OPUS

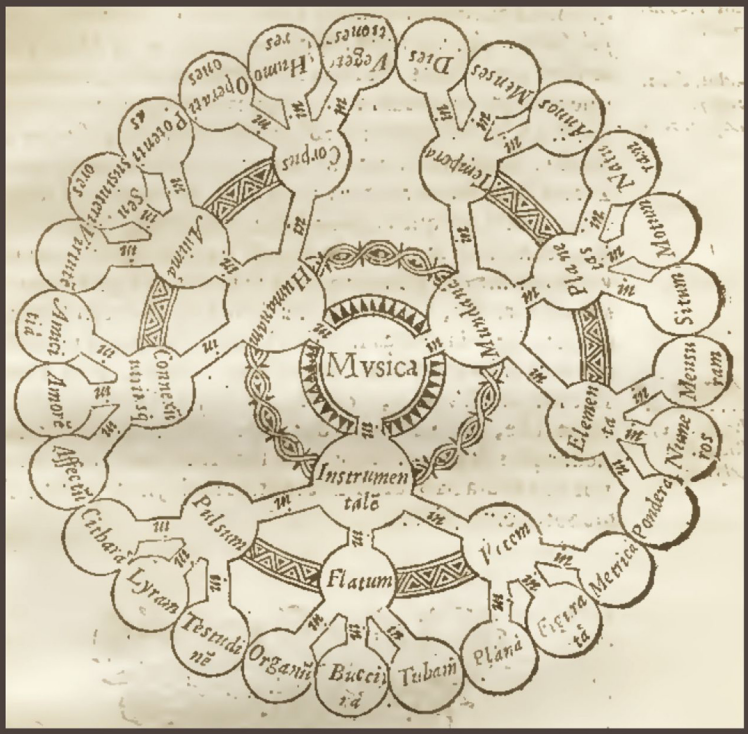
REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 16 • NÚMERO 1 • JUNHO 2010

OPUS

REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

VOLUME 16 • NÚMERO 1 • JUNHO 2010 • ISSN 0103-7412





ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Diretoria 2009-2011

Presidente: Sonia Ray (UFG)
1a Secretária: Lia Tomás (UNESP)
2a Secretária: Cláudia Zanini (UFG)
Tesoureira: Sonia Albano de Lima (FCG)

Conselho Fiscal

Denise Garcia (UNICAMP)
Martha Ulhôa (UNIRIO)
Ricardo Freire (UnB)
Claudia Zanini (UFG)
Jonatas Manzolli (UNICAMP)
Fausto Borém (UFMG)

Conselho Editorial

Rogério Budasz (UCR)
Paulo Castagna (UNESP)
Norton Dudeque (UFPR)
Acácio Piedade (UDESC)

OPUS · REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Editores

Rogério Budasz (University of California, Riverside, EUA) - Editor-Chefe

Conselho Executivo

Acácio Piedade (UDESC)
Carlos Palombini (UFMG)
Norton Dudeque (UFPR)
Paulo Castagna (UNESP)

Conselho Consultivo

Bryan McCann (Georgetown University, EUA)
Carole Gubernikoff (UNIRIO)
Cristina Magaldi (Towson University, EUA)
Diana Santiago (UFBA)
Elizabeth Travassos (UNIRIO)
Graça Boal Palheiros (Instituto Politécnico do Porto)
John P. Murphy (University of North Texas, EUA)
Luciana Del Ben (UFRGS)
Manuel Pedro Ferreira (Universidade Nova de Lisboa)
Pablo Fessel (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
Paulo Costa Lima (UFBA)

Projeto Gráfico e Editoração

Rogério Budasz

Capa

Manoel Nunes da Sylva. *Arte Minima*. Lisboa, 1685, (Tratado das Explanações, p. 27)

Opus : Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – v. 16, n. 1 (jun. 2010) – Goiânia (GO) : ANPPOM, 2010

Semestral
ISSN – 0103-7412

1. Música – Periódicos. 2. Musicologia. 3. Composição (Música). 4. Música – Instrução e Ensino. 5. Música – Interpretação. I. ANPPOM- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. II. Título

OPUS

REVISTA DA ANPPOM
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

VOLUME 16 • NÚMERO 1 • JUNHO 2010

sumário

volume 16 • número 1 • junho 2010

Carta do Editor 7

ATUALIDADE

Uma entrevista com o compositor David Ludwig. 8
Tom Moore.

An interview with composer David Ludwig. 19
Tom Moore.

ARTIGOS DE PESQUISA

Interdisciplinaridade, música e educação musical. 30
Rita de Cássia Fucci Amato.

A evolução da regra da oitava em Portugal (1735-1810). 48
Mário Marques Trilha.

Trio (1921) para oboé, clarineta e fagote, de Heitor Villa-Lobos: Uma abordagem interpretativa. 70
Aloysio Moraes Rego Fagerlande.

Variação em desenvolvimento na construção do tema principal da *Sonata para Piano* Op.1, de Alban Berg. 99
Carlos de Lemos Almada.

Tendências na educação a distância: Os softwares on-line de música. 113
Daniel Gohn.

Shakuhachi: De arma de combate e ferramenta religiosa a instrumento musical. 127
Rafael Hirochi Fuchigami; Eduardo Augusto Ostergren.

