Música da USP naquele momento, e contei a ele o que estava havendo, a dificuldade em simplesmente seguir com as aulas.

A primeira coisa que me passou pela cabeça, nesse momento, foi que eu não queria mais fazer música burguesa. Eu parei naquele mesmo dia. Acho que a fé teve essa contribuição. A partir dali, eu fui trabalhar com operários, com trabalhadores. Trabalhei com a música mais imediata que era possível. Talvez eu pudesse dizer, como no título de um filme, que aqueles foram *Os Melhores Anos de Nossas Vidas*⁴, porque todo dia eu estava lá combatendo. Se eu fosse combater agora, daquele mesmo jeito, já não seria mais possível. Os músicos deveriam estudar muito a dialética. Acho que deveria ser um curso fundamental em um trabalho universitário para músicos. Naquela hora a fé me deu isso, eu fui fazer esta música pelos nove anos seguintes.

E hoje ainda, se eu pudesse, diria a Marx: a fé não é uma contradição fundamental para a luta. A não ser que se trate da fé em um cristo que também joga na Bolsa. Para que exista uma força fundamental, é preciso que exista uma força contrária. Não existe dialética sem uma força contrária.

⁴ Dirigido por William Wyler em 1946.

Se existe a matéria, tem que existir a antimatéria. Hoje em dia eu sei que a fé tem essa possibilidade de abarcar de uma maneira muito mais ampla os conteúdos não só imediatos, concretos, da sociologia, da forma de organização social, como também o que vai além de tudo isto, como a arte, a filosofia, a religião. No fundo, quanto mais eu pensei em tudo isso, mais eu vi o quanto o Marx estava certo.

Sophia (PET): Houve esse período que você parou de fazer música de vanguarda e começou a fazer músicas para movimentos sociais, e teve maior contato com operários e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como foi essa vivência? Como estar perto desses movimentos influenciou sua música e sua vida?

Willy: Tudo muda, sempre. Tudo está sempre em movimento. Naquela época, em primeiro lugar, senti uma harmonia muito grande, uma série de harmônicos que eu adquiri exatamente naquele trabalho com eles. Quando você vive algo assim, talvez seja uma

felicidade tão grande que você não queira mais nada. Eu não quis mais fazer música artística, eu não pensava mais nisso. Não tinha a menor necessidade, e também não ouvia nada de música erudita. E durante esses anos, eu queria também entender a música que se fazia nos países socialistas. A gente não tem nenhuma noção disso aqui na burguesia, nada. Também o Socialismo viveu a continuidade de uma história, mas na hora que eles começaram a pensar a música, eles viram que tudo teria que passar antes pelas gentes, pelo coletivo, e não apenas pelo indivíduo. Eles construíram uma música a partir daquilo. Isso me deu um contato, inclusive, com um dos músicos mais efetivos de toda a história da música, pensando desde a Idade Média até hoje, que foi Shostakovich. E eu apreciei, por exemplo, a força incrível que tem Prokofiev, e muitas coisas que nunca tinha aprendido antes como músico de vanguarda, como músico burguês (músico burguês pode ser músico de vanguarda ou de retaguarda, mas no fundo é a mesma coisa, é tudo muito parecido). Vi como era diversa a música na URSS,

na Polônia, em Cuba, na Hungria (que teve uma participação muito grande de Béla Bartók), ver essas diferenças era interessante. E me interessou saber como era a literatura, o cinema, as artes nesses países. Sobretudo, foram anos que gastei não ouvindo música erudita, mas que gastei incrivelmente ouvindo música folclórica do mundo inteiro. Naquela época não havia internet, então era difícil. Ouvindo a música de outros lugares, a gente aprende enormemente. É uma força tão grande quanto a força da música erudita! É uma fonte de aprendizado riquíssima. As métricas novas que você aprende (por exemplo, da Polônia). São muito difíceis de escrever, e eles cantam isso na rua. Tente escrever algo como: [canta trechos da canção tradicional polonesa *Dwa serduszka*].

Foram anos de aprendizados muito interessantes, numa época em que essa era uma forma de combater. Até que o próprio socialismo caiu, e foi um estrondo aquela queda. Esse estrondo afetou nosso trabalho, totalmente. Alguns dos nossos colegas ficaram tão mal que dois deles se mataram. Foi muito duro para eles imaginar que

aquilo acabou, que todo o trabalho acabou. Tudo tinha ruído, o muro de Berlim, o socialismo. Naqueles dias, eu tinha acabado de assistir um filme do Andrei Tarkovski, *O Sacrifício*. Eu saí do cinema tão embasbacado, e eu tinha dormido por metade do filme. No dia seguinte, eu voltei e assisti a outra metade, e dormi na metade que eu já tinha assistido. Tarkovski disse pra mim uma coisa tão séria, que da noite pro dia eu precisei de arte outra vez, de arte como a gente concebe aqui na burguesia (porque não vivemos em outro sistema, afinal). Mas enriquecida, seguida de uma série de outras experiências. Foi difícil voltar à música como eu a praticara antes, e nunca mais foi igual, também. E é bom que não seja.

Hoje, você não tem um partido para seguir. Os partidos históricos, os partidos comunistas, todos se perderam em sua falta de dialética. Não existe essa forma de combater agora, mas pode-se combater recusando. Agarrar-se no que está sempre em movimento é uma forma de combater também. Um bom combate é você estar ativo, de olhos abertos. Até dormir de olhos abertos, mas não deixar de so-

nhar, e sobretudo sonhar acordado.

Leonardo (PET): O que você acha da música erudita que é feita hoje?

Willy: É uma babel... Cada um diz algo diferente do outro, no mundo inteiro. É uma resposta muito pessoal, mas pode ser que tenha ressonância em outras individualidades. Eu me preparei a vida toda para o que eu queria produzir, dia e noite, e acho que, com o tempo, nós criamos um modo de querer. Com isso, não tenho grande interesse pelas músicas que se fazem hoje em dia. A única que eu gosto é a minha. Assim como você faz a cama, assim você vai dormir, dizia Brecht. Mas eu sempre me interessou em conhecer o que é feito, até hoje. Recentemente eu ouvi um compositor que não me afetou propriamente, mas que me suscitou umas emoções, um frêmito, um desassossego no espírito, fora do comum, que é Allan Petterson. Muito estranho, e eu não o conhecia. Na sua idade, tente conhecer tudo, tente se envolver com tudo. A grande resposta que você pode dar é o resultado do teu caminhar. Trabalhar e sa-

ber que neste momento o mais importante é você aprender as coisas, fazer exercícios. Essas respostas dependem muito do que você vive, então você viver com intensidade o tempo que você está vivendo agora é importante. Não tente resolver nada, mas conhecer as coisas. Um exemplo: eu estava em Darmstadt⁵, durante o ano em que eu fiquei lá, e eu tinha várias opções de trabalhar com alguns daqueles compositores. Mas no fundo, aquele com quem tive mais vontade de trabalhar foi o Henri Pousseur. Por dois anos fiquei lá buscando o que eu podia, e no fundo eu mais me deleitava era com a música do Berio. Eu conhecia o Berio também, fiz um curso com ele, mas não teria tido vontade de estudar com ele, veja que interessante. Naquela hora, se me perguntassem, eu gostava muito mais da música do Berio do que da música do Pousseur, mas alguma coisa naquela busca do Pousseur era o que eu queria aprofundar. Eu queria um modelo, mas sabia que o modelo não estava mais em uma pessoa, eu tinha essa certeza. É diferente de um

⁵ Nos Cursos de férias para a Música Nova (*Internationale Ferienkurse für Neue Musik, Darmstadt*).

modelo estar ali, quero dizer, no século XVIII o modelo estava do seu lado, o seu professor era seu modelo. Agora, não é mais. O modelo é alguém com quem você vai discutir as coisas, alguém que viveu mais do que você, e você vai fazer um exercício que possa satisfazê-lo. E ao mesmo tempo, você estar sempre inquieto, sempre buscando, isso é que é o importante nessa hora, mais de que dar conta de tudo que se faz hoje.

Natália (PET): Willy, você falou um pouco do que você acha da música que é feita hoje e também da ausência de uma linguagem comum. Eu queria saber se você consegue vislumbrar para onde a música vai caminhar no futuro.

Willy: Eu não sei, e realmente ninguém saberá. Eu preparei uma cama durante muitos anos, e isto foi importante: viver agora não os louros da glória, mas estar preparado para ter alegrias e tristezas como estou tendo hoje. Se você me perguntasse isso quando eu tinha a sua idade, o que eu diria? Primeira coisa: eu saberia recusar. A primeira

coisa que eu saberia recusar é perpetuar aquilo que já está enterrado. Por exemplo, fazer uma música como a de Chopin. Muitos tentaram e ninguém conseguiu. Saber recusar é importante: recuse qualquer cópia. A arte é exatamente o oposto da cópia. A arte começa onde você não tem mais um modelo. Não faça música como eu faço, ou como o Maurício faz, nem como o Berio fez, nem como o Stockhausen fez, nem como Bach, nem como Vivaldi. A resposta mais imediata é: prepare-se para fazer música. Trabalhe muitos exercícios com seu professor (me refiro ao Maurício De Bonis). Como é que você se prepara? Há duas coisas fundamentais: leia uma história da música (geralmente recomendo a do Mário de Andrade⁶, que é tão curta e decisiva, extraordinária). A cada nome que uma história da música indique, se você não o conhece, procure conhecê-lo. Hoje em dia é mais fácil, pela internet. Ouça a história da música. Mário de Andrade, por exemplo, tem conceitos extraordinários sobre a história da música. Tem um momento em que ele fala da música cristã assim: “o homem des-

⁶ *Pequena História da Música* (1942).

cobriu a sua individualidade”. Você não encontra isso em língua nenhuma, no mundo inteiro, em nenhuma história da música! Mário foi um grande pensador do Brasil. Depois, pegue uma história da música do século XX, como por exemplo a do Juan Carlos Paz⁷, a do Stuckenschmidt⁸. Procure conhecer um pouco de literatura, de poesia do mundo inteiro, de história da humanidade, de história social, de cinema. Saber como se faz o cinema é incrivelmente importante, você vai aprender muito mais música do que com aulas de composição. Conheça outras línguas. Leia ensaios sobre o que os poetas dizem sobre poesia, por exemplo. É muito interessante você saber o que um poeta como Manuel Bandeira diz sobre poesia. Aliás, é interessantíssimo, porque ele fala de música também, ele foi crítico musical nos anos 1920 no Rio de Janeiro. Quanto mais você conhecer, mais você vai saber o que você quer. A arte é a vontade de fazer aquilo que não se fez. Você devia conhecer uma poeta americana muito genial, que descobriu um jeito de dizer poesia fora do comum, Emily

⁷ *Introducción a la Música de Nuestro Tiempo* (1971).

⁸ *Twentieth Century Music* (1969).

Dickinson. Saiba o que você tem que recusar. O que você receber como regra não é arte.

Há algo que vocês só têm hoje: a idade que vocês têm, e a vontade de aprender. Ninguém pode tirar isso. Vocês podem se preparar para fazer aquilo que vocês querem fazer. Mas você nunca sabe o que você vai querer amanhã. Estar vivo é uma forma de combate. Estar vivo é muito incrível, e isso a gente pode descobrir ouvindo uma música, olhando uma flor, amando, querendo uma coisa boa como é o socialismo, rezando. Há um livro chamado *Decameron* [de Giovanni Boccaccio], já ouviram falar? É um livro do século XIV, em que algumas pessoas se juntam para fugir da peste. Hoje, nos EUA, criaram as Covid parties, ouviram falar disso? É uma festa em que alguns convidados têm o coronavírus, uma espécie de roleta russa. É uma loucura! O capitalismo é a pior desgraça que você poderia querer. Naquela época, no século XIV, houve uma grande peste, e um grupo de pessoas se reuniu em uma casa, longe da cidade, e começaram a contar histórias uns para o outros, para passar o tempo. Cada um se esmerava

muito para contar uma história, para divertir os amigos. Eles aprenderam a amar, a ser como os outros. Essas histórias são muito curiosas. Então, nesse momento, façam conversas por Skype, conversem com os amigos de vez em quando, vejam filmes. Vocês têm muito o que fazer. Tentem não pegar Covid, e leiam muito! Agora vocês vão conhecer Emily Dickinson, vale a pena. E assim caminha a humanidade.

Willy Corrêa de Oliveira

“Brasileiro, há 83 anos vivo no capitalismo como sobrevivente de uma hecatombe: mundo sob a ditadura do capital. Nascido pequeno-burguês, pude tornar-me músico. Ministrei – por mais de 30 anos – a disciplina de Composição Musical na Universidade de São Paulo (USP), a minha tese de doutorado (Cadernos) versa sobre a impossibilidade da música erudita na economia de mercado. E sobre esse tema, escrevi alguns livros e escritos diversos. E música, escrevo-a como muleta de sobrevivente” (autobiografia autorizada por Willy Corrêa de Oliveira).

MÚSICA IMPROVISADA APÓS 1950: PERSPECTIVAS AFROLÓGICAS E EUROLÓGICAS¹

Autor

George E. Lewis²

¹ Tradução de: LEWIS, George E. *Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives*. *Black Music Research Journal*, Vol. 16, No. 1, 1996, p. 91-122. Periódico publicado pelo Center for Black Music Research – Columbia College Chicago e pela University of Illinois Press. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/779379>.

² GEORGE E. LEWIS, Professor de Música no programa de Estudos Críticos/Práticas Experimentais da Universidade da Califórnia em San

Desde o início dos anos cinquenta, as controvérsias acerca da natureza e da função da improvisação na expressão musical ocuparam consideravelmente a atenção de improvisadores, compositores, performers e teóricos, ativos no mundo artístico sociomusical que foi construído sob os termos de uma suposta conexão da alta cultura entre setores selecionados dos panoramas musicais europeus e norte-americanos. Antes de 1950, o trabalho de muitos compositores que operavam neste mundo artístico tendia a ser completamente registrado em notação musical, usando um sistema bem conhecido, derivado da tradição europeia. Depois de 1950, alguns compositores começaram a experimentar com formas abertas e sistemas de notação de expressão mais pessoal. Além disso, esses compositores começaram a designar aspectos salientes de uma composição como fornecidos pelo intérprete ao invés de Diego, é um improvisador-trombonista, compositor, performer e autor de instalações artísticas digitais. Lewis é membro há 25 anos da Association for the Advancement of Creative Musicians. Ele apresentou suas composições interdisciplinares em muitos países ao redor do mundo e em mais de noventa gravações.

especificados pelo compositor, renovando assim o interesse na geração de estruturas musicais em tempo real como um aspecto formal de uma obra composta.

Após um intervalo de quase cento e cinquenta anos, durante os quais a geração de estruturas musicais em tempo real foi quase eliminada da atividade musical dessa tradição ocidental ou “pan-europeia”, os supostos herdeiros dessa tradição no período após a Segunda Guerra Mundial promulgaram uma investigação renovada das formas de musicalidade em tempo real, incluindo um confronto direto com o papel da improvisação. Essa contínua reavaliação da improvisação pode ser devida, em grande medida, a eventos musicais e sociais que ocorreram em um setor bastante diferente da paisagem musical em geral. Em particular, a “unção”, desde o início dos anos 1950, de várias formas de “jazz”, a constelação musical afro-americana mais comumente associada à exploração da improvisação (tanto na Europa quanto nos EUA) como uma forma de “arte”, tem sido, com toda a probabilidade, um

fator estimulante nesta reavaliação das possibilidades da improvisação.

Ativo desde a década de 1940, um grupo de jovens negros norte-americanos improvisadores radicais, em sua maioria sem acesso a recursos econômicos e políticos freqüentemente garantidos nos círculos musicais da “alta cultura”, ainda assim representavam fortes desafios às noções ocidentais de estrutura, forma, comunicação e expressão. Esses improvisadores, embora conhecedores da tradição musical ocidental, localizaram e centralizaram seus modos de expressão musical em uma corrente que emanava em grande parte da história cultural e social africana e afro-americana. A influência internacional e a disseminação de sua música, apelidada de “bebop”, bem como as fortes influências provenientes de formas posteriores do “jazz”, resultaram no surgimento de novos horizontes para atividades musicais improvisadas em âmbitos transnacionais e transculturais.

Em particular, pode ser feita uma forte argumentação circunstancial pela proposição de que o surgimento

dessas novas formas de improvisação vigorosas e altamente influentes forneceu um ímpeto para trabalhadores musicais se moverem em outras tradições, particularmente compositores europeus e norte-americanos ativos na construção de uma tradição transnacional de base europeia, para enfrentar algumas das implicações da improvisação musical. Esse confronto, no entanto, ocorreu em meio a uma narrativa contínua de rejeição, por parte de muitos desses compositores, dos princípios das formas de improvisação afro-americanas.

Além disso, os textos que documentam os produtos musicais da versão americana do movimento de incorporação da produção musical em tempo real na composição muitas vezes apresentam essa atividade como parte da “música norte-americana desde 1945”, um constructo quase invariavelmente teorizado como se emanasse quase exclusivamente de um fluxo amplamente venerado da história cultural, social e intelectual europeia – a “tradição ocidental”. Em tais textos, uma tentativa de apaga-

mento ou negação do impacto das formas afro-americanas nos trabalhos em tempo real de compositores europeus e euro-americanos é comumente reiterada.

Essa negação em si, no entanto, desenhava os contornos de um espaço onde a improvisação como uma construção teórica poderia ser claramente vista como um local não apenas para a contenção teórico-musical, mas para a competição social e cultural entre músicos que representam os modos de discursividade musical improvisada e composta. As posições teóricas e práticas tomadas em relação à improvisação nesta tradição euro-americana pós 1950 exibem amplas áreas de confluência e contraste com aquelas emergentes de mundos artísticos musicais fortemente influenciados pelas músicas improvisadas afro-americanas.

Este ensaio tenta desconstruir histórica e filosoficamente aspectos dos sistemas de crenças musicais que fundamentam a produção musical afro-americana e europeia (inclusive euro-americana) em tempo real, ana-

lisando a articulação e a resolução tanto de questões musicais quanto das que foram um dia chamadas de “extramusicais”. Esta análise adota como ferramentas críticas dois adjetivos conotativos complementares, “Afrológico” e “Eurológico”. Esses termos referem-se metaforicamente a sistemas de crenças musicais e comportamento que, em minha opinião, exemplificam tipos particulares de “lógica” musical. Ao mesmo tempo, esses termos pretendem historicizar a particularidade de perspectiva característica de dois sistemas que evoluíram em ambientes culturais tão divergentes.

O enunciado musical improvisado, como qualquer música, pode ser interpretado com referência a contextos históricos e culturais. A história de sanções, segregação e escravidão, imposta aos afro-americanos pela cultura americana branca dominante, sem dúvida influenciou a evolução de um sistema de crenças sociomusicais que difere em aspectos críticos daquele que emergiu da própria cultura dominante. Os comentários sobre a improvisação, desde 1950, frequentemente se concen-

tram em várias questões-chave, cuja articulação difere marcadamente de acordo com a formação cultural dos comentadores – mesmo quando dois informantes, cada um baseado em um sistema de crenças diferente, estão ostensivamente discutindo a mesma música.

Assim, minha construção dos sistemas “Afrológico” e “Eurológico” de musicalidade improvisatória refere-se à localização social e cultural e é teorizada aqui como historicamente emergente ao invés de etnicamente essencial, levando em conta, assim, a realidade da comunicação transcultural e transracional entre os improvisadores. Por exemplo, a música afro-americana, como qualquer música, pode ser executada por uma pessoa de qualquer “raça” sem perder seu caráter historicamente Afrológico, assim como uma execução de música vocal Carnática³ por Terry Riley⁴ não transforma a raga em uma forma musical Eurológica. Minhas construções

³ Tradição musical da região sul da Índia.

⁴ Compositor estadunidense nascido em 1935.

não pretendem nenhuma tentativa de delinear etnicidade ou raça, embora sejam projetadas para garantir que a realidade do componente étnico ou racial de um grupo sociomusical historicamente emergente deva ser enfrentada direta e honestamente.

No desenvolvimento de uma hermenêutica da música improvisatória, o estudo de duas das principais tradições em tempo real norte-americanas do pós-guerra é fundamental. Essas tradições são exemplificadas pelas duas figuras imponentes das músicas experimentais americanas dos anos 1950 – Charlie “Bird” Parker⁵ e John Cage⁶. O trabalho desses dois músicos de importância crucial teve implicações relevantes não apenas dentro de suas respectivas tradições, mas também inter-tradicionalmente. As composições de ambos são amplamente influentes, mas eu acederia que é o seu trabalho em tempo real que teve o maior impacto na cultura musical mundial. As músicas feitas por esses dois ar-

⁵ Compositor e saxofonista estadunidense (1920-1955).

⁶ Compositor estadunidense (1912-1992).

tistas, e por seus sucessores, podem ser vistas como exemplos de duas concepções muito diferentes do fazer musical em tempo real. Essas diferenças abrangem não apenas a música, mas áreas antes consideradas “extra-musicais”, incluindo raça, etnia, classe social e filosofia social e política.

BIRD

No domínio musical, a improvisação não é um estilo de música nem um corpo de técnicas musicais. Estrutura, significado e contexto na improvisação musical surgem da análise, geração, manipulação e transformação específicas de um campo de símbolos sonoros. O jazz, uma forma musical amplamente improvisada, há muito se preocupa explícita e fundamentalmente com essas e outras questões estruturais. Para os improvisadores afro-americanos, no entanto, o simbolismo sônico é frequentemente construído com uma visão tanto da instrumentalidade social quanto da forma. Novos estilos de improvisação e composição

são frequentemente identificados com ideais de avanço racial e, mais importante, como respostas em resistência à identificação da oposição à expressão social e ao avanço econômico da comunidade negra pela cultura americana branca dominante.

Efervescente, incisivo e transgressivo, o movimento chamado de “bebop” trouxe este tema de resistência à atenção internacional. Influenciando a musicalidade em todo o mundo, o movimento apresentou desafios implícitos e explícitos às noções ocidentais de estrutura, forma e expressão. Nos Estados Unidos, o desafio do bop, exemplificado pelo trabalho de Charlie “Bird” Parker, Dizzy Gillespie, Thelonious Monk, Bud Powell e Kenny “Klook” Clarke, obrigou a cultura dominante euro-americana a lidar com a estética Afrológica (ainda que esta não fosse de fato aceita ou respeitada).

Os improvisadores de *bop*, assim como as gerações anteriores de improvisadores de jazz, usavam temas [*heads*] ou materiais melódicos

pré-compostos como pontos de partida para uma peça. As *bop heads*, no entanto, como Gridley (1994, p.165) aponta, “pareciam pouco ou nada com o que o ouvinte comum já tivesse ouvido antes.” Em outra abstração, os improvisadores do *bebop* não se sentiam obrigados a usar o material melódico da *head* como material para transformações improvisatórias. Em vez disso, a sequência harmônica subjacente, geralmente submetida a extensas reformulações pelos improvisadores, tornou-se a base para a improvisação. Frequentemente, esse material harmônico foi apropriado das melodias populares da época, ligando essa música a estilos de jazz anteriores. Os músicos frequentemente resignificavam as canções, substituindo a linha melódica por outra e então nomeando a nova peça com uma provocação que ironizava com o *Tin Pan Alley*⁷, bem como com a cultura dominante que o produziu.

○ *bebop* aumentou as apos-

⁷ Local em Nova Iorque onde se concentravam as principais editoras de partituras de canções de sucesso na virada do século XX, e por extensão, expressão que se refere à indústria da música popular em geral.

tas no jogo cultural de “estocadas e bloqueios” para um novo nível de intensidade, fornecendo modelos de criatividade individual e coletiva que foram adotados e estendidos durante períodos posteriores na música improvisada. Os contornos desse modelo são bem descritos por Walton (1972, p.95), que caracteriza o *bebop* como exigindo “escuta concentrada, permitindo uma expansão de si por meio da identificação com a comunicação simbólica do performer”. Além disso, por meio de extensa improvisação, cada execução de uma dada “peça” do bebop pode se tornar única, diferente em muitos aspectos da anterior. Mesmo em muitas correntes da prática de improvisação Afrológica hoje, os aspectos generativos e interacionais de como os papéis do improvisador e do ouvinte são construídos carregam traços distintos das atitudes promulgadas por improvisadores do *bebop*.

O desafio do *bebop* para a cultura dominante não se limitou às preocupações musicais; na verdade, os músicos do bebop desafiaram as noções tradicionais da intra- e ex-

tra-musicalidade. O compositor e improvisador Anthony Braxton (1985, p. 124) comenta que “o *bebop* tinha a ver com a compreensão da realidade da verdadeira posição dos negros nos EUA”. Frank Kofsky (1970, p. 270-271) cita o blues de Langston Hughes significando as origens do *bebop* em “a polícia batendo na cabeça dos negros, (...) aquele velho porrete diz, ‘BOP! BOP!... BE-BOP!... É daí que o Be-Bop vem, espancado das cabeças dos negros até o sopro de seus instrumentos⁸”.

Em *Blues People*, Amiri Baraka (então chamado LeRoi Jones) afirma que o *bebop* “teve mais do que uma implicação acidental de convulsão social associada a ele” (JONES, 1963, p.188). Para os músicos de *bebop*, essa reviravolta teve muito a ver com a afirmação de autodeterminação em relação ao seu papel como artistas musicais. Enquanto o jazz sempre existiu nos interstícios entre as definições ocidentais de música de concerto e entretenimento, entre o comercial e o experimental, desafiar o papel

⁸ “beaten right out of some Negro’s head into them horns”.

atribuído ao músico de jazz como artista criou novas possibilidades para a construção de uma musicalidade improvisatória afro-americana que poderia se definir como explicitamente experimental.

Esta redefinição radical foi vista como um desafio direto, por extensão, para toda a ordem social tal como ela se aplicava aos negros no apartheid norte-americano dos anos 1940: “O jovem músico negro dos anos 40 começou a perceber que, apenas por ser um negro nos EUA, já era um não-conformista” (JONES, 1963, p.188). Na verdade, os músicos eram frequentemente chamados de “loucos” – uma denominação frequentemente atribuída a forças de oposição, seja pela própria ordem dominante ou por membros de um grupo oprimido que, por mais grave que seja sua situação atual, temem as consequências da mudança.

CAGE

Em seu ensaio explorando a improvisação, o teórico Carl Dahlhaus nos fornece cinco características

definidoras de uma obra musical que, a seu ver, devem estar presentes para que a obra seja considerada uma composição. Essas características estão interligadas em uma espécie de sentença logicamente encadeada, que apresentarei em perspectiva explodida.

De acordo com Dahlhaus, uma composição é, em primeiro lugar, uma estrutura individualmente completa em si mesma (“ein in sich geschlossenes, individuelles Gebilde”). Em segundo lugar, esta estrutura deve ser inteiramente elaborada (“ausgearbeitet”). Terceiro e quarto, deve ser registrada na forma escrita (“schriftlich fixiert”) para que seja executada (“un aufgeführt zu werden”). Finalmente, o que é trabalhado e notado deve constituir a parte essencial do objeto estético que é constituído na consciência do ouvinte⁹ (DAHLHAUS, 1979, p.10-11)

Em vários pontos Dahlhaus afirma que essas cinco característi-

⁹ “Das Ausgearbeitete und Notierte den essentiellen Teil des ästhetischen Gegenstandes ausmacht, der sich im Bewußtsein des Hörers konstituiert”.

cas identificam a própria noção de composição como europeia por natureza. A dialética entre composição e notação, segundo Dahlhaus, é crítica para a própria noção de composição. As composições elaboradas sem serem registradas na notação musical, na visão de Dahlhaus, não são composições nem improvisações (idem, p.21). Dahlhaus, no entanto, não apresenta sua própria visão sobre como tal híbrido pode ser chamado ou como, de acordo com suas definições, a natureza de tal música pode ser explicada do ponto de vista teórico.

Reconhecendo que sua definição exclui muitas músicas não-europeias, Dahlhaus consola o leitor com o pensamento de que algumas coisas simplesmente são o que são: “Um historiador que hesita em descrever uma peça de música não europeia como composição não dá, ao fazê-lo, a compreensão de que a valoriza menos¹⁰” (idem, p.22). Em

¹⁰ “Ein Historiker, der zögert, ein Stück außereuropäische Musik als Komposition zu bezeichnen, gibt dadurch keineswegs zu erkennen, daß er es gering schätzt”.

qualquer caso, dada a natureza explicitamente particularista da teoria de Dahlhaus, caracterizá-la como prototipicamente Eurológica não deve apresentar grandes obstáculos analíticos.

O trabalho de John Cage apresenta um desafio explícito a esta noção fixa de composição. Como Bird, a atividade de Cage e seus associados, como Christian Wolff, David Tudor, Morton Feldman e Earle Brown, teve uma influência profunda e ampla não apenas nos domínios musicais, literários e visuais, mas também sociais e culturais. O trabalho musical e teórico desses compositores pode ser creditado com a reconstrução radical da composição Eurológica; a incisividade desta reconstrução envolveu em grande medida a ressurreição dos modos Eurológicos de discurso musical em tempo real, muitas vezes aproximando-se de uma sensibilidade explicitamente improvisatória.