Instruções para autores 148

Abrimos este número da OPUS com uma entrevista com o compositor David Ludwig, por Tom Moore. Moore já colaborou em um número anterior da OPUS entrevistando o compositor carioca Sérgio Roberto de Oliveira, e várias outras de suas conversas com músicos brasileiros estão disponíveis na rede. Ninguém mais qualificado para apresentar esse jovem e prolífico compositor estadunidense ao público brasileiro. E dizer que mais de 100 anos separam as mais recentes obras de David Ludwig da Sonata Op. 1 de Alban Berg. 90 anos no caso do Trio para sopros de Villa-Lobos. A mesma distância separava as obras da juventude de Berg e Villa-Lobos da *Missa de Santa Cecília* de José Maurício Nunes Garcia; ou *Tannhäuser* de Wagner da *Oferenda Musical* de J. S. Bach. Alguém ainda usa o termo "música contemporânea" para se referir à música de Berg e Villa-Lobos? Quando o mestre carioca faleceu, a maioria dos professores e alunos envolvidos na pós-graduação em música no Brasil ainda nem era nascida. É certo que o distanciamento favorece a imparcialidade da análise, mas o desenvolvimento da pesquisa histórica também tem colaborado para novas e originais aproximações à música do passado. Carlos Almada e Aloysio Fagerlande estão conscientes desses fatores em suas considerações sobre os processos composicionais e a interpretação da música daqueles mestres. E conscientes das transformações por que também passam a musicologia e a educação musical estão Rita Fucci Amato e Daniel Gohn, com artigos sobre interdisciplinaridade e softwares on-line de música. Já Mário Trilha e Rafael Fuchigami lançam novos olhares sobre o histórico de práticas interpretativas em Portugal e no Japão. Apesar de tratarem de mundos tão diferentes, os dois artigos revelam conexões com a realidade brasileira; o primeiro por revelar detalhes sobre o sistema teórico em que se baseia muito da música brasileira de séculos passados, o segundo por apontar para o inusitado florescimento de uma prática musical milenar no Brasil contemporâneo.

Rogério Budasz

Uma entrevista com o compositor David Ludwig

Tom Moore

O compositor David Ludwig faz parte do corpo docente de composição do Curtis Institute, em Filadélfia, onde ele também atua como coordenador de Estudos Musicais e diretor artístico do Grupo de Música Contemporânea 20/21. Ele vem de uma ilustre família musical – seu tio é Peter Serkin, seu avô Rudolf Serkin, e seu bisavô Adolph Busch. Estudou composição com Richard Hoffmann, Richard Danielpour, Jennifer Higdon, Ned Rorem, e John Corigliano.

Nós conversamos pelo Skype em 26 de março de 2010.

MOORE, Tom; LUDWIG, David. Uma entrevista com o compositor David Ludwig. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 8-18, jun. 2010.

Tom Moore: Você vem de uma família eminente. Eu tenho conversado com compositores que são os primeiros músicos em suas famílias, mas esse não é o seu caso.

David Ludwig: É verdade – é uma família bem musical. Peter Serkin é meu tio – nós somos bem próximos. Rudolf Serkin, meu avô, faleceu quando eu tinha uns 16 anos. Meu bisavô era o violinista e compositor Adolph Busch, que ficou bem conhecido nos anos trinta e quarenta, e veio para os Estados Unidos por uma questão de consciência. Ele não era judeu – meu único bisavô não-judeu. Ele veio em desafio a Hitler, mas sua carreira sofreu quando ele chegou aqui. Mas ainda é conhecido – ele fundou o Marlboro Music Festival.

T.M.: Sim, certamente.

D.L.: Ele era um homem maravilhoso, morreu antes de eu nascer. Seu irmão, Fritz Busch, era um regente bem conceituado. Ele escreveu um livro falando sobre seus avós, que também eram músicos – acho que essa história retrocede bastante no passado. Eu sei que Peter se tornou conhecido por tocar um repertório que o meu avô não teria tocado ou com o qual não se envolveria – Peter é tão envolvido com música contemporânea, e meu avô não, pelo menos não no final da sua vida.

Quanto a mim, eu cresci musicalmente separado da família – Eu queria fazer minhas próprias coisas e da minha maneira, para que eu pudesse sentir mais tarde na vida que as minhas conquistas eram minhas mesmo. Eu acho que é importante que as pessoas sejam proprietárias daquilo que elas fazem.

Eu conheci meu avô muito bem como avô, e ia aos seus concertos, é claro. Agora que estou mais velho e tenho algo de meu acontecendo eu me sinto privilegiado de ter vindo dessa família com uma tradição musical tão importante e com valores musicais dos quais eu posso me tornar parte e dar prosseguimento.

Durante um tempo parecia que eu era o único de cerca de vinte netos fazendo música, mas eu tenho uma prima que é uma fagotista prestigiada e tem uns 23 anos. Ela ainda vai realizar grandes coisas. É bom ter outro parente de minha geração por aí fazendo música.

T.M.: Haveria alguma razão para a sua geração estar menos envolvida com música do que as duas anteriores?

D.L.: É uma boa pergunta. Em qualquer família onde os membros estão envolvidos numa determinada profissão, vai haver muita ambivalência sobre isso, e porque a música é tão reverenciada em minha família, eles vão levar muito a sério caso desejem prosseguir nela como profissão. Eu não ficaria surpreso se na próxima geração aparecessem mais músicos. É uma coisa passada adiante.

T.M.: Você pode dizer que as expectativas são muito altas.

D.L.: Mesmo quando não se trata de uma profissão, é uma parte muito importante na vida de cada um em minha família.

T.M.: Você é da região de Filadélfia. Você cresceu no condado de Bucks?

D.L.: Sim. Eu morei lá até por volta dos doze anos, daí fui morar na cidade de Nova York durante o segundo grau e depois disso fui para Oberlin, quando eu tinha uns dezesseis ou dezessete anos.