Junto com seus associados, Cage foi responsável pela entrada na história da música do termo “indeterminação”. O ensaio de Cage

sobre a indeterminação em *Silence* (CAGE, 1961, p.35-40) apresenta exemplos de elementos “indeterminados” na música europeia dos últimos dois séculos, de *Klavierstück XI* de Karlheinz Stockhausen à *Arte da Fuga* de J. S. Bach. De acordo com Cage, a não especificação de características de timbre e amplitude por Bach identifica esses elementos não como ausentes, mas simplesmente como materiais não determinados porém necessários, a serem realizados por um performer. A construção indeterminada de elementos não especificados na obra de Bach permite “a possibilidade de uma estrutura única no espectro harmônico e na faixa de decibéis para cada performance”. A função do intérprete, neste caso, é “comparável à de alguém preenchendo as cores onde apenas os contornos são dados” (idem, p.35).

Descrições posteriores de indeterminação, como a defendida por Elliott Schwartz e Daniel Godfrey em seu texto panorâmico sobre a “música desde 1945”, definem um fator musical como indeterminado “se for ditado pelo acaso e operar sem qualquer

ligação com outros fatores” (1993, p.92). A própria definição inicial de indeterminação de Cage, entretanto, não incluía necessariamente o uso do acaso como um fator determinante. Em *Silence*, Cage (1961, p.35) fornece vários métodos, não classificados quanto à sua preferência, pelos quais o intérprete pode perceber os aspectos indeterminados da *Arte da Fuga*: “sentindo seu caminho, seguindo os ditames de seu ego; (...) seguindo seu gosto; (...) empregando alguma operação exterior à sua mente: tabelas de números aleatórios, (...) ou operações de acaso, identificando-se com qualquer eventualidade.”

Outra das contribuições duradouras de Cage tanto para métodos de composição quanto para a improvisação é o uso radical dessas “operações de acaso”. *Music of Changes*, de 1951, foi composta por Cage utilizando o antigo método oracular chinês conhecido como *I Ching* ou *Livro das mutações* para gerar material musical dentro de parâmetros escolhidos pelo compositor. O objetivo do uso do *I Ching*, conforme descrito pelo próprio compositor ao explicar

seu processo composicional para a obra *Music of Changes*, é a criação de “uma composição musical cuja continuidade é livre de gosto e memória individuais (psicologia) e também da literatura e das ‘tradições’ da arte” (CAGE, 1961, p.59). Nesse sentido, Cage sustenta consistentemente que “os sons devem se impor, em vez de serem explorados para expressar sentimentos ou idéias de ordem” (idem, p.69).

Cage, embora talvez não tenha sido o primeiro a promulgar o conceito do experimental na música, forneceu, em seu importante manifesto *Silence*, várias definições de trabalho para o termo “música experimental”. O compositor escreveu que “uma ação experimental é aquela cujo resultado não está previsto” e é “necessariamente única” (idem, p.39). A noção de Cage de espontaneidade e singularidade foi informada por seus estudos do Zen e, em particular, por sua participação nas palestras de Daizetsu Suzuki no início dos anos 1950 sobre esse assunto na cidade de Nova Iorque (REVILL, 1992, p.108-110).

Que esta visão da música teria implicações sociais foi algo totalmente reconhecido pelo próprio Cage. Na verdade, as visões sociais e filosóficas de Cage constituem uma parte importante da literatura sobre ele. Nas entrevistas realizadas por Kostelanetz em 1987, Cage aborda explicitamente seu próprio anarquismo essencial em vários pontos (KOSTELANETZ, 1987, p.266). Conectando sua visão de som ao seu anarquismo, o compositor expressa sua necessidade de “uma música em que não apenas os sons sejam apenas sons, mas em que as pessoas sejam apenas pessoas, não sujeitas, isto é, às leis estabelecidas por qualquer uma delas, mesmo que seja ‘o compositor’ ou ‘o regente’ (...). A liberdade de movimento é fundamental tanto para esta arte como para esta sociedade” (idem, p.257).

A noção de Cage de instrumentalidade social, no entanto, não conecta essa noção muito norte-americana de liberdade – talvez uma reminiscência do “mito da fronteira”¹¹ – a

¹¹ Interpretação simbólica que relaciona a identidade norte-americana ao processo de ocupação da região oeste do país.

qualquer tipo de luta que possa ser necessária para obtê-la. O compositor nega a utilidade do protesto, sustentando que “minha noção de como proceder em uma sociedade para trazer mudanças não é protestar contra o que é mau, mas sim deixá-lo morrer sua própria morte (...). Protestos sobre essas coisas, ao contrário do que se diz, lhes darão o tipo de vida que é dada a um fogo quando você o abana; seria melhor ignorá-las, colocar sua atenção em outro lugar, realizar ações de outro tipo de natureza positiva” (KOSTELANETZ, 1987, p. 265-266).

Em termos de localização social, compositores como Cage e Feldman situaram seus trabalhos como parte integrante de um mundo artístico sociomusical que se vinculava explicitamente às tradições intelectuais e musicais da Europa. Os membros desse mundo artístico, embora criticando aspectos da cultura europeia contemporânea, estavam explicitamente preocupados em continuar a desenvolver essa tradição “ocidental” no continente americano. Em *History of Experimental Music in the United States*

(CAGE, 1961, p.67-75) o compositor identifica como relevantes para suas preocupações tanto compositores e artistas europeus como americanos, incluindo o movimento Dadaísta europeu, compositores como Debussy e Varèse e, posteriormente, experimentalistas europeus como Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen, Luigi Nono e Luciano Berio. Entre os compositores americanos que Cage menciona como parte da “rica história” da música norte-americana estão Leo Ornstein, Dane Rudhyar, Lou Harrison, Harry Partch e Virgil Thomson.

Embora esses e outros compositores mereçam estudos críticos, a única música natural do país que recebe severas denúncias de Cage é a música afro-americana, que ele frequentemente chama de *hot jazz*. Criticando a expressão do interesse de Henry Cowell por esta e outras tradições nativas norte-americanas, Cage se apropria da sabedoria convencional da época sobre a oposição entre a “jazz” e a música “séria”: “Jazz, em si, deriva da música séria. E quando a música séria deriva dele, a situação torna-se bastante tola” (CAGE, 1961,

p.72).

Podemos considerar mais como artifício retórico do que como fato histórico o breve relato de Cage sobre as origens do jazz. Em qualquer caso, apesar de declarações como “o mundo agora é um só” (CAGE, 1961, p.75) ou “quando penso em um bom futuro, certamente há música nele, mas não de um tipo (...). Há todos os tipos” (KOSTELANETZ, 1987, p.257), é claro que Cage traçou limites muito específicos, não apenas quanto a quais músicas são relevantes para sua própria musicalidade, mas quanto a quais músicas se adaptam a seu próprio gosto. A tendência de Cage é confrontar esta contradição através do uso de termos que essencialmente “exnominam¹²” ou disfarçam seus gostos e desgostos como tais: “alguma música (...) que não seria útil para mim, pode ser muito útil para outra pessoa” (KOSTELANETZ, 1987, p. 257).

O compositor, no entanto, leva em consideração o fato de que outros podem traçar limites diferentes: “Posso me dar perfeitamente bem

¹² Sobre esse termo, veja-se o item seguinte.

sem qualquer jazz; no entanto, noto que muitas, muitas pessoas têm uma grande necessidade dele. Quem sou eu para dizer que a necessidade deles é inútil?” (KOSTELANETZ, 1987, p. 257). Essa referência básica à liberdade de escolha, no entanto, dificilmente pode ser extrapolada para argumentar que Cage está se caracterizando como possuidor de uma sensibilidade musical culturalmente diversa. O compositor está reafirmando um truísmo relativamente mundano a respeito da diversidade do gosto pessoal, ao mesmo tempo que deixa claro que, para ele, uma “necessidade de jazz” seria de fato inútil.

EXNOMINAÇÃO

Apesar de Cage repudiar o jazz, no entanto, a cronologia histórica mostra que a ênfase radical de Cage sobre espontaneidade e singularidade – geralmente não encontrada seja na música norte-americana ou europeia antes de Cage – chegou cerca de oito a dez anos depois das inovações do *bebop*. E é certo que o *bebop*, uma música nativa norte-amer-

icana com uma forte base na cidade de Nova Iorque, era bem conhecido pelo o que veio a ser a Escola de Nova Iorque de artistas e músicos da qual Cage e Feldman fizeram parte. No caso dos artistas visuais desse círculo social, como Jackson Pollock e Franz Kline, a conexão com o jazz foi observada em uma série de ensaios (MANDELES, 1981, p.139).

A declaração enérgica do compositor Anthony Braxton a respeito do repúdio das formas Afrológicas pelo mundo artístico que alimentou o trabalho de Cage coloca a questão essencial diretamente: “Tanto aleatoriedade quanto indeterminismo são palavras que foram cunhadas (...) para evitar o termo improvisação, e como tal, a influência da sensibilidade não-branca” (BRAXTON, 1985, p. 366). Por quê improvisação e sensibilidade não-branca seriam percebidas por qualquer um como objetos a serem evitados é algo útil que pode ser teorizado a respeito das relações de poder racializadas.

Comentaristas como o crítico midiático John Fiske, o teórico cul-

tural George Lipsitz e o acadêmico jurídico Cheryl I. Harris têm identificado a “branquitude” como uma construção cultural importante na sociedade americana. Para Harris e Lipsitz, branquitude é um fenômeno historicamente emergente; para Lipsitz, branquitude aparece em grande medida “por causa das realidades criadas pela escravidão e segregação, restrições de imigração e políticas públicas restritivas aos povos originários, por conquista e colonialismo” (LIPSITZ, 1995, p.370).

Tanto Lipsitz e Harris recorrem a termos econômicos na descrição do papel da branquitude. Harris traça a evolução da construção da branquitude como uma forma de propriedade legalmente constituída, enquanto Lipsitz se refere a “investimento possessivo na branquitude.” Citando a teórica jurídica Kimberlé Crenshaw, Harris (1993, p.1759) utiliza a linguagem do investimento ao se referir à “verdadeira aposta no racismo” que as etnias europeias anteriormente balcanizadas¹³ empreenderam, atra-

¹³ Processo de fragmentação política de um território em regiões menores *hostis entre si*.

vés dos privilégios legais e sociais garantidos por sua classificação como “brancos”.

Para Fiske, a branquitude “não é uma categoria racial essencial que contém um conjunto de significados fixos, mas uma implantação estratégica de poder (...). O espaço da branquitude contém um limitado e variado conjunto de posições normalizantes a partir das quais aquilo que não é branco pode ser transformado em anormal; por esses meios a branquitude se constitui como um conjunto universal de normas para dar sentido ao mundo” (FISKE, 1994, p.42). Fiske identifica “exnomação” como a primeira característica da branquitude como poder: “Exnomação é o meio pelo qual a branquitude evita ser nomeada e, assim, mantém-se fora do campo de interrogação e, portanto, fora da pauta política (...). Uma prática de exnomação é evitar o auto-reconhecimento e autodefinição. Definir, para os brancos, é um processo que é sempre direcionado para fora, sobre múltiplos ‘outros’, mas nunca para dentro sobre o definidor” (idem, p.42).

Penso que, circunstancialmente pelo menos, as combinações de espontaneidade, radicalismo estrutural, e singularidade empreendidas pelo *bebop*, antecedendo por vários anos o reaparecimento da improvisação na música Eurológica, colocaram um desafio para essa música que precisava ser respondido de alguma forma. Muito frequentemente, o espaço da branquitude forneceu uma plataforma conveniente para uma negação racializada da força desse desafio, enquanto fornecia uma arena para a articulação de uma sensibilidade implícita que eu denominei “Eurológica”.

A antropóloga e improvisadora Georgina Born apresenta o caso circunstancial:

Alguns dos principais elementos da prática musical experimental – improvisação, trabalho em grupo ao vivo, o uso empírico de equipamentos eletrônicos comerciais pequenos – foram empregados de forma pioneira no jazz e no rock das décadas de 1950 e 1960. Além disso, a políti-

ca da música experimental é semelhante à do jazz negro avançado dos anos 60. Seu coletivismo musical, por exemplo, foi prefigurado pela cooperativa de músicos negros de Chicago, a Associação para o Avanço de Músicos Criativos (AACM), que se tornou um modelo para organizações musicais progressivas e cooperativas posteriores. O fato de que essas influências muitas vezes permanecem desconhecidas e subterrâneas, mesmo dentro da música experimental, sinaliza sua situação como derivadas de uma 'outra' cultura e a relutância da esfera pós-moderna da música legítima em admitir sua dívida para com o 'outro'. (BORN, 1995, p.351, n29)

O sociólogo Howard Becker, utilizando um exemplo do jazz, identifica um sistema estético explícito como sendo útil para um mundo artístico por condicionar competições e justificar o acesso aos recursos:

Ele vincula as atividades dos participantes à tradição da arte, justificando suas demandas pelos recursos e vantagens normalmente disponíveis para pessoas que produzem esse tipo de arte. Para ser específico, se eu posso argumentar convincentemente que o jazz merece considerações tão sérias por motivos estéticos quanto outras formas de música artística, então eu posso competir, como um músico de jazz, por bolsas e subvenções do National Endowment for the Arts e por posições de docente em escolas de música, tocar nas mesmas salas que as orquestras sinfônicas, desejar a mesma atenção às nuances do meu trabalho quanto o mais sério dos compositores clássicos. (BECKER, 1982, p.132-133)

Em um ambiente musical transnacional e transcultural onde trocas de informações musicais são cada

vez mais comuns, bases étnicas ou racializadas para classificação do discurso musical, embora não sejam explicitamente nomeadas, não obstante são reveladas. Defensores de sistemas estéticos particulares raramente são tão explícitos quanto Becker sobre o fundamento de classe e de raça, frequentemente preferindo apoiar certas formas musicais e rejeitar outras em termos "objetivos". Apesar da alegação de Baraka de que o *bebop* era a forma musical afro-americana que obrigava a sociedade em geral a confrontar a estética Afrológica na própria música negra criativa como "arte" (JONES, 1963, p.190), o fato de tanto Bird quanto Cage expressarem uma tendência experimental ao descrever seus respectivos processos criativos não induziu, até agora, os autores de textos de história da música preocupados com a "música norte-americana desde 1945" a classificar a produção desses dois compositores de acordo com sua relação com o experimental.

Pelo contrário, textos que se apropriam do termo "música experimental" constroem essa classifica-

ção denotando um grupo particular de músicos do pós-guerra quase exclusivamente de origem europeia ou euro-americana. O importante livro de Michael Nyman *Música Experimental* (1974) é representativo. Esse texto, como a maioria dos outros, apresenta esse grupo de compositores como os herdeiros intelectuais do que é conhecido vernaculamente como tradição “clássica” ou “ocidental”, mesmo quando esta tradição é sujeita a crítica por meio da música de seus herdeiros.

Qualificadores codificados para a palavra “música” – tais como “experimental”, “nova”, “artística”, “de concerto”, “séria”, “de vanguarda” e “contemporânea” – são usados nesses textos para delinear uma localização racializada dessa tradição dentro do espaço da branquitude; o apagamento ou a (breve) inclusão da música Afrológica pode então ser enquadrado como uma crônica responsável e uma taxonomia “objetiva”. A referência passageira ao Grupo de Chicago no texto de Schwartz e Godfrey sobre *Música Desde 1945*, por exemplo, foi necessária “porque sua música

era tão ‘séria’ ou de vanguarda quanto o jazz” (SCHWARTZ; GODFREY, 1993, p.202). A citação demonstra o papel presumido pela branquitude ao definir o Grupo como sendo não tão ‘outro’ como alguns dos outros.

Os improvisadores-teóricos Malcolm Goldstein (1988) e Derek Bailey (1992) discutem o declínio e eventual quase desaparecimento no século XIX do desenvolvimento improvisatório na música europeia. Esses autores referem-se a uma lacuna de cerca de 150 anos na história intelectual europeia da improvisação, do final do século XVIII a meados do século XX. Tal como acontece em uma série de textos que tratam de música Eurológica improvisada, no entanto, o compositor e teórico David Cope se sente obrigado a mencionar que, apesar de uma aparente lacuna no registro da improvisação, a improvisação fez, de fato, parte da história da música europeia.

Em particular, duas práticas musicais mortas há muito tempo, o uso de baixo cifrado e a execução de cadências, são invocados por Cope

(1993, p.127) para assegurar ao leitor que a improvisação realmente tem uma longa tradição na música europeia. A terceira grande corrente dentro da improvisação europeia, a pequena mas persistente escola francesa de organistas improvisadores, não é mencionada no texto de Cope. Bailey (1992, p.29), escrevendo sobre a improvisação em várias tradições musicais do mundo, identifica este grupo como representando praticamente a única atividade improvisatória na música europeia do final do século XVIII até meados do século XX.

De qualquer forma, as sobrevivências ou retenções das tradições improvisatórias na improvisação Eurológica atual apenas começaram a ser identificadas e pesquisadas. Informações sobre essas práticas restantes que foram encontradas poderiam parecer, até o momento, insuficientemente bem documentadas ou disseminadas para fornecer uma base histórica ou cultural para o ressurgimento da improvisação na música Eurológica em meados dos anos 1950. Neste contexto, a afirmação cautelosa de Cope de que “as circunstâncias sob

as quais a improvisação mais recente se desenvolveu são menos claras (...). O interesse neste século pode estar enraizado no jazz” (op.cit., p.127) pode ser vista como uma excelente ilustração da observação de Born sobre a relutância dos comentaristas sobre música Eurológica em admitir o quanto ela deve ao “outro.”

Exemplificando o tipo de exnominação da branquitude que Fiske e Born identificam, o texto de Cope evita rigorosamente o tratamento sério e extenso de figuras de destaque na improvisação Afrológica do pós-guerra, enquanto dedica considerável atenção a algo chamado improvisação “contemporânea”. Improvisadores de nível mundial – como Parker, Coltrane, Taylor e Coleman – são (na melhor das hipóteses) mencionados de passagem, enquanto páginas são dedicadas ao trabalho de indivíduos relativamente obscuros, cujas descrições escritas de suas improvisações superam em quantidade seus registros de áudio.

O leitor é induzido a assumir que esse tipo de improvisação “con-

temporânea”, apesar do fato de que vários de seus proponentes “estão ou estiveram ativamente envolvidos com o jazz” (COPE, 1993, p.127), deve ter se desenvolvido *sui generis* – talvez em uma espécie de concepção imaculada. De acordo com Cope, a origem mais provável deste tipo de improvisação não está em qualquer tipo de miscigenação musical com o jazz, mas na inabilidade dos intérpretes da música clássica para “perceber corretamente as complexidades da música recente; o compositor, talvez por frustração, talvez porque o resultado foi o mesmo ou melhor, escolheu permitir uma certa liberdade na performance” (idem, p.127).

JAZZ COMO O OUTRO EPISTEMOLÓGICO

A crítica musical modernista Eurológica, enquanto apagava os praticantes da música improvisada Afrológica das histórias da música “contemporânea” no pós-guerra, no entanto, sentiu-se obrigada a apresentar uma série de críticas à sua construção do “jazz”. Essas críticas

podem representar uma tentativa para criar o que os cientistas sociais Somers e Gibson chamam de “outro epistemológico”. De acordo com Somers e Gibson (1994, p.38), grupos sociais frequentemente realizam tais construções “para consolidar uma identidade própria coesa e um projeto coletivo.”

A construção do outro epistemológico pode ser vista como o aspecto contrapositivo da construção da branquitude, particularmente quando apelos codificados à solidariedade racial e étnica estão envolvidos. A crítica de John Cage ao jazz – bem apresentada em sua entrevista de 1966 com o crítico de jazz Michael Zwerin – tem relativamente pouco valor como crítica musical, mas pode servir bem aqui como um exemplo clássico das relações de poder que Fiske reconheceu. Em resposta à pergunta de Zwerin sobre seus pensamentos sobre o jazz, Cage responde, “Eu não penso sobre o jazz, mas adoro falar, então certamente, vá em frente” (ZWERIN, 1991, p.161).

Para este observador afro-amer-

icano, situado na década de 1990, a entrevista talvez devesse ter terminado ali. De uma perspectiva da década de 1960, no entanto, nós estamos na presença do poder, enquanto dois homens brancos se preparam para discutir “o problema dos negros”, nos dias de declínio do *apartheid* da alta mídia americana, sem ter que se preocupar com uma resposta. Mesmo em um assunto para o qual ele admitiu livremente sua falta de atenção, a opinião de Cage era aparentemente considerada suficientemente referencial, pelas estruturas de poder da mídia que decidem tais coisas, para a entrevista continuar e, finalmente, para ser publicada e reimpressa.

A conversa entre Cage e Zwerin, como a referência de Schwartz e Godfrey ao Grupo de Chicago, exhibe a branquitude em seu papel definidor. Zwerin, embora supostamente esteja do lado do jazz, acaba concordando com Cage que o jazz precisa ser melhor trabalhado. A produção dos artistas negros é definida pela branquitude como o trabalho primitivo (embora em aperfeiçoamento) de crianças: “Mas o jazz ainda é jovem,

e ainda está em evolução”; o jazz poderia se beneficiar de um estudo sério de “nossos” modelos; já começou a explorar áreas “sugeridas por [Charles] Ives”; “o jazz está ficando mais livre” com o recurso ao serialismo, e “fugindo da dependência do tempo – inferindo-o ao invés de nos espancar com ele o tempo todo”; e assim por diante (ZWERIN, 1991, p.162-164).

Nesse amplo ataque de bacamarte à cultura musical negra, tanto a designação, por Zwerin, de Cage no papel de árbitro estético quanto a aceitação e desempenho desta função por Cage servem para apresentar a branquitude como uma posição normalizadora a partir da qual os outros são julgados. Ao mesmo tempo, os “argumentos” apresentados por ambos contra as formas Afrológicas são enquadrados em termos musicais ostensivamente “objetivos”, exnominando assim seu fundamento em noções de branquitude. Além disso, o processo de apagamento ou vigilância em relação ao acesso à mídia por vozes alternativas – particularmente vozes negras – garantiu que nem um adversário mais digno nem uma

maior abrangência de temas – como uma crítica contrapositiva das formas Eurológicas – fossem apresentados. Veja o comentário lacônico mas significativo de Coltrane para Kofsky sobre as críticas da mídia: “Eu não faço as frases” (apud KOFKY, 1970, p. 225).

Claramente, o jazz deve ter sido uma força poderosa na música improvisatória do pós-guerra, uma vez que tantos improvisadores Eurológicos iniciantes precisaram se distanciar dele de uma forma ou de outra. A este respeito, a crítica Eurológica contínua do jazz pode ser vista como parte de um projeto coletivo de reconstrução de uma disciplina musical Eurológica em tempo real. Esta reconstrução pode muito bem ter exigido a criação de um “outro” – através da reação, embora negativa, aos modelos existentes de musicalidade improvisatória.

De fato, a recusa do jazz, e sua reformulação na forma de um outro epistemológico, serviram explicitamente como um padrão de definição que serviu para animar muitos

projetos na formação e a exploração de uma sensibilidade improvisatória particularmente Eurológica. Por exemplo, em 1955 o compositor europeu Lukas Foss organizou um grupo dedicado à improvisação coletiva “não-jazzística” (SCHWARTZ; GODFREY, 1993, p.63). Além disso, uma série de experimentadores europeus e euro-americanos do início do pós-guerra que trabalhavam em formas Eurológicas tinham, na verdade, sido músicos de jazz. Os improvisadores britânicos que formaram o grupo de improvisação livre AMM descreveram em detalhes sua necessidade de romper com o “estilo muito emulativo do jazz americano” que eles vinham realizando (CHILDS; HOBBS, 1982-83, p.34). O compositor americano Larry Austin, relatando suas experiências com improvisação coletiva no início dos anos 1960, descreve seu grupo como tendo “conscientemente descartado qualquer expressão explícita de jazz” (apud CHILDS; HOBBS, 1982-83, p.30-31). Aparentemente, de acordo com o relato de Austin, esta tentativa por parte de seu grupo de improvisação de apagar o jazz de seus corpos

não foi um sucesso total; Foss ainda detectou traços da sensibilidade do jazz, ou Afrológica, no trabalho do grupo.

Apesar desta evidência circunstancial bastante poderosa, no entanto, a maioria dos textos panorâmicos que tratam deste período na música Eurológica é infalivelmente solícita em desiludir o leitor de qualquer noção inicial de que o jazz poderia ter tido qualquer impacto no desenvolvimento seja da improvisação “contemporânea”, seja da indeterminação. Esses textos, apesar da aparente preocupação de seus autores com a criação de mesas separadas no restaurante para indeterminação e improvisação, entretanto, normalmente discutem essas duas atividades musicais no mesmo capítulo – assim, associando-as efetivamente.

O estudo enciclopédico de Paul Berliner sobre o processo criativo dos músicos de jazz discute o uso de sequências harmônicas ou “progressões” como uma base para a improvisação. O autor afirma que os improvisadores comparam uma sequência harmônica

ou “progressão” a “um roteiro para traçar o curso melódico preciso de uma interpretação” (BERLINER, 1994, p.71) – algo notavelmente semelhante à noção já citada de Cage da função de um intérprete em relação a partituras indeterminadas como “preenchimento de cor onde os contornos são dados.” Assim, um forte argumento poderia ser defendido para a contenção de que, assim como as operações de acaso podem constituir um método para a realização da indeterminação por parte do performer, a indeterminação por parte do performer pode ser um método para realizar uma improvisação. Neste contexto, apesar da declaração cautelosa de Cope de que “um grande precursor da indeterminação musical pode ser a improvisação” (COPE, 1993, p.124), a indeterminação pode muito bem não ser uma sucessora da improvisação mas um subconjunto dela.

ESPONTANEIDADE

A espontaneidade é um valor importante para improvisadores que trabalham nas duas formas, Eurológi-

ca e Afrológica, embora a definição de espontaneidade certamente difira de acordo com a tradição. Seguindo Cage, Schwartz e Godfrey (1993, p.92) afirmam que o resultado de uma experiência musical criada por meios indeterminados deve ser “imediatos, espontâneos e únicos: um ritual de celebração, não um objeto de arte fixo limitado por relações pré-determinadas ou camisas de força notacionais.”

No entanto, as noções de singularidade e imprevisibilidade certamente não são exclusividades da indeterminação eurológica. O saxofonista Steve Lacy observou que “você tem todos os seus anos de formação e todas as suas sensibilidades e seus meios preparados, mas é um salto para o desconhecido” (apud BAILEY, 1992, p.57). Muitos comentaristas identificaram a singularidade de uma improvisação como um objetivo altamente valorizado entre os improvisadores afro-americanos. Berliner (1994, p.268) cita o trompetista Doc Cheatham, cujo trabalho abrange as eras pré e pós-guerra, no sentido de que Armstrong e outros de capaci-

dade criativa comparável “tocavam quinze ou trinta refrões diferentes, e nunca tocavam a mesma coisa (...). A cada vez que eles tocavam uma música, o solo seria diferente.” Um sentimento semelhante foi expresso com o espanto de Coltrane em como Gillespie conseguia tocar a introdução de *I Can't Get Started* de maneira diferente a cada vez (BERLINER, 1994, p.269).

Apesar das declarações desses e de outros improvisadores altamente experientes que registraram suas experiências de singularidade e descoberta, vários compositores e teóricos que trabalham com a música Eurológica afirmaram uma visão bastante diferente da mesma música. O psicólogo cognitivo John Sloboda (1985, p.141) afirma que os improvisadores de jazz usam “um modelo que é, na maioria dos casos, fornecido externamente pela cultura”. Lukas Foss afirmou que na improvisação, “toca-se o que já se sabe” (apud COPE, 1993, p.127).

Esse ponto de vista, que atingiu o status de sabedoria convencional em alguns círculos, é semelhante à

afirmação de Schwartz e Godfrey de que “a indeterminação de Cage deve ser distinguida da improvisação, na medida em que esta é direcionada para um fim conhecido” (op. cit., p.92). A própria afirmação de Cage de que “improvisação é geralmente tocar o que você sabe” leva naturalmente à sua opinião de que a improvisação “não leva você a uma nova experiência” (apud KOSTELANETZ, 1987, p.223).

O psicólogo cognitivo Philip Johnson-Laird chamou uma versão dessa sabedoria convencional de teoria do “motivo”. De acordo com a construção dessa teoria por Johnson-Laird, os improvisadores de jazz costumam usar um conjunto de motivos memorizados, que são “amarrados um após o outro para formar uma improvisação” (JOHNSON-LAIRD, 1991, p.292). A metáfora de improvisação do próprio cientista, envolvendo uma abordagem da análise de solos de bebop baseada em teorias de gramáticas generativas, compara a improvisação à fala. A identificação dessa semelhança com a fala leva Johnson-Laird a questionar

a validade da teoria do motivo: “O discurso seria intoleravelmente difícil se consistisse apenas em juntar observações que alguém tinha guardado na memória. É esse tipo de confusão artificial de frases que alguém é forçado a produzir em uma língua estrangeira quando seu único guia é, na verdade, um livro de *licks*, isto é, um livro de frases” (idem, p.293).