T.M.: Você teve experiências musicais fora da família? Grupos? Corais?

D.L.: Eu comecei a colocar a caneta no papel para escrever música quando eu tinha uns oito anos de idade, comecei a brincar com as notas, ver como elas soavam. No segundo grau eu participei de todos os programas de música que eu poderia. Na verdade eu não fui para Oberlin primariamente como aluno de música, mas de história da arte, o que foi uma coisa curiosa. Eu fiz isso parcialmente para agradar minha família – Eu não sei por que eles achavam que história da arte seria um caminho mais seguro para mim do que música. Eu também fui para Oberlin porque eu sabia que eu teria chance de escapulir para o conservatório, e foi exatamente o que eu fiz. Eu me graduei em composição.

T.M.: Qual foi o seu primeiro instrumento?

D.L.: Violoncelo, quando eu tinha sete ou oito anos de idade. Eu toquei violoncelo por um tempo, mas violão clássico foi no que eu realmente me estabeleci, e toquei por vários anos. Eu tive várias faces – toquei um pouco de clarinete, um pouco de flauta, algo de sopros, só para ter a experiência, que eu acho que é bom para um compositor. Também regi um pouco e cantei em corais.

T.M.: O que havia no violão que atraiu você?

D.L.: Eu gosto de diferentes tipos de música e eu podia tocá-los no violão. Eu estive em vários tipos de bandas quando estava na universidade, e ao mesmo tempo eu podia tocar um repertório mais sério. Do ponto de vista do compositor, é importante tocar um instrumento harmônico. O violão é um instrumento interessante porque é muito mais limitado que o piano. Você é limitado por aquilo que a sua mão pode alcançar – você só tem uma mão que toca a harmonia. Você é limitado tanto em cor quanto em tessitura, de uma maneira em que o piano não o limitaria. O violão me deu uma boa educação em contraponto e linhas simultâneas, porque compositores que escrevem bem para o violão precisam ter um bom sentido dessas limitações e trabalhar com elas.

T.M.: Limitações não são necessariamente limitações, mas incentivos, já que você tem um universo de possibilidades que precisam ser estreitadas.

D.L.: Quando a gente fala sobre as limitações de alguém, isso é geralmente uma coisa negativa, mas no trabalho criativo elas são necessárias.

T.M.: Com que tipo de música popular você se envolveu?

D.L.: Meus irmãos e irmã ouviam quase que exclusivamente música pop, então eu sinto que eles me deram uma boa educação no pop, e isso sempre tem sido importante para mim. Eu conheço compositores que não conhecem muita música popular e isso me parece bizarro, já que imaginar que Mozart, Beethoven e Bach não conheciam música popular é loucura – eles certamente conheciam a música popular do tempo deles. Isso não significa que a música que eu escrevo tem de ser comercial ou popular, mas certamente há uma influência ali. Eu a amo. Tudo tem o seu lugar – há espaço para todos os tipos de música. Quando eu não estou ouvindo música popular por razões estéticas profundas, eu tenho um imenso prazer em ouvi-la e tocá-la. Eu toquei numa porção de bandas, em uma porção de instrumentos, durante todo o tempo desde o segundo grau até a universidade, e passei um tempo legal fazendo isso. Eu fico nervoso quando ouço que alguém excluiu certos tipos de música da sua vida, categoricamente. De qualquer coisa que alguém cria nós temos algo a aprender.

T.M.: Por favor, fale sobre os seus estudos de composição em Oberlin.

D.L.: Eu me formei em Oberlin em 95.

T.M.: Quando a onda do serialismo já havia passado há muito?

D.L.: É uma pergunta interessante, porque meu professor em Oberlin foi um dos últimos alunos de Schoenberg – Richard Hoffmann – que era um professor fantástico e formou alguns músicos importantes. Ele foi professor de Bob Spano, Richard Danielpour trabalhou com ele, Christopher Rouse trabalhou com ele, Gregg Smith, Pierre Jalbert – a lista vai embora.

Naquele tempo ele não insistia que os seus alunos escrevessem música serial, mas ele costumava usar o serialismo como um instrumento de ensino. A primeira peça que nós escrevemos junto foi uma sonata para clarineta desacompanhada, que era serial. Ele não usava a técnica serial de uma maneira dogmática, mas como uma maneira de me ajudar a organizar os meus pensamentos e materiais musicais. Ele nunca insistiu, e aquela foi uma das duas únicas peças seriais que eu escrevi na vida. Quando eu estava em Oberlin eu fui trabalhar com ele em Viena e estudei na casa de Schoenberg. Aquela foi uma grande viagem, porque o meu avô também havia estudado com Schoenberg naquele mesmo

lugar. Foi uma experiência significante, profundamente comovedora. Eu fiquei bem familiarizado com a música da Segunda Escola de Viena. Ainda gosto. Não sei se a música que eu escrevo demonstra isso, mas eu adoro aquela música. Eu me vejo correndo em defesa dela a toda hora.

T.M.: Parece que em outros lugares a transição do serialismo para o pós-modernismo aconteceu um bom tempo antes, mas em Ohio você ainda estava exposto ao anoitecer desse estilo. Você estudou com outro compositor quando esteve lá?

D.L.: Sim, eu estudei com várias pessoas do departamento, mas ele era meu professor principal. Eu aprendi bastante com ele – ele era um mentor formidável, uma figura muito importante na história da música, e um compositor fantástico.

T.M.: Que outra música foi formativa para você, pensando no que você ouvia naquele ponto?