Johnson-Laird continua perguntando: “Por que podemos ter certeza de que a teoria do ‘motivo’ está errada? (...) Primeiro, alguém tem que inventar os motivos. Se um músico é o primeiro a tocar um motivo específico, então ele ou ela não pode simplesmente regurgitá-lo da memória.” Johnson-Laird acrescenta duas outras razões para a validade duvidosa desta teoria: “uma análise dos *corpora* da improvisação do músico produz muitas frases que ocorrem apenas uma vez. Terceiro, o trabalho de memorizar um número suficiente de motivos para garantir a improvisação de solos completos, no todo, é muito grande para ser prático” (idem, p.293).

A teoria do motivo, tanto em

sua versão científica quanto em sua versão vernácula, nega a possibilidade de alcançar agenciamento criativo e espontaneidade experiencial por meio da musicalidade improvisatória. Por exemplo, Dahlhaus (1979, p.10), comentando sobre a improvisação do ponto de vista de uma variante dessa teoria, encontra uma contradição na noção de que uma improvisação é “por um lado reunida a partir de fórmulas e, por outro lado, vivenciada como experiência espontânea.¹⁴”

A teoria do motivo, com sua ênfase exagerada no papel da memória na improvisação Afrológica, tem sido frequentemente usada por comentaristas, muitas vezes influenciados pela obra de John Cage, para definir a improvisação em termos de pura espontaneidade, não mediada pela memória. O compositor e teórico Larry Solomon (1985, p.226), por exemplo, definiu o “ideal fundamental” da improvisação como “a descoberta e invenção da música original espontaneamente, enquanto é executada,

¹⁴ “Daß sie einerseits aus Formeln zusammengestückt sei und andererseits als spontan empfunden werde”.

sem formulação, notação ou conteúdo pré-concebido”.

Entranhada nessa definição Eurológica de improvisação está uma noção de espontaneidade que exclui a história ou a memória. A este respeito, a improvisação “real” é frequentemente descrita em termos de eliminação de referências a estilos “conhecidos”. Dentre os estilos já “conhecidos”, o “jazz” é o mais citado na bibliografia sobre o assunto – talvez em razão de seu papel como outro epistemológico. De acordo com o compositor Harold Budd, por exemplo, “o jazz, afinal, tem uma tradição nobre. Todo mundo sabe o que ele é” (apud CHILDS; HOBBS, 1982-83, p.53). Ao colocar a questão sobre até que ponto a “originalidade” pode ser trazida na criação de música “verdadeiramente improvisada”, Solomon pergunta: “Isso também excluiria a reprodução de um estilo de música conhecido, como o jazz?” (op.cit., p.226). A conclusão inevitável, de um ponto de vista Eurológico, é que o jazz, cujo caráter é “conhecido”, não pode ser verdadeiramente espontâneo ou original. Além disso, a suposta dependência

do jazz de motivos memorizados o impede de exemplificar a improvisação “verdadeira” – apesar da experiência de seus praticantes.

Bailey (1992, p.xi-xii) teoriza sobre a interface com estilos “conhecidos” na improvisação com sua distinção entre formas “idiomáticas” e “não-idiomáticas” de improvisação. Este modo de teorizar, no entanto, permite que a improvisação “verdadeira” ocorra em ambos, evitando definições fixas de espontaneidade baseadas em referências históricas ou culturais: “A improvisação idiomática (...) preocupa-se principalmente com a expressão de um idioma – como o jazz, o flamenco ou o barroco – e obtém sua identidade e motivação desse idioma. A improvisação não idiomática tem outras preocupações e é mais comumente encontrada na chamada improvisação ‘livre’ e, embora possa ser altamente estilizada, geralmente não está ligada à representação de uma identidade idiomática.”

Do ponto de vista Eurológico, permitir a entrada do acaso na performance torna-se um método importan-

te para evitar modelos “conhecidos” de improvisação. Solomon (1985, p.227) sente que a improvisação “depende do controle e da intuição do performer, mas também inclui o acaso como um caminho para a exploração e descoberta”. Schwartz e Godfrey (1993, p.414) referem-se a “caprichos, vontades – e acidentes” como contribuintes para uma sensação de imprevisibilidade. Berio (1985, p.84) teoriza a improvisação no jazz como “uma correção contínua de pequenos erros, um ajuste contínuo de visões em relação a um alvo que, por sua própria natureza, nunca é perfeitamente claro e definido.”

Como acontece com qualquer música, ouvir atentamente e analisar a música improvisada requer atenção às informações em diferentes profundidades laminares. Assim, cada uma das numerosas gravações lançadas de, digamos, *Giant Steps* de Coltrane, considerada no nível de suas passagens individuais, é o resultado de uma preparação cuidadosa – “ausgearbeitet”. Ao mesmo tempo, cada improvisação, tomada como um todo, mantém seu caráter único e espontâ-

neo.

A noção Eurológica de pura espontaneidade na improvisação falha em dar conta desse aspecto temporalmente multilaminar de uma improvisação. Ao fixar-se no nível superficial da espontaneidade imediata, imaculada pela referência ao passado ou prenúncio do futuro, a redução da noção de espontaneidade improvisada ao momento presente insiste na efemeridade. Em sua forma extrema, essa noção requer que uma improvisação seja feita uma vez e nunca mais ouvida de nenhuma forma. A insistência de Solomon de que uma improvisação gravada, “após o *replay*, não é mais uma improvisação” (op.cit., p.226), reduz o imediatismo experimentado por parte de ouvintes e improvisadores a um agora infinitamente pequeno, um ponto euclidiano, excluindo o passado e o futuro.

No entanto, os ouvintes têm revisitado algumas improvisações gravadas literalmente milhares de vezes. As performances são decoradas, mas mesmo depois de muitos anos, novas camadas de significado são descober-

tas espontaneamente. Embora uma improvisação memorizada seja, nota por nota, totalmente previsível, essas versões gravadas muitas vezes parecem se renovar quando vistas em um contexto temporal mais amplo. Além disso, os improvisadores estão ouvindo sua música ao mesmo tempo que qualquer ouvinte em potencial; nesse sentido, as experiências do improvisador e do ouvinte são semelhantes. Voltando à identificação de Walton sobre o papel da empatia na escuta de improvisações, parece claro que o ouvinte também improvisa, propondo caminhos alternativos, vivenciando o imediatismo como parte da experiência de escuta.

A eliminação da memória e da história na música, emblemática no projeto de Cage, pode ser vista como uma resposta às condições do pós-guerra. Visto em termos históricos, o declínio da improvisação na música europeia no século XIX e no início do século XX parece impedir qualquer identificação de antecedentes exclusivamente ou mesmo primariamente europeus para a música improvisada Eurológica. Em tal atmosfera, a

ênfase modernista do pós-guerra de músicos como Cage no “presente”, tirando a ênfase na memória e na história, pareceria ser uma resposta natural à impossibilidade de descobrir tais antecedentes por parte daqueles para quem a preservação da pureza europeia da referência musical seria uma preocupação primordial.

Essa resposta às condições históricas, além disso, pode ser vista não apenas em termos do desejo modernista do pós-guerra mais comumente teorizado de se renovar por meio da “negação dos princípios da tradição anterior” (BORN, 1995, p.40), mas, novamente, com respeito ao quintessencialmente norte-americano mito da fronteira, onde aquilo que está diante de nós deve ter precedência sobre “o passado”. Por outro lado, o improvisador afro-americano, vindo de um legado de escravidão e opressão, não pode tolerar o apagamento da história. A destruição da família e da linhagem, a reescrita da história e da memória à imagem da branquitude, é um dos fatos com que todos os negros devem viver. Não é surpreendente, portanto, que do ponto de vista de

um ex-escravo, uma insistência em se libertar da memória possa ser vista com alguma desconfiança – como uma forma de negação ou de desinformação.

MÚSICA IMPROVISADA

A pianista de formação clássica Mildred Portney Chase escreveu sobre o valor da improvisação para compositores, performers e estudantes de música, especialmente crianças. Para intérpretes de música escrita – para quem “a maior parte da música que estudamos vem de outra época e lugar” (CHASE, 1988, p.95) – a improvisação pode fornecer “momentos de inspiração semelhantes aos experimentados pelos maiores compositores, mesmo que a similaridade termine aí” (idem, p.93). Alternativamente, a improvisação pode auxiliar ao ajudar um compositor para abrir “canais de seu fluxo de consciência musical (...) sendo totalmente permissivo, ele pode abrir até os níveis mais profundos daquelas passagens para a persona musical que estão enterradas sob tudo o que ele sabe conscien-

temente” (idem, p.90).

Para Chase, embora ela questione o eixo histórico compositor-performer típico da música Eurológica, seu livro – com capítulos intitulados “Para o Compositor”, “Para o Pianista”, e assim por diante – enquadra a improvisação como alguma coisa feita por intérpretes e compositores – não exatamente uma combinação dos dois, mas algo semelhante. Este enquadramento não parece deixar espaço para o papel musical do “improvisador”; na verdade, não há nenhum capítulo intitulado “Para o improvisador”.

Na verdade, um campo denominado “música improvisada” surgiu e teve algum destaque no período desde 1970. Eu identificaria música improvisada como um local social habitado por um número considerável de músicos da atualidade, vindos de diversas origens culturais e práticas musicais, que optaram por fazer da improvisação uma parte central de seu discurso musical. Os improvisadores individuais agora são capazes de fazer referência a um estabelecimento intercultural de técnicas, esti-

los, atitudes estéticas, antecedentes e redes de prática cultural e social.

Relatórios da mídia, ensaios acadêmicos e outros textos sobre tais músicos tendem a se aglutinar em torno da “música improvisada”, a *posteriori*, como um termo abrangente para uma variedade de formas musicais. Bailey (1992) escreveu talvez os ensaios mais perceptivos sobre o tema do que é a improvisação – para ele – e de como ela evoluiu.

O trabalho como improvisador no campo da música improvisada enfatiza não apenas a forma e a técnica mas as escolhas de vida individuais, bem como a localização cultural, étnica e pessoal. Em apresentações de música improvisada, a possibilidade de internalizar sistemas de valores alternativos está implícita desde o começo. O foco do discurso musical subitamente se desloca do indivíduo, do criador autônomo, ao coletivo – o indivíduo como parte da humanidade global.

A fim de distinguir a música improvisada como um campo do trabalho Eurológica que “incorpora” ou

“utiliza” improvisação, ou que contém “indeterminação” ou práticas aleatórias, as taxonomias simplisticamente racializadas encontradas em textos como os de Nyman e Cope devem ser abandonadas. Uma visão mais matizada da música improvisada pode identificar como características distintivas mais salientes seu acolhimento do agenciamento, da necessidade social, da personalidade e da diferença, bem como sua forte relação com culturas populares e folclóricas.

Na minha opinião, o desenvolvimento do improvisador na música improvisada é visto como englobando não apenas a formação da personalidade musical do indivíduo, mas a harmonização da personalidade musical de alguém com ambientes sociais reais e possíveis. Esta ênfase na narrativa pessoal é um sinal claro da forte influência do Afrológico na música improvisada.

Um modelo importante na área da música improvisada é o tipo de improvisação “aberta” praticada por membros da Association for the *Advancement of Creative Musicians* (AACM),

o coletivo afro-americano de músicos amplamente reconhecido pela variedade de ideias musicais inovadoras, promulgadas por seus membros desde a sua criação em 1965 na predominantemente negra Região Sul de Chicago. Junto com o importante *Black Artists Group*, oriundo de St. Louis, incluindo improvisadores como saxofonistas os Hamiet Bluiett, Oliver Lake e Julius Hemphill, os improvisadores do AACM eram claramente Afrológicos em perspectiva como um grupo, ainda que influenciados individualmente por uma ampla gama de músicas não Afrológicas.

Os improvisadores-compositores da AACM incluem o pianista Muhal Richard Abrams (membro fundador da organização); o saxofonista Fred Anderson; o multi-instrumentista Douglas Ewart; o *Art Ensemble of Chicago*; os saxofonistas Anthony Braxton, Henry Threadgill e Edward Wilkerson; o baterista Kahil El-Zabar; a pianista Amina Claudine Myers; o violinista Leroy Jenkins; o trompetista Wadada Leo Smith; e o trombonista-autor [desse texto]. Outros colaboradores frequentes incluíram o pianista

Anthony Davis, o saxofonista David Murray e o flautista James Newton.

O “modelo AACM” enfatiza uma orientação no sentido de compositores-improvisadores e a importância de afirmar o agenciamento, identidade e sobrevivência do artista afro-americano: “Os artistas criativos negros devem sobreviver e perseverar apesar das forças opressoras que impedem os negros de alcançar as metas alcançadas pelos outros americanos. Devemos continuar para contribuir copiosamente a um já vasto reservatório de riqueza artística legado através dos tempos. Os artistas negros devem controlar e ser pagos pelo que eles produzem, bem como possuir e controlar os meios de distribuição” (ABRAMS; JACKSON, 1973, p.72).

Outro modelo importante e muito diferente de “música improvisada” é praticado pelos improvisadores “livres” europeus, como a contrabaixista Joelle Leandre; o guitarrista e teórico Derek Bailey; o baixista Barry Guy; os pianistas Misha Mengelberg, Alexander von Schlippenbach e Irene Schweizer; o percussionista Paul

Lytton; os vocalistas Maggie Nicols e Phil Minton; a multi-instrumentista e compositor Lindsay Cooper; e os saxofonistas Peter Brotzmann e Evan Parker. Refletindo suas diversas origens, esses músicos costumam misturar narrativas pessoais reminiscentes de uma perspectiva Afrológica com imagens sonoras características das formas europeias abrangendo vários séculos.

A forma europeia coloca grande ênfase na necessidade social do papel do improvisador. Bailey (1992, p.142) é muito claro neste ponto: “A improvisação não necessita de argumentação e justificativa. Existe porque atende ao apetite criativo que é uma parte natural de ser um músico prático e porque convida a um envolvimento total, até um ponto inalcançável por outros meios, no ato do fazer musical.” A este respeito, torna-se inteiramente provável que o uso reto do termo “música improvisada”, no sentido de que estou usando aqui, começou entre este grupo de improvisadores europeus. O termo foi adotado, creio eu, não para distingui-la do jazz no sentido de uma crítica, mas para

melhor refletir o sentido de que os improvisadores europeus tinham criado um modelo nativo de improvisação, embora influenciado por formas Afrológicas.

Bailey, como outros improvisadores europeus, não faz nenhuma tentativa de negar a influência Afrológica em seu próprio trabalho. A crítica de Bailey ao jazz, portanto, longe de adotar as premissas de Cage na crítica de seus improvisadores, é na verdade uma crítica ao mundo artístico em torno do jazz, com sua tendência à canonização e ao que é percebido por muitos como uma capitulação à influência do poder corporativo na forma de um neoclassicismo bastante manco (BAILEY, 1992, p.48). Nesse sentido, a crítica de Bailey encontra companhia na crítica similar apontada por Radano (1993, p.269).

Uma terceira linhagem dentro da música improvisada é a chamada “escola do centro (de Nova Iorque)”, representada pelo saxofonista John Zorn; pelos guitarristas Fred Frith, Eugene Chadbourne e Elliott Sharp; pela vocalista Shelley Hirsch; pelos

percussionistas David Moss e Ikue Mori; pelo trombonista Jim Staley; pela harpista Zeena Parkins; e pelo improvisador eletrônico Bob Ostertag, entre outros. A música deste grupo é muitas vezes timbrística e dinamicamente disjuntiva, com mudanças rápidas e frequentes de humor e extremos de dinâmicas, uso extensivo de timbres reminiscentes do rock e forte interface com a cultura popular. Mais uma vez, a ênfase na personalidade na improvisação é aqui de natureza Afrológica; este grupo, na minha opinião, tentou incorporar as inovações de Cage em termos de tempo, espontaneidade e memória, ao mesmo tempo em que recusou-se a aceitar a crítica de Cage ao jazz e à improvisação.

Talvez os relatos mais completos das primeiras atividades do AACM estejam contidos em Radano (1992; 1993). Jost (1975), Litweiler (1984), Wilmer (1992) e Corbett (1994) também contêm relatos úteis e informativos. Litweiler (1984), Bailey (1992), Dean (1992) e Corbett (1994) contêm muitas informações sobre improvisadores europeus pós

free jazz. O crítico da Alemanha Oriental Bert Noglik (1981; 1990) também escreveu extensivamente sobre esses músicos, embora essas obras em língua alemã sejam difíceis de localizar. Quanto às informações sobre a escola “do centro”, este grupo é muito melhor documentado em gravações do que nas publicações atuais; a discografia de música improvisada que acompanha esse texto pode ser útil. Em qualquer caso, este breve levantamento de certas áreas dentro da música improvisada dificilmente pode ser considerado exaustivo.

As colaborações extensas e bem documentadas entre improvisadores desses e de outros locais culturais nos levam a uma visão da música improvisada, vista em termos históricos, como uma prática transcultural. Por exemplo, a grande e vibrante comunidade de improvisadores asiático-americanos da Califórnia – que inclui os pianistas Jon Jang e Glenn Horiuchi; os saxofonistas Russell Baba, Gerald Oshita e Francis Wong; o baixista Mark Izu; a contadora de histórias Brenda Wong

Aoki; a kotoísta Miya Masaoka – insistiu em explorar e pesquisar as ligações musicais, culturais e políticas entre as formas musicais afro-americanas, euro-americanas e asiático-americanas (JANG, 1985-88; HOUN, 1985-88).

Além disso, nos últimos anos, o surgimento de músicos que não reivindicam suas raízes em formas europeias ou norte-americanas também serviu para identificar a natureza transcultural da música improvisada. Improvisadores como o percussionista coreano Kim Jin Hi, o multi-instrumentista japonês Torikai Ushio e o percussionista sul-africano Thebe Lipere tornaram-se parte da crescente internacionalização da música improvisada. Seus exemplos enfatizam os perigos do pensamento essencialista no que diz respeito à conexão entre música, raça e origem nacional. A biografia recente do pianista sul-africano Chris McGregor (1995) é um guia útil para algumas dessas questões transnacionais e transculturais.

Dados os antecedentes históri-

cos mencionados acima e os temas sociais e culturais associados e concomitantes, podemos agora identificar o “improvisador” como um papel na atividade musical funcional na sociedade musical mundial, junto com papéis como “compositor”, “performer”, “intérprete”, “psicoacústico” e vários sabores de “teóricos”. Na identificação do papel de “improvisador”, a noção derivada de improvisação como “composição em tempo real” é implicitamente rejeitada. Uma vez que esta construção é descartada, a noção do improvisador como “performer” no sentido Eurológico também entra em questão, já que em muitos casos, a peça que o improvisador “executará” está faltando.

Não desejo, no entanto, apresentar esses papéis na atividade musical como construções fixas, mas como potenciais. A criação de composições para improvisadores (novamente, ao invés de um trabalho que “incorpora” improvisação) faz parte da direção pessoal de muitos improvisadores. Os trabalhos de Roscoe Mitchell, Anthony Braxton, John Zorn e Misja Engelberg fornecem exemplos que re-

têm coerência formal enquanto permitem que aspectos da composição interajam com a interpretação estendida que os improvisadores devem realizar – reafirmando assim um papel para a personalidade dos improvisadores-performers dentro da obra.

LIBERDADE

O advento de vários estilos de improvisação “livre” – incluindo o “free” jazz que surgiu no início dos anos 1960, assim como a improvisação “livre” europeia que emergiu em vários estratos culturais nos anos 1970 – colocou a “liberdade” de volta na pauta das discussões musicais. No caso do “free” jazz, a tumultuada pressão pelos direitos humanos nos Estados Unidos tinha analogias claras na música, conforme observado por músicos politicamente ativos como Archie Shepp. No que diz respeito às improvisações de músicos como Vinko Globokar e Cornelius Cardew, em que a própria improvisação se tornou um símbolo de liberdade, os acontecimentos de maio de 1968 em Paris e outras capitais

européias podem ser vistos como correlatos¹⁵ (GLOBOKAR, 1979, p.29-30).

Tal como acontece com o tema da espontaneidade, as noções de liberdade e controle diferem acentuadamente entre os pontos de vista Eurológico e Afrológico. O “free jazz” foi, como se pode facilmente observar a partir das entrevistas do baterista

¹⁵ Em 1968, uma série de cidades europeias experimentaram greves de estudantes e trabalhadores, motins e outros distúrbios. Esses eventos provaram ter uma força de efeitos e afetos que foi a princípio severamente subestimada, tanto pela autoridade governamental tradicional quanto pelo establishment intelectual europeu da época.

Ao analisar as causas desta nova militância, tanto comentaristas quanto participantes concordaram que a agitação poderia ser vista como uma revolta contra várias formas de repressão social. O mais conservador e tecnocraticamente orientado J. J. Servan-Schreiber (1969, p.21) atribuiu o ativismo cidadão ao “confronto de uma ordem social particularmente rígida com uma aceleração tecnológica, uma transformação científica e, portanto, intelectual.”

Talvez mais em sintonia com as correntes estéticas e culturais da época, o famoso líder francês das greves estudantis de Nanterre em maio de 1968, Daniel “Danny, o Vermelho” Cohn-Bendit, atribuiu o poder do movimento a “uma espontaneidade ‘incontrolável’” (BOURGES, 1968, p.103). [N.do A.]

Arthur Taylor com improvisadores Afrológicos (TAYLOR, 1993), bastante controverso entre músicos de jazz. Quaisquer que sejam os pontos de vista dos músicos no próprio *free jazz*, as respostas de vários improvisadores sobre o tema da “liberdade” são instrutivas. Em particular, o discurso Eurológico sobre “regras” para a improvisação está quase totalmente ausente. Em vez disso, os improvisadores parecem concordar que a liberdade na improvisação Afrológica é concebida como sendo possível apenas por meio da disciplina, definida como conhecimento técnico de teoria musical e de seu instrumento, bem como atenção total ao contexto, à história e à cultura da música que se faz.

O baterista Elvin Jones apresenta o caso sucintamente em relação ao seu próprio envolvimento no que algumas pessoas chamam de “música da liberdade”: “Não há algo como liberdade sem algum tipo de controle, pelo menos autocontrole ou autodisciplina (...). Coltrane fez muitos experimentos nessa direção. (...) embora desse uma impressão de liberdade, era basicamente um trabalho pensa-

do e altamente disciplinado” (apud TAYLOR, 1993, p.228). O baixista Ron Carter, sobre o mesmo assunto, sustenta que “você pode tocar tão livremente quanto quiser, só que você deve ter algum tipo de contexto para se relacionar com essa liberdade. Caso contrário, você está punindo a si mesmo” (apud TAYLOR, 1993, p.61).

Outra visão constrói a liberdade como algo sempre presente através da improvisação. O baterista Philly Joe Jones insiste que a improvisação é em si perfeitamente livre e não precisa de qualquer licença: “Todo mundo está tocando livremente. A cada vez que você toca um solo, você está livre para tocar o que quiser tocar. Essa é a verdadeira liberdade” (apud TAYLOR, 1993, p.48). Repetindo esse tema, o pianista Randy Weston fala da “música livre”, “não vejo como essa música pode ser mais livre do que alguma outra. Eu ouvi [Thelonious] Monk pegar uma nota e criar uma liberdade inacreditável. A liberdade é um desenvolvimento natural” (apud TAYLOR, 1993, p.27).

Entre os improvisadores do ponto de vista Eurológico, a liberdade às vezes é enquadrada em termos da tradicional hierarquia compositor-intérprete da música europeia. Segundo Chase (1988, p.15), “a improvisação é a zona franca na música, onde tudo é permitido e considerado aceitável. Você é responsável apenas por si mesmo e pelos ditames do seu gosto.” Da mesma forma, a preparação para a improvisação é descrita em termos da necessidade de “nos libertarmos dessas atitudes negativas que nos inibem”.

Uma visão muito mais difundida que evoluiu nos círculos das música Eurológica no que diz respeito à improvisação é a noção de que, para ser musicalmente coerente, a improvisação não pode ser deixada “livre”, mas deve ser “controlada” ou “estruturada” de alguma forma. A caracterização pelo compositor e crítico Tom Johnson da indeterminação de Cage é típica: “Cage começou referindo-se a um trabalho que fosse indeterminado em sua performance porque chamar seu trabalho de ‘improvisações’ teria sugerido que os

intérpretes não eram guiados por objetivos e regras” (JOHNSON, 1989, p.207-208). Outra razão para afirmar esta necessidade de regras é exemplificada na reclamação de Berio (1985, p.81) de que “a improvisação apresenta um problema na medida em que não há verdadeira unanimidade de discurso entre os participantes, apenas, de vez em quando, uma unidade de comportamento.”

Em qualquer caso, o método Eurológico mais comum para fornecer estas regras é a construção, por um compositor, de sistemas autônomos e muitas vezes culturalmente *ad hoc* de opções específicas de comportamento musical. Esses sistemas normalmente deixam certas dimensões intencionalmente não especificadas e presumivelmente disponíveis para preenchimento conforme desejado. Diether De la Motte delineou uma série de estratégias de especificação de regras usadas pelos compositores europeus dos anos 1960 e 1970 em cujas obras a improvisação foi “incluída” (“einbezogen”). De la Motte inclui seus próprios comentários e críticas sobre os procedimentos usados. Por exem-

plo, *Tempus Loquendi* (1963) para flauta solo, de Bernd Alois Zimmermann, usa nove frases anteriormente criadas pelo compositor. Se o solista desejar, ele ou ela é “encorajada” (“ermuntern”) a improvisar versões “pessoais” do material fornecido (DE LA MOTTE, 1979, p.45).

Às vezes, as regras não dizem respeito ao que se deve tocar, mas ao que se deve pensar. A descrição de Stockhausen de sua música “intuitiva”, exemplificada por sua composição *Aus den sieben Tagen*, rejeita qualquer noção de que sua “música intuitiva” pode ser considerada um pseudônimo para improvisação. Sua justificativa para distanciar seu trabalho “intuitivo” da improvisação ressuscita uma versão da teoria do motivo: “Sempre se conectam improvisações com a apresentação de esquemas, fórmulas e elementos estilísticos subjacentes¹⁶” (STOCKHAUSEN, 1971, p.123). Para Stockhausen, a música deveria vir diretamente da intuição, manifestando uma unidade de atmos-
¹⁶ “Da man mit Improvisation immer auch die Vorstellung von zugrunde liegenden Schemata, Formeln, stilistischen Elementen verbindet.”

fera que ele descreve em um jogo de palavras com os significados de “*einstimmen*” (concordar) e “*Stimmung*” (afinação ou atmosfera):

A orientação dos músicos, que também chamei de “*Einstimmung*” [unanimidade de atmosfera/afinação], não é, no entanto, arbitrária ou puramente negativa – excluindo todo pensamento musical em certas direções – ao contrário, ela é em qualquer momento dado concentrada em um texto escrito por mim, o que provoca a intuição de uma forma completamente definida.¹⁷ (STOCKHAUSEN, 1971, p.123-124)

Mesmo um conjunto simples desses formalismos *ad hoc*, entretanto, ainda exigiria uma certa dose de preparação para sua execução

¹⁷ “Die ‘Orientierung’ der Musiker, die ich auch ‘Einstimmung’ nannte, ist aber nicht eine beliebige oder nur negative – das heißt, alles musikalische Denken in bestimmten Richtungen ausschließende –, sondern sie ist jeweils konzentriert durch einen von mir geschriebenen Text, der das Intuitive in ganz bestimmter Weise herausfordert”.

– provavelmente reduzindo sua capacidade de induzir espontaneidade ou provocar intuição. Além disso, apesar da aparente tentativa de muitos comentadores Euroológicos para diferenciar esses sistemas de escolha do artista dos sistemas improvisatórios Afrológicos, os sistemas descritos por De la Motte em particular muitas vezes parecem uma reminiscência da prática afro-americana de usar progressões de acordes, apropriadamente chamadas de “mudanças”, como sistemas de opções de comportamento musical. Embora os sistemas de “escolha” Euroológicos não apresentem necessariamente sequências harmônicas, eles no entanto funcionam de formas análogas promovendo, orientando e condicionando a escolha em tempo real, produzindo assim “mudanças” no conteúdo da música.

Em qualquer caso, a escolha do artista e os sistemas de “intuição”, conforme promulgados por Stockhausen e outros compositores Euroológicos, realmente resultam algo diversos da improvisação no sentido Afrológico. Esses sistemas parecem levar em conta a ausência de peda-

gogia no sistema de educação musical Euroológica no que diz respeito à improvisação. No mínimo, eles são projetados para compensar essa falta, mitigando, para o performer, a “aterrorizante perspectiva de ser livre para tocar qualquer coisa que vier à mente” (SMALL, 1987, p.302), fornecendo material para complementar ou mesmo para suplantiar o léxico criativo do próprio performer.