D.L.: A Universidade é uma época para as pessoas explorarem e conhecerem a elas mesmas – que música reverbera em você, que parte do dia você escreve melhor, quais são os seus hábitos, qual é a maneira mais natural de trabalhar. É difícil dizer, porque Oberlin é uma escola de muitos indivíduos que aconteceu de estarem juntos. Eu tive sorte de ter amigos não só do conservatório, mas também da universidade e da cidade, todos bastante apaixonados por muitos diferentes tipos de música. Eu escutava música experimental, música dos anos 60, o coro folclórico das mulheres búlgaras, qualquer tipo de rock pré-grunge que estava acontecendo, os clássicos da literatura, e também obras contemporâneas – qualquer coisa que estava sendo interpretada, e algumas coisas eram tocadas com frequência.

T.M.: É interessante que você mencionou as Vozes Búlgaras, porque era uma coisa que foi imensamente influente nos anos 70, a agora é completamente desconhecida.

D.L.: Isso é uma surpresa para mim, porque é uma música tão impressionante, em todos os sentidos. Eu toco em minhas aulas de música do século XX no Curtis Institute, quando nós conversamos sobre Bartók, nacionalismo em música e música folclórica da Europa Oriental, e os alunos ficam sempre estupefatos. Me surpreende quando fico sabendo que bem poucos conhecem aquela música de antemão.

T.M.: Eu me lembro que quando o grupo era uma coisa grande, havia grupos de mulheres sem nenhuma conexão com a Bulgária que se reuniam para cantar essa música, e nenhuma delas fazia a menor idéia sobre o que estavam cantando. Elas não entendiam búlgaro, mas a música era tão persuasiva que elas simplesmente precisavam fazer isso….

D.L.: Eu lembro que nós tínhamos grupos assim em Oberlin.

T.M.: Você mencionou sua peça para clarinete desacompanhado. Ela ainda está em seu catálogo?

D.L.: Não. Eu acho que a peça mais antiga que está em meu "catálogo" é o meu quinteto com clarinete de 1998. Ele tem sido interpretado por alguns grandes clarinetistas e foi estreado no Marlboro Festival. Foi comissionado – recebi 400 dólares por ele. Foi uma grande experiência – eu era aluno do Curtis Institute quando o escrevi. Essa é a peça mais antiga que eu permito que circule por aí. Eu faço muita auto-edição.

T.M.: Qual seria o seu "Opus 1"?

D.L.: É uma boa pergunta. Eu não coloco números de opus nas minhas obras – Não sei por que. Lowell Lieberman é um amigo meu e eu sei que ele faz isso, e já chegou a um número bem alto.
Acho que você pode chamar assim essa peça. Mas eu não sei qual seria o meu opus 2. Se eu fosse escolher um, eu acabaria retirando algumas coisas que não precisam mais ser ouvidas.

T.M.: Um jeito de refrasear seria dizer "é essa uma peça na qual você fala em sua voz madura, não mais a voz de um estudante?"

D.L.: Foi a minha primeira obra comissionada escrita para profissionais, a primeira vez que eu recebi um pagamento para isso e tive que assumir esse tipo de responsabilidade. Quanto à questão da voz madura, isso é algo que ainda está em evolução para mim. Ao ouvir aquela música percebo que existem muitas coisas que me fazem dizer "esse compositor é bem parecido comigo – ele faz muitas coisas que eu faço". E ainda assim, parece que outra pessoa escreveu.

T.M.: Leve-me, por favor, pelo caminho de Oberlin ao Curtis Institute.

D.L.: Eu fui para a Manhattan School por dois anos entre uma e outra, e tive a oportunidade de me inscrever no Curtis Institute, e pensar bastante sobre isso, decidir se eu deveria permanecer estudando, e compreendi que para um compositor é muito bom continuar na escola o quanto for possível. Você faz contatos, tem um espaço para se apresentar, é como um grande quarto acolchoado onde você pode escrever música. Eu me inscrevi no Curtis e fiquei bem feliz em ser aceito. É um programa difícil de entrar – no primeiro ano em que eu quis me inscrever, saindo direto de Oberlin, não havia vagas. São apenas seis alunos no departamento. Eu terminei o meu mestrado na Manhattan e entrei no Curtis. Eu fiquei alegre de voltar àquela região, provavelmente porque sou um zeloso fã dos Phillies e não teria mais que ouvir os jogos do Mets no rádio.

Isso foi bem significativo para mim, porque de uma maneira, eu segui o mesmo caminho que os membros da minha família, mas por uma rota bem indireta. Eu não conhecia as pessoas que lecionavam no Curtis, eu não conhecia Gary Graffman, que era o diretor na época – eu era apenas um compositor entrando no processo de seleção para o curso. Quando eu cheguei lá e as pessoas começaram a me conhecer e descobriram que o meu avô havia sido diretor da escola, isso significou algo para elas, mas não representou nada para mim antes de eu começar a estudar ali.

Para mim foi uma oportunidade de aprendizado – eu poderia agora ter a minha música tocada no mais alto nível. Quando isso acontece a um compositor, não há lugar para se esconder. Você não pode dizer, nem mesmo pensar "bem, essa é uma deficiência do intérprete" – se alguma coisa não funciona é quase sempre uma deficiência sua, do compositor. É por isso que eu me matriculei ali e, no processo, redescobri as minhas próprias raízes. Foi uma experiência maravilhosa ter sido capaz de fazer isso.

T.M.: Qual era a sua linguagem quando você chegou ao Curtis Institute? Quando você é um compositor americano, quase qualquer coisa é possível, mas como você escolheu o que fala mais alto para você?