Minha própria opinião é que, ao analisar a atividade ou comportamento musical improvisatório em termos estruturais, questões relacionadas a como, quando e por que são críticas. Por outro lado, a questão de saber se a estrutura existe em uma improvisação – ou, nesse sentido, em qualquer atividade humana – muitas vezes coloca essa pergunta de uma maneira que corre o risco de se tornar não tanto exegética como pejorativa. Deve ser axiomático que, tanto nas nossas improvisações musicais quanto nas improvisações humanas da vida cotidiana, interagimos com nosso ambiente, navegando em tempo, lugar e situação, tanto criando como descobrindo formas. Diante dis-

so, esse processo interativo de gerar formas parece criar raízes e florescer livremente, em muitos tipos de música, com ou sem regras e regulamentos preexistentes.

PERSONALIDADE

Um aspecto importante da improvisação Afrológica é a noção da importância da narrativa pessoal, de “contar sua própria história”. O subcapítulo de Berliner sobre este tópico identifica esta metáfora da história como subjacente ao processo estrutural de muitos improvisadores (BERLINER, 1994, p.201). Erroll Garner encapsula bem este ponto de vista: “Se você pega um instrumento, eu não me importo com o quanto você ama alguém, o quanto você gostaria de se padronizar de acordo com a pessoa amada, você deve se dar a chance de encontrar o que você tem e externalizá-lo” (apud TAYLOR, 1993, p.97).

Parte de contar sua própria história é desenvolver seu próprio “som”. Uma noção Afrológica do “som” de um improvisador pode ser

vista como análoga ao conceito Eurológico de “estilo” composicional, especialmente em um sentido musicalmente semiótico. Além disso, para um improvisador trabalhando em formas Afrológicas, “som”, sensibilidade, personalidade e inteligência não podem ser separados da definição de música como fenômeno (em oposição a uma definição formal) por parte do improvisador. As noções de personalidade são transmitidas por meio de sons e os sons tornam-se signos de níveis mais profundos de significado, para além de notas e intervalos. O saxofonista Yusef Lateef (1985-88, p.44) deixa claro: “O som da improvisação parece nos dizer que tipo de pessoa está improvisando. Sentimos que podemos ouvir o caráter ou a personalidade na maneira que o músico improvisa.”

Crucial para a criação de um som pessoal é o desenvolvimento da habilidade analítica por parte de um improvisador. Para o iniciante, esse processo quase sempre começa com a emulação de outros improvisadores. Fraser (1983, p.141) cita Gillespie no sentido de que um improvisador

começa “tocando exatamente como outra pessoa”. Tal emulação equivale a uma versão da análise musical para a música baseada na literatura oral e no corpo. Fraser afirma ainda que “o potencial improvisador (...) é enculturado em uma forma de ouvir e de respeitar o meio (...). Uma forma de ouvir se desenvolve, uma linguagem musical preferencial, cujos termos e padrões empregamos subconscientemente ao ouvir o mundo” (idem, p.81).

Curiosamente, a crítica de Cage ao jazz também o compara à narrativa pessoal. A descrição do jazz por Cage parece comparar a música a um grito de roda [*ring shout*]: “A forma do jazz sugere com muita frequência que as pessoas estão falando, isto é, em sucessão, como em um painel de discussão (...). Se eu vou ouvir um discurso, então eu gostaria de ouvir algumas palavras” (apud ZWERIN, 1991, p.162). Este comentário perspicaz de um compositor que não poderia, por nenhum esforço da imaginação, ser retratado como possuindo qualquer afinidade com as formas musicais Afrológicas,

fornece algumas justificativas intersubjetivas para a noção de que uma das demandas estéticas centrais feitas por improvisadores Afrológicos é a de que o improvisador “conte uma história”.

De todo modo, improvisadores Eurológicos tendem a olhar com desconfiança a admissão da narrativa pessoal na atividade improvisatória. Eu acredito que, para improvisadores Eurológicos do pós-guerra, as ideias de Cage têm, novamente, o maior impacto a este respeito: “O que eu gostaria de encontrar é uma improvisação que não descreva o intérprete, mas que descreva o que acontece, e o que é caracterizado por uma ausência de intenção” (apud KOSTELANETZ, 1987, p.222). Entrevistando os membros da AMM, o compositor Christopher Hobbs afirma que uma das alegrias de ouvir o grupo é que “você não consegue distinguir quem está tocando o quê, e que isso é não tem nenhuma importância, de uma forma ou de outra” (CHILDS; HOBBS, 1982-83, p.40). O compositor britânico Gavin Bryars, que se afastou da improvisação

nos anos 1970, afirmou que “uma das principais razões pelas quais eu sou contra a improvisação agora é que, em qualquer posição de improvisação, a pessoa que cria a música é identificada com a música (...). É como colocar um pintor ao lado de seu quadro, para que toda vez que você o veja, você também veja o pintor e não consiga vê-lo sem ele” (apud BAILEY, 1992, p.115).

Em alguns aspectos, o distanciamento da narrativa pessoal atualiza o conceito de uma “estrutura significativa autônoma” pós-kantiana, identificada por Subotnik em seus ensaios sobre música Eurológica contemporânea. Essa autonomia é baseada no pressuposto de que “os humanos podem construir estruturas ou domínios que sejam completos e significativos em si mesmos”. Além disso, de acordo com Subotnik (1991, p.266), “o reconhecimento da validade em tal estrutura não é pensado para depender da identidade particular, poder, hábitos ou valores daqueles que criam ou recebem a estrutura em questão. Em seu lugar, a validade deve ser inerente à capacidade de

uma estrutura de transportar e expor suas próprias leis com consistência.”

Subotnik acredita que esse ideal de autonomia é uma ficção; o entendimento popular do teorema de Gödel sobre a impossibilidade da autodescrição de um sistema lógico em seus próprios termos parece fornecer alguma corroboração. De qualquer modo, a pintura sem pintura de Bryars, bem como a noção de Cage dos “sons como eles próprios” – possuindo apenas frequência, intensidade, duração, espectro harmônico, morfologia (CAGE, 1961, p.14), divorciada de implicações sociais ou culturais – parece harmonizar-se bem com este conceito de autonomia.

Tal como acontece com a teoria do motivo da improvisação, mesmo na música Eurológica a noção de narrativa pessoal e autonomia tem sido objeto de debate. Embora os membros do inovador grupo de improvisação *Musica Elettronica Viva* (incluindo o pianista Alvin Curran, o improvisador eletrônico Richard Teitelbaum, o trombonista Garrett List e o pianista Frederic Rzewski) tenham todos tido associações

estreitas com Cage, suas ideias sobre improvisação coletiva – como com outros “improvisadores pós-Cage”, como Malcolm Goldstein – parecem se separar das opiniões de Cage. Em *Descrição e Análise de um Processo*, Rzewski afirma que a música do MEV é “baseada na amizade. Este elemento de amizade é comunicado na música; não pode ser escondido” (RZEWSKI, 1968, p.3).

Anteriormente neste tratado apaixonado, brilhante, mas um tanto divagante, Rzewski afirma que “Qualquer ato hostil por parte de algum indivíduo ameaça a força da música que todos estamos tentando criar” (idem). Malcolm Goldstein (1988, p.10) é ainda mais direto do que Rzewski, sustentando, com Erroll Garner, que o ato de improvisação exige do improvisador que seja criada uma resposta a essa importante questão: “Quem é você? O que você pensa ou sente sobre esse momento/som?” Talvez a concepção mais incisiva do que a improvisação pode ser encontre-se neste testamento de Charlie Parker: “A música é sua própria experiência, seus pensamentos, sua

sabedoria. Se você não vivê-la, ela não sairá do seu instrumento” (apud LEVIN; WILSON, 1994, p.24). A clara implicação aqui é que o que você de fato vive é o que sairá do seu instrumento.

Meus sinceros agradecimentos a Bonnie Wright do *Spruce Street Forum* em San Diego; para o Prof. Jann Pasler, meu colega na UCSD; e a Muhal Richard Abrams, que deram sugestões úteis sobre o texto. Agradeço também a Isabelle Lytton, pelas informações sobre o crítico alemão Bert Noglik.

UMA SELETA DISCOGRAFIA DE MÚSICA IMPROVISADA

Abrams, Muhal Richard, and Roscoe Mitchell. Duets and solos. Black Saint 120133-2. Compact disc.

Anderson, Fred, and Steve McCall. Vintage duets. Okkadisk OD12001. Compact disc.

Art Ensemble of Chicago. A jackson in your house. Affinity CD AFF752. Compact disc.

Bailey, Derek. Solo guitar, volume 2. Incus CD11. Compact disc.

Braxton, Anthony, and Evan Parker. Duo (London) 1993. Leo LR 193. Compact disc.

Brötzmann, Peter, and Hamid Drake. The dried rat-dog. Okkadisk OD12004. Compact disc.

Chadbourne, Eugene. Strings. Intakt CD 025. Compact disc.

Curran, Alvin, and the ROVA Saxophone Quartet. Electric rags II. New Albion NA027. Compact disc.

Davis, Anthony. The ghost factory. Gramavision 18-8807-2. Compact disc.

Ethnic Heritage Ensemble. Dance with the ancestors. Chameleon 61494-2. Compact disc.

Ewart, Douglas. Bamboo meditations at Banff. Arawak AA003. Compact disc.

Goldstein, Malcolm. Sounding the new violin. Nonsequitur/What Next? WN0005. Compact disc.

Guy, Barry, and the London Jazz Composers Orchestra. Theoria. Intakt CD

024. Compact disc.

Hemphill, Julius. Big band. Elektra/Musician 9-60831-2. Compact disc.

Hirsch, Shelley, and David Weinstein. Haiku lingo. Review Records 139. Compact disc.

Horiuchi, Glenn. Calling is it and now. Soul Note 121268-2. Compact disc.

Izu, Mark. Circle of fire. Asian Improv Records AIR 0009. Compact disc.

Jang, Jon, and the Pan-Asian Arkestra. Self defense! Soul Note 121203-2. Compact disc.

Jenkins, Leroy, and Muhal Richard Abrams. Lifelong ambitions. Black Saint 120033-2. Compact disc.

Lacy, Steve. Futurities. Hat ART 6031/6032. Two compact discs.

Leandre, Joelle, and Carlos Zingaro. Écritures. ADDA 590038. Compact disc.

Lewis, George. Changing with the times. New World 80434-2. Compact disc.

Masaoka, Miya. Compositions. Asian Improv Records AIR 0010. Compact disc.

Mengelberg, Misha. The ICP Orchestra performs Monk. ICP 026. Compact disc.

Mitchell, Roscoe. Roscoe Mitchell Quartet. Sackville 2009.

Myers, Amina Claudine. Salutes Bes-sie Smith. Leo LR 103. Compact disc.

Newton, James. Suite for Frida Kahlo. AudioQuest Musics AQ-CD1023. Compact disc.

Ostertag, Bob. Attention span. Rec-Dec 33. Compact disc.

Parker, Evan. 50th anniversary concert. Leo LR 212/213. Compact disc.

Schweizer, Irene. Piano solo, volume 1. Intakt CD 020. Compact disc.

Smith, Wadada Leo. Kulture jazz. ECM 1507. Compact disc.

Spontaneous Music Ensemble. Karyobin. Chronoscope CPE2001-2. Compact disc.

Staley, Jim. Don Giovanni. Einstein 002. Compact disc.

Teitelbaum, Richard. Concerto grosso. Hat ART CD 6004. Compact disc.

Threadgill, Henry. Making a move.

Columbia CK67214. Compact disc.

Wong, Francis. Ming. Asian Improv Records AIR 0009. Compact disc.

Zorn, John. Cobra. Hat Hut CD 60401/60402. Two compact discs.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, Muhal Richard, and John Shenoy Jackson. 1973. Association for the Advancement of Creative Musicians. Black World 23, no. 1 (November): 72-74.

BAILEY, Derek. 1992. Improvisation: Its nature and practice in music. London: British Library National Sound Archive.

BECKER, Howard. 1982. Art worlds. Berkeley: University of California Press.

BERIO, Luciano. 1985. Two interviews. London: Marion Boyars.

BERLINER, Paul F. 1994. Thinking in jazz. Chicago: University of Chicago Press.

BORN, Georgina. 1995. Rational-

izing culture. Berkeley: University of California Press.

BOURGES, Herve. 1968. The student revolt: The activists speak. Translated by B. R. Brewster. London: Jonathan Cape.

BRAXTON, Anthony. 1985. Tri-Axium writings, volume 1. Dartmouth: Synthesis/Frog Peak.

CAGE, John. 1961. Silence: Lectures and writings. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press.

CHASE, Mildred Portney. 1988. Improvisation: Music from the inside out. Berkeley: Creative Arts.

CHILDS, Barney; HOBBS, Christopher (eds). 1982-83. Forum: Improvisation. Perspectives of New Music 21:26-112.

COPE, David. 1993. New directions in music. Madison: Brown and Benchmark.

CORBETT, John. 1994. Extended play: Sounding off from John Cage to

Dr. Funkenstein. Durham: Duke University Press.

DAHLHAUS, Carl. 1979. Was heisst Improvisation? In Improvisation und neue Musik: Acht Kongreßreferate, edited by Reinhold Brinkmann, 9-23. Mainz: Schott.

DEAN, Roger T. 1992. New structures in jazz and improvised music since 1960. Philadelphia: Open University Press.

DE LA MOTTE, Diether. 1979. Improvisation in der neuen Musik. In Improvisation und neue Musik: Acht Kongreßreferate, edited by Reinhold Brinkmann, 42-54. Mainz: Schott.

FISKE, John. 1994. Media matters: Everyday culture and political change. Minneapolis: University of Minnesota Press.

FRASER, Wilmot A. 1983. Jazzology: A study of the tradition in which jazz musicians learn to improvise. Ph.D. diss., University of Pennsylvania.

GLOBOKAR, Vinko. 1979. Reflexionen fiber Improvisation. In Improvisation und neue Musik: Acht Kongreßreferate, edited by Reinhold Brinkmann, 24-41. Mainz: Schott.

GOLDSTEIN, Malcolm. 1988. Sounding the full circle. Sheffield, England: Goldstein/Frog Peak.

GRIDLEY, Mark. 1994. Jazz styles: History and analysis. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

HARRIS, Cheryl I. 1993. Whiteness as property. Harvard Law Review 106, no. 8:1707-1791.

HOUN, Fred Wei-han. 1985-88. Asian American music and empowerment. Views on Black American Music 3:27-32.

JANG, Jon. 1985-88. We don't all sound alike. Views on Black American Music 3:33-38.

JOHNSON, Tom. 1989. The voice of new music: New York City 1972-1982. Eindhoven, Netherlands: Het

Apollohuis.

JOHNSON-LAIRD, Philip N. 1991. Jazz improvisation-A theory at the computational level. In *Representing musical structure*, edited by Peter Howell, Robert West, and Ian Cross, 291-325. London: Academic Press.

JONES, LeRoi. 1963. *Blues people*. New York: William Morrow.

JOST, Ekkehard. 1975. *Free jazz*. Vienna: Universal Edition.

KOFSKY, Frank. 1970. *Black nationalism and the revolution in music*. New York: Pathfinder.

KOSTELANETZ, Richard. 1987. *Conversing with Cage*. New York: Limelight.

LATEEF, Yusef A. 1985-88. The pleasures of voice in improvised music. *Views on Black American Music* 3:43-47.

LEVIN, Michael; WILSON, John S. 1994. *No bop roots in jazz*: Parker.

Down Beat 61, no. 2:24-25. (Originally published September 9, 1949.)

LIPSITZ, George. 1995. The possessive investment in whiteness: Racialized social democracy and the "White" problem in American studies. *American Quarterly* 47, no. 3:369-427.

LITWEILER, John. 1984. *The freedom principle: Jazz after 1958*. New York: Da Capo Press.

MANDELES, Chad. 1981. Jackson Pollock and jazz: Structural parallels. *Arts Magazine* 57:139-141.

MCGREGOR, Maxine. 1995. *Chris McGregor and the Brotherhood of Breath: My life with a South African jazz pioneer*. Flint, Mich.: Bamberger Books.

NOGLIK, Bert. 1981. *Jazz-werkstatt international Musik*. Berlin: Verlag Neue Musik.

_____. 1990. *Wege improvisierter Musik*. Berlin: Verlag Neue Musik.

NYMAN, Michael. 1974. *Experimental music: Cage and beyond*. New York: Schirmer Books.

RADANO, Ronald. M. 1992. Jazzin' the classics: The AACM's challenge to mainstream aesthetics. *Black Music Research Journal* 12, no. 1:79-95.

_____. 1993. *New musical figurations: Anthony Braxton's cultural critique*. Chicago: University of Chicago Press.

REVILL, David. 1992. *The roaring silence: John Cage, a life*. New York: Arcade Publishing.

RZEWSKI, Frederic. 1968. *Description and analysis of a process*. Unpublished, obtained from the author.

SCHWARTZ, Elliott, and Daniel GODFREY. 1993. *Music since 1945: Issues, materials and literature*. New York: Schirmer.

SERVAN-SCHREIBER, J. J. 1969. *The spirit of May*. New York: McGraw-Hill.

SLOBODA, John A. 1985. *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

SMALL, Christopher. 1987. *Music of the common tongue*. London: Calder.

SOLOMON, Larry. 1985. *Improvisation II. Perspectives of New Music* 24, no. 2:224-235.

SOMERS, Margaret R., and Gloria D. GIBSON. 1994. *Reclaiming the epistemological "Other": Narrative and the social constitution of identity*. In *Social theory and the politics of identity*, edited by Craig Calhoun, 37-99. Cambridge: Blackwell.

STOCKHAUSEN, Karlheinz. 1971. *Texte zur Musik 1963-1970*. Koln: Verlag M. DuMont Schauberg.

SUBOTNIK, Rose Rosengard. 1991. *Developing variations: Style and identity in Western music*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

TAYLOR, Arthur. 1993. *Notes and*

tones: Musician-to-musician interviews. Liège, Belgium: A Taylor, 1977. Reprint, New York: Da Capo Press.

WALTON, Ortiz. 1972. *Music: Black, white and blue*. New York: William Morrow.

WILMER, Valerie. 1992. *As serious as your life: The story of the new jazz*. London: Allison and Busby, 1977. Reprint, London: Serpent's Tail.

ZWERIN, Michael. 1991. *A lethal measurement*. In *John Cage: An anthology*, edited by Richard Kostelanetz, 161-168. New York: Praeger, 1970. Reprint, New York: Da Capo Press.

TEXTO DO ENCARTE DO ÁLBUM **DANGEROUS SONGS!?** **(1966)**¹

Autor

Pete Seeger

¹ O álbum pode ser ouvido em <https://open.spotify.com/album/4wxklTvlz4TNCgumGFTtXA>

O termo “canção de protesto” foi ultra simplificado. Qualquer obra de arte, de uma pintura de Michelangelo a uma sinfonia de Beethoven ou a uma peça de teatro de Shaw², tem uma ideia a ser defendida. Se discordamos dessa ideia, chamamos essa arte de “propaganda”.

Uma canção de ninar é uma música de propaganda, na opinião de uma criança de três anos de idade que não quer ser ninada.

Um hino é uma música controversa. Tente cantar um na igreja errada.

Até o cantor de canções obscenas está protestando - contra o falso moralismo.

O autor de *Wrap Your Troubles in Dreams and Dream Your Troubles Away*³ escreveu a propaganda mais comum de todas.

² George Bernard Shaw (Irlanda, 1856-1950).

³ “Envolve seus problemas em sonhos, e sonhe até que seus problemas se vão”, canção de Harry Barris com letra de Ted Koehler e Billy Moll, publicada em 1931.

É sabido que muitas cantigas infantis⁴ inglesas eram baseadas em antigas rimas políticas, especialmente aquelas dos séculos XVI e XVII, quando era moda enquadrar a zombaria de maneira tão perspicaz que ela seria repetida, mas com os nomes e lugares disfarçados, para que o cantor não fosse preso. *Robin the Bobbin* supostamente se refere ao rei Henrique VIII, que estava tomando de assalto a Igreja da Inglaterra. *Mary, Mary Quite Contrary* provavelmente expressa o descontentamento dos escoceses com sua rainha, sua corte festiva e seu chefe de cozinha francês. Há diversas explicações para *Little Jack Horner*, mas a melhor já documentada é essa: o rei Henrique cobiçava as terras da rica Abadia de Glastonbury. Richard Whiting, o abade de 80 anos, foi torturado, julgado, e depois enforcado, afogado e esquartejado. A principal testemunha no “julgamento”, que ocorreu na época do Natal, foi um jovem chamado John Horner. O velho abade tinha sido seu protetor, mas Horner

⁴ Original: *Mother Goose rhymes*.

informou aos promotores de justiça do rei que nem toda a riqueza do mosteiro tinha sido relatada na última declaração de impostos. Como recompensa por ter sido um informante, Horner recebeu uma grande parte da propriedade da igreja. Repita as rimas para si mesmo. Agora cada linha faz sentido.

Acredita-se que *Die Gedanken sind Frei* ("Os pensamentos são livres") se originou em uma data ainda mais antiga, durante as Guerras Camponesas Alemãs. Ser um Protestante em uma província católica, ou um Católico em uma província protestante, ou um Judeu em qualquer província era altamente perigoso. Schiller⁵ inseriu essa canção em uma de suas peças de teatro. Estudantes alemães cantavam-na no tempo de Bismarck⁶. Hitler proibiu que fosse cantada. Art Keves⁷ merece agradecimentos de todos nós por esta excelente tradução.

⁵ Friedrich Schiller (Alemanha, 1759-1805)

⁶ Otto von Bismarck (Alemanha, 1815-1898), chanceler do Império Alemão de 1871 a 1890.

⁷ Arthur Keves (EUA, 1916-1973).

A revolução sexual, a qual reivindicava que os jovens tivessem o direito de se casar mesmo sem a permissão de seus pais, já é algo tão garantido hoje que esquecemos que cantaram sobre isso por muitos anos. Então incluo uma popular balada inglesa antiga, *Jackaro*, e *Never Wed an Old Man* ("Nunca se case com um homem velho"), que (acho que) é irlandesa. Agradeço à colecionadora Edith Fowke e ao pesquisador de baladas O. J. Abbott pela segunda.

John Brown's Body, que usa a melodia de um antigo hino metodista (*Say, Brothers, Will You Meet Us on Canaan's Happy Shore*⁸), foi composta por alguns dos primeiros regimentos militares compostos por negros, em seu campo de treinamento no Maine, durante a Guerra Civil [Americana (1861-1865)]. Forma e conteúdo casam-se perfeitamente na canção. Dentro de alguns meses já era conhecida por todo o Exército.

O falecido Frank Proffitt, um carpinteiro e fazendeiro produtor

⁸ "Irmãos, vamos nos encontrar nas margens de Canaã".

de tabaco na região das *Smoky Mountains* [Sudeste dos EUA], fabricava o banjo à moda antiga, sem trastes, no qual você ouve ser tocada a música *Going Across the Mountains* ["Atravessando as montanhas"]. Frank aprendeu a canção com o seu avô, um dos homens das montanhas do sul, que admirava [Abraham] Lincoln e se juntou às forças da União⁹. (Outra canção que Frank aprendeu com o seu avô e nos passou adiante foi *Tom Dooley*).

Harry Simms é uma outra balada sobre uma pessoa e um evento reais. Os versos foram escritos em 1932 por Jim Garland, um jovem minerador de carvão e organizador do Sindicato Nacional dos Mineradores. Ele tomou emprestada a melodia de uma balada tradicional.

É mais fácil cantar uma canção controversa se ela tiver muitos anos de idade. Então, para ser justo, aqui temos *King Henry*, uma canção escrita em fevereiro de 1965.

⁹ Estados da região Norte (em sua maioria), em oposição à Confederação separatista formada por estados da região Sul.

Ela usa as palavras de um jovem trabalhador do Kansas, numa carta a sua esposa uma semana antes dele ter sido assassinado. Em seguida, a melodia tocada no banjo é emprestada da *Nona Sinfonia* de Beethoven.

O primeiro lado do disco termina com uma canção de ninar composta em fevereiro de 1966: *Goliath, Goliath* ["Golias, Golias"].

Vinte anos atrás, quando eu escutei a pequena canção *Queen Anne Front* cantada pelo seu autor, o arquiteto de Pittsburgh Bob Schmertz, não suspeitava o quanto ela me conquistaria com o tempo, e quantos novos significados ela tomaria conforme eu aprendia mais sobre a vida. Ela soa tão inocente!

Muitos dos que ouviram a canção sobre Joe Hill¹⁰ e cantaram "I never died, says he" ("Nunca morri, ele diz"), pouco sabem sobre os trezentos mil ou mais

¹⁰ Músico e líder anarquista norte-americano (nascido na Suécia em 1879), ligado ao sindicato *International Workers of the World* (IWW - "Trabalhadores Industriais do Mundo").

Wobblies¹¹ que, entusiasticamente, cantavam suas canções por volta da Primeira Guerra Mundial. Que sua aula de história comece por aprender a mais famosa canção de Joe, *Casey Jones*, uma paródia de uma balada mais conhecida (que na época estava na parada de sucessos dos EUA). Joe Hill escreveu a letra quando era um trabalhador nas docas em San Pedro, California. Ele direcionou sua sátira aos engenheiros da rodovia que trabalhavam para a mesma companhia, mas que se recusavam a se unir à greve dos trabalhadores das docas.

A longo prazo, as canções mais verdadeiramente perigosas devem ser as canções de amor e de ninar. Afinal, é tão claro quanto $2^2=4$ (e quase tão claro quando $2^{37}=137.438.953.472$) que, dentro de muitos milhares de anos, deverá haver seis pessoas tentando habitar cada meio metro quadrado da superfície da Terra. Então, aqui temos um acalanto, *One Grain of Sand* ["Um grão de areia"]. Normalmen-

¹¹ Apelido dos membros da IWW.

te ele deveria ser repetido continuamente, como qualquer outra canção de trabalho, causando sua antiga hipnose, enquanto o cantor pondera as palavras. Mas, uma vez que meu objetivo aqui é simplesmente ensiná-los a canção¹², e não colocá-los para dormir, eu a encurtei e vou direto ao ponto.

Matt McGinn, um trabalhador de Glasgow que tornou-se cancionista, fala seriamente ao dizer que sua canção *The Pill* ["A pílula"] não se dirige a nenhuma igreja ou grupo de qualquer tipo. Ele apenas aceita a Lei Natural dos Três Cs (que são Continência, Contraceptivo ou Caos. Veja a equação acima).

Phil Ochs, um escritor prolífico, que orgulhosamente carrega o título de "compositor engajado", rascunhou *The Draft Dodger Rag* ["Rag da objeção de consciência ao alistamento militar"] há cerca de um

¹² O restante dos versos de *One Grain of Sand* pode ser encontrado no livro *The Bells of Rhymney and Other Songs and Stories* (Oak Publications, 165 W. 46th Street, New York, N.Y.) [N.do.A.].

ano, e a canção se espalhou¹³ por todo o país desde então. (Obrigado, Fred Hellerman, por me ajudar no vocal e na guitarra.)

Eu lamento não conseguir localizar o compositor da melodia *Mao Tse Tung* para flauta¹⁴. É uma canção chinesa atual, bastante popular.

Walking Down Death Row [“Percorrendo o corredor da morte”] é de minha autoria, composta em 1º de janeiro de 1966.

Embora ele fique um pouco prolixo, às vezes, Shakespeare ainda é um dos meus poetas favoritos. A melodia em *Full Fathom Five*¹⁵ [“A cinco braças de profundidade”] foi feita por mim, juntamente com os alunos da Woodstock Country

¹³ Em trocadilho com a palavra *rag* (trapo), usada para designar as obras musicais compostas no gênero do *ragtime*, o autor escreve “rasgou” (*tore off / has been tearing*) onde traduzimos “rascunhou” e “se espalhou”.

¹⁴ Essa canção é originalmente chamada *O Leste é Vermelho*, com texto de Li Youyouan sobre uma melodia tradicional.

¹⁵ A letra da canção se origina na 2ª cena do 1º ato da peça *A Tempestade*, de William Shakespeare (1564-1616).

School, em Vermont. O verso que vem a seguir, *Perchance to Win* [“Para talvez vencer”], é de minha autoria.

Talvez a única resposta seja ensinar nossas crianças a se comunicar umas com as outras, e também a ouvir. Porque nós, três bilhões de pessoas, não sabemos nos escutar, realmente. Daí a música de Len Chandler, *Beans in My Ears* [“Feijões em meus ouvidos”].

Você terá que decidir por si mesmo sobre essas canções: para quem são perigosas, para quê, e se são perigosas a você. Todos nós sabemos que um questionamento tem dois lados. O papel mata-mosca tem dois lados também, mas faz uma grande diferença para a mosca de que lado ela pousa.

Pegajosamente seu,

Peter Seeger.