D.L.: Curtis é uma escola bem prática e tem sido sempre uma escola que exige um alto nível de produção de seus compositores. Eles não querem apenas grande quantidade, eles querem alta qualidade. Muito treinamento é requerido, e bastante trabalho. Eu não havia tido esse tipo de experiência antes da Manhattan School. Já Oberlin foi para mim um lugar muito mais teórico, onde o conceito pesava muito mais em minha mente. De certo modo, eu tive muita sorte em experimentar os dois lados, pois ambos são importantes em se fazer música.

As possibilidades disponíveis fazem nossas vidas como compositores livres e emocionantes, e também muito mais difíceis. Se você escreve apenas num estilo ou técnica, você precisa apenas de muita intimidade com aquilo que faz. Ser capaz de absorver tudo e fazer isso passar por um filtro através de você requer muito mais trabalho. Minha maior influência nesse sentido foi depois do Curtis Institute, quando eu fui para a Juilliard estudar com John Corigliano. John é um compositor incrivelmente eclético e eu me lembro dele dizendo "Eu escrevo aquilo que a música exige". Eu penso em algumas de suas peças, onde ele usa serialismo, música aleatória, minimalismo, sons neo-românticos, tudo numa mesma peça, à medida que ela progride. Como eu já estava com aquela predisposição mental, senti que foi uma boa combinação. Num mundo de pós-"ismos" – Acho que você pode chamar pós-modernista – podemos escrever qualquer coisa que achamos apropriado, qualquer coisa que é exigida pelo drama, pela narrativa musical da peça. Essa é uma liberdade fantástica que nós temos, que compositores não tinham há uns cinquenta ou sessenta anos atrás. Em 2003 eu já escrevi um quarteto para oboé onde o movimento

central é neo-medieval e os movimentos externos são politonais, numa linguagem muito mais contemporânea. Mas isso é o que o movimento central pedia, devido ao assunto da peça.

Outra coisa que ele me dizia era "deixe as notas serem escravas da música – não deixe a música ser escrava das notas". Deixe que as notas que você escreve contribuam para a ideia, para o drama que conduz a música. Não deixe o fato "desse acorde" ou "daquela harmonia" ditar tudo o que precisa acontecer em volta. A ideia é mais importante do que os detalhes específicos da música.

T.M.: Duas abordagens composicionais: uma abordagem arquitetural, onde a estrutura é concebida primeiro (como um desenho de Oscar Niemeyer), e os detalhes preenchidos de acordo com a estrutura global, ou uma abordagem narrativa/orgânica, onde a história/organismo é construída/cresce a partir dos detalhes. Qual abordagem você diria que mais se aproxima da sua prática?

D.L.: Eu diria definitivamente que é a primeira, tanto quanto possível. Compositores são escritores. Muitos escritores têm uma boa ideia do que vai acontecer na história antes de começar a escrevê-la. Eu lembro quando fui ao estúdio de uma romancista na colônia MacDowell e ela estendeu duas folhas gigantes de papel no chão, com todos os nomes dos personagens dela, uma espécie de gráfico de fluxo com flechas mostrando ações ao longo do percurso, maneiras em que eles foram transformados e reapareceram no final. Eu fiquei impressionado com aquilo porque reconheci ali o que eu mesmo fazia, e o que muitos de nós fazemos durante o ato de compor.

Eu gosto da ideia de simplesmente me sentar, escrever algo e ver para onde vai, mas acho que desse jeito é muito difícil desenvolver pensamentos e narrativas coerentes em uma tela grande. Se você escreve peças curtas, miniaturas, e ultimamente eu tenho feito muito disso, talvez elas sejam mais improvisatórias e isso funcione bem, mas se você escreve qualquer coisa com uma narrativa mais longa, é bom saber para onde vai a peça, saber o que vai acontecer. O segredo é ser flexível, porque se você fica muito amarrado à arquitetura de antemão, vai ter problemas se não planejar direito, se outra coisa aparecer ou se você tiver uma ideia melhor. A ideia melhor deve ter precedência. Dessa maneira nós nos afastamos dos sistemas mais ortodoxos e de planejamento pré-composicional do passado. A gente pensa nisso como uma arquitetura, mas no processo de construir o edifício decidimos que essa sala ficaria melhor aqui, ou essa estante ali, mas ainda temos uma boa ideia do que há na casa à medida que a construímos.

T.M.: Você poderia falar sobre alguma peça representativa, ou de sucesso? Radiance é uma obra que me impactou.

D.L.: Foi uma peça comissionada pela oboísta Katherine Needleman. É engraçado que eu falei de Lowell há pouco. Lowell se tornou um compositor para flauta porque os flautistas conheceram a sua música e gostaram dela, e ele recebeu muitas comissões para flauta. Mas eu não seu se ele é afeiçoado de uma maneira ou de outra ao instrumento. Com Eric Ewazen é a mesma coisa. Ele disse "Eu nem sequer toco um instrumento de metal", mas ele escreveu peças que chamaram a atenção de instrumentistas de metais. Essa era uma peça para oboé e orquestra de cordas que Katharine comissionou, e depois ela encomendou uma sonata e um quarteto. Agora estou trabalhando em uma música para corne inglês, para outro oboísta. Eu tenho sorte que Radiance, a sonata e o quarteto têm sido tocadas em todo lugar.

Eu escrevi Radiance enquanto estava na colônia artística de Yaddo. Era por volta do verão, a beleza radiante de tudo em minha volta, o lusco-fusco das noites quentes, e a maneira pela qual tudo irradiava uma luminosidade. Algumas das minhas músicas são sobre algum assunto concreto, mas essa é só sobre uma sensação, que eu queria capturar durante os nove minutos da peça.

T.M.: Você mencionou noites de verão, mas a sensação que eu tenho é de uma profunda melancolia, uma tristeza.

D.L.: Isso está lá, alguma coisa nostálgica, melancólica. Quando eu penso no verão, durante o outono ou inverno, eu o vejo de forma bem afetuosa, porque para mim vai haver sempre a conexão com o ano escolar. Se há alguma tristeza – acho que melancolia é uma palavra bonita – é um tipo de tristeza doce, espero.

T.M.: Vamos conversar sobre algumas obras recentes.

D.L.: Eu acabo de terminar minha primeira sinfonia. Isso foi em Janeiro. Foi colocada no site Instant Encore na semana passada.

T.M.: Quem a comissionou?

D.L.: O programa *Meet The Composer* financiou a minha estada como compositor residente na Orquestra Sinfônica de Vermont em 2004. Eu havia escrito um concerto para violoncelo e orquestra que ficou muito bom, e acho que eles ficaram contentes com a minha residência, porque nos deram mais três anos adicionais e financiaram a composição de várias outras peças para orquestra, e para trabalhar extensivamente com eles. O regente da orquestra é Jaime Laredo, e como ele é um violinista legendário, ele toca muito com a orquestra. Ele e a esposa dele, Sharon Laredo, que também é uma violoncelista extraordinária, trabalham juntos bastante, então eles comissionaram vários concertos duplos. Eles comissionaram o meu concerto duplo, que é provavelmente a

minha maior obra orquestral. É para grande orquestra e dura aproximadamente meia hora. É sobre as diferentes visões do amor – os três diferentes tipos de amor que os gregos falam – eros, agape e philia. Foi um veículo para que eu pudesse explorar algumas histórias nas quais eu estava interessado e sobre as quais vinha pensando. Essa peça foi gravada e vai ser lançada comercialmente em algum momento – a gravação que eu possuo é de uma performance ao vivo.

Minha última obra comissionada para orquestra foi a sinfonia. É uma sinfonia em escala menor – cerca de vinte minutos – e é para madeiras duplas, duas trompas, tímpanos e cordas. Chama-se "Livro de Horas", e, como um livro de horas medieval, é um tipo de livro de orações contemporâneo. Eu usei poesia como inspiração para os movimentos. Alguns dos poemas foram escritos por poetas contemporâneos. Há uma jovem poeta persa com a qual eu tenho colaborado chamada Sara Goudarzi, há E. E. Cummings, há o poeta Zen japonês Ryokan. São sete movimentos no todo, como os sete ofícios do livro de horas tradicional. Ela começa com um movimento inspirado no dia e termina à noite. Existem várias citações de poemas que inspiram cada movimento. O último é uma oração hebraica, com soprano, que representa a noite – uma versão hebraica de "Now I lay me down to sleep".

T.M.: É esse o "Hashkivenu"?

D.L.: Sim, exatamente. Esse foi um projeto maravilhoso para mim. Os movimentos são curtos, quase miniaturas, porque há sete deles, e são só 24 minutos de duração. Nesse processo eu sinto como se eu tivesse sido capaz de dizer o que eu queria dizer. Fiquei bem contente – a orquestra tocou várias vezes. Ela foi apresentada juntamente com o concerto Imperador, tocado por Andre Watts, então eles brincaram que era um concerto de Ludwig e Beethoven.

T.M.: Você mencionou que Busch era o seu único parente não-judeu, então eu me atrevo a lhe perguntar até que ponto a sua identidade judaica molda ou é refletida ou é importante em seu trabalho criativo.

D.L.: Eu fui criado como Quaker – como nós dizemos, "alguns dos meus melhores judeus são amigos" – existem muitos judeus atraídos ao quakerismo, por várias razões, então eu fui criado na Sociedade dos Amigos, e depois eu fiquei sabendo das lutas da minha família durante a Segunda Guerra Mundial, e toda aquela história. É algo que aconteceu organicamente na minha música porque eu conheci pessoas que me identificaram como judeu. Eu nem sequer havia me identificado como judeu, mas eles me identificaram assim e me pediram peças sobre temas judeus, daí obras como Kaddish, e uma cantata completa para o Hanukah que a Choral Arts Society commissionou. Eu acho que essa tradição, sua sabedoria antiga e muito dessa liturgia bastante persuasiva, e bem

comovedora. Eu acho bastante confortável colocá-la em música e explorá-la, e eu estou explorando uma tradição da qual eu venho. Às vezes compor para outros tem a ver realmente com descobrir a si mesmo. Se eu estou usando modos tradicionais do canto hebraico? Não intencionalmente. Às vezes os sons surgem durante o processo de explorar o assunto. Como eu disse antes na nossa conversa, ser um escritor de qualquer tipo é um processo de auto-descobrimento – você coleta coisas que ressoam com você, você toma nota delas conforme vai seguindo a sua vida – aquilo que, por qualquer motivo, toca um acorde lá dentro, você explora aquilo. Eu tenho explorado um bocado a música persa porque, por alguma razão, ela é bastante atraente para mim, de um jeito que outra música talvez não seja.

T.M.: Projetos futuros?

D.L.: Tem uma porção de coisas acontecento, mas eu posso lhe contar sobre a próxima temporada. Tenho algumas coisas acontecendo em Filadélfia – estou escrevendo uma peça para flauta para Marina Piccinini, e também algo para a Settlement Music School, e sobre isso estou bem empolgado porque essa é uma das grandes escolas de música comunitárias no país, e esse tipo de trabalho é muito importante para mim – ser capaz de colaborar com organizações musicais comunitárias. Os compositores precisam fazer isso.

Estou escrevendo um trio para um grupo em residência em Chicago, o Trio Cavatina. Eles acabam de ganhar o prêmio Naumburg ano passado – um ótimo grupo de jovens músicos. Estou escrevendo uma peça para piano para o centro cultural 92nd Street Y, para um jovem pianista chamado Benjamin Hochman, um instrumentista fantástico. E estou escrevendo algo para o grupo de Mimi Stillman, Dolce Suono.

A última obra para o ano que vem é um concerto para Jennifer Koh e Jaime Laredo, com orquestra de cordas. Nós estamos por aí colocando pessoas em contato e criando conjuntos através do consórcio que fez a encomenda, o que tem sido um processo muito interessante., o que tem sido um processo muito interessante. Ter tantos trabalhos assim para intérpretes tão bons é um privilégio imenso, e eu não poderia estar mais empolgado fazendo isso!.

Tom Moore é graduado em música e biblioteconomia pela Stanford University (DMA, MA), Simmons College (MLS), e Harvard College (BA). Ele é ativo como flautista e crítico musical e foi Professor Visitante pela CAPES no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ durante os anos de 2005 e 2006. Suas entrevistas e resenhas podem ser encontradas em musicabrasileira.org, fanfaremag.com, 21st-centurymusic.blogspot.com, operatoday.com, e em vários outros lugares. Ele é carioca de coração e sonha em voltar para o Rio.

An interview with composer David Ludwig

Tom Moore

Composer David Ludwig is presently on the composition faculty of the Curtis Institute in Philadelphia, where he is also acting chair of musical studies, and artistic director of the 20/21 Contemporary Music Ensemble. He comes from an illustrious musical family – his uncle is Peter Serkin, his grandfather Rudolf Serkin, and his great-grandfather Adolph Busch. He studied composition with Richard Hoffmann, Richard Danielpour, Jennifer Higdon, Ned Rorem, and John Corigliano.

We spoke via Skype on March 26, 2010.

MOORE, Tom; LUDWIG, David. An interview with composer David Ludwig. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 19-29, jun. 2010.

Tom Moore: You come from an eminent family. I have spoken to composers who are the first musicians in their family, but that is not the case here.

Daniel Ludwig: It's true – it's a very musical family. Peter Serkin is my uncle – we're close. Rudolf Serkin is my grandfather, who passed away when I was about sixteen. My great-grandfather was the violinist and composer Adolph Busch, who was very well-known in the thirties and forties, and came here to the United States as a matter of conscience. He was not Jewish – he is my one non-Jewish great-grandparent. He came in defiance of Hitler, but his career suffered once he got here. He is still fairly well-known – he founded the Marlboro Music Festival.

T.M.: Yes, indeed.

D.L.: He was a wonderful man, who died before I was born. His brother, Fritz Busch, was a very well-regarded conductor. He wrote a book talking about his grandparents, who were also musicians – I guess it goes back a long way. I know that Peter has distinguished himself by playing repertoire that my grandfather would not have played or been involved with – Peter is so invested in contemporary music, and my grandfather was not, at least later in life.

For myself, I grew up musically separate from the family – I wanted to do my own thing, and make my own way, so that I could feel, later in life, that my accomplishments were my own. I think it's important for people to have ownership of whatever they do.

I knew my grandfather very well as a grandfather, and would go to his concerts, of course. Now that I am older, and have some of my own work going on, I feel really privileged to come from this family because there is such a great musical tradition, and great musical values for me to continue and be a part of.

For a while it looked like I was the only one of about twenty grandchildren doing music, but I have a cousin who is a very accomplished bassoonist, who is about twenty-three. She is going to do great things. It is nice to have another relative in my generation out there making music.

T.M.: Would you think that there is some reason that your generation would be less involved in music than the previous two?

D.L.: It's a good question. In any family, where people pursue a particular profession, there will be a lot of ambivalence toward it, and because music is so highly revered in my family, people will take it very seriously if they are going to pursue it. I wouldn't be surprised if in the next generation there will be more musicians. It is something that is passed down.

T.M.: You could say that the bar was set pretty high.

D.L.: Even if it is not people's profession, it's a very important part of the lives of just about everyone in my family.

T.M.: You are from the Philadelphia area. Did you grow up in Bucks County?

D.L.: Yes. I lived there until I was about twelve, and then I lived in New York City for high school, and went to Oberlin after that, when I was about sixteen or seventeen.

T.M.: Were there musical experiences outside the family? Ensembles? Choruses?

D.L.: I started putting pen to paper to write music when I was about eight years old, started playing with notes, seeing how they sounded. In high school I was involved in all the music programs that I could be. I actually did not go to Oberlin as a music major, but as an art history major, which is a curious thing. I did that partly to satisfy my family – I don't know why they thought that art history would be a more secure route than music. I also went to Oberlin because I knew that I would be able to sneak into the conservatory, which is just what I did. I graduated as a composition major.

T.M.: What was your first instrument?

D.L.: Cello, when I was seven or eight years old. I played cello for a bit, but classical guitar was what I really settled on, and that I played for a number of years. I wore a lot of hats – played a bit of clarinet, a little flute, some wind instruments, just to have the experience, which I think is good for a composer. I conducted a bit as well, and sang in choirs.

T.M.: What was it about guitar that attracted you?

D.L.: I like a lot of different kinds of music, and I could play them on guitar. I was in various kinds of bands while I was in college, and at the same time could also play more serious repertoire. From a composer's point of view it is important to play a harmony instrument. The guitar is an interesting instrument because it is much more limited than the piano. You are limited by what your hand can reach – you only have one hand that is playing harmony. You are limited in both color and range in ways that the piano isn't. It gave me a good education in counterpoint and moving lines, because composers who write well for guitar have to have a very good sense of those limitations, and how to work around them.

T.M.: Limitations are not necessarily limitations, but incentives, since you have a universe of possibilities which need to be narrowed done.

D.L.: When we talk about someone's limitations, that's usually a negative thing, but with creative work, they are necessary.

T.M.: Was there popular music you were involved with?

D.L.: My brothers and sister listened almost exclusively to pop music, so I feel like I got a very good education in pop from them, and it's always been important to me. I know composers who are not familiar with much popular music, and it seems bizarre to me, since to think that Mozart and Beethoven and Bach were not familiar with popular music is crazy – they certainly knew the popular music of their day. That doesn't mean that the music that I write has to be commercial or popular, but certainly there's an influence there. I love it. Everything has its place – there is room for all kinds of music. While I might not be listening to popular music for deep artistic reasons, I get immense pleasure from listening to it and playing it. I played in a lot of bands, on a lot of different instruments, all the way through high school and college, and had a great time doing it. I get nervous when I hear about people excluding certain types of music from their lives, categorically. From anything that someone creates we have something to learn.

T.M.: Please talk about studying composition at Oberlin.

D.L.: I graduated from Oberlin in '95.

T.M.: By then the tide of serialism was long gone?

D.L.: It's an interesting question, because my teacher at Oberlin was one of Schoenberg's very last students – Richard Hoffmann – who was a terrific, terrific teacher, and he taught many important musicians. He was Bob Spano's teacher, Richard Danielpour worked with him, Christopher Rouse worked with him, Gregg Smith, Pierre Jalbert – the list goes on and on.

By that time he was not insisting that his students write serial music, but he used it as a teaching tool. The first piece we wrote together was an unaccompanied clarinet sonata that was serial. He used serial technique not in a dogmatic way, but as a way of helping me organize thoughts and my musical materials. He never insisted, and that was one of two serial pieces that I wrote in my life. When I was at Oberlin, I got to work with him in Vienna, and study in Schoenberg's house. That was a trip for me, because it was where my grandfather had studied with Schoenberg as well. It was a very meaningful, profoundly moving experience. I became very familiar with the music of the Second Viennese School then. I still love. I don't know if the music that I write shows that, but I adore that music. I find myself coming to its defense an awful lot.

T.M.: It seem like in other places the transition from serialism to postmodernism had taken place

quite some time before, but in Ohio you were still exposed to the twilight of this style. Did you study with other composer when you were there?

D.L.: Well, you study with various people from the department, but he was my principal teacher there. I learned a great deal from him – he was a wonderful mentor, a sort of outrageous person, very important in music history, and a terrific composer.

T.M.: What other music would you say was formative in terms of what you were listening to at that point?

D.L.: College is a time for people to explore and get to know themselves – what music resonates with you, what time of day do you do your best writing, what are your habits, what is the most natural way of working. It's hard to say, because Oberlin is a school of many individuals who happen to be together. I was lucky to have friends not just from the conservatory, but from the college and the town, all of whom were very passionate about many different kinds of music. I was hearing experimental music of the nineteen sixties, the Bulgarian womens' folk choir, whatever sort of pre-grunge rock that was happening, the classical literature, and contemporary masterpieces as well – anything that was being performed, and things were being played constantly there.

T.M.: It's interesting that you mention the Bulgarian Voices, since this is something that was immensely influential in the seventies, and by now is completely unknown.

D.L.: That's surprising to me, because it is such impressive music, in every sense of the word. I play it for my twentieth-century music class at Curtis, when we talk about Bartok, and nationalism in music, and folk music from Eastern Europe, and they are always blown away. I am surprised at how few know about the music beforehand.

T.M.: I recall that when it was big, there would be women's groups with no connection to Bulgaria whatsoever which would get together to sing this music, and no one with a clue as to what they were singing about. They didn't understand Bulgarian, but the music was so compelling that they just had to do it….

D.L.: We had groups like that at Oberlin, I recall.

T.M.: You mentioned your piece for unaccompanied clarinet. Is that still in your catalogue?

D.L.: No. I think the earliest piece that is in my "catalogue" is my clarinet quintet from 1998. It has been played by some great clarinetists, and was premiered at Marlboro. It was a commission – I received four hundred dollars for it. It was a great experience – I was a

student at Curtis when I wrote it. That's the oldest piece that I still permit to be out there. I do a lot of self-editing.

T.M.: Would you say that that is your "opus one"?

D.L.: That's a good question. I don't put opus numbers on my works – I don't know why. Lowell Lieberman is a friend, and I know that he does, and is up to a pretty high number. I guess you could call it that. I don't know what my opus 2 would be, however. If I were to choose one, I would end up taking things out that don't need to be heard anymore.

T.M.: Another way to phrase it would be to say "is this the piece with which you are speaking in your mature voice, no longer the voice of a student?"

D.L.: It was my first commissioned work written for professionals, the first time I was getting paid and had to assume that kind of responsibility. In terms of the question of mature voice, that is something that is evolving for me. Listening to that music there is a lot that makes me say "that composer is very similar to me – he does a lot of things that I do". And yet it still feels like someone else wrote it.

T.M.: Take me, please, along the path from Oberlin to Curtis.

D.L.: I went to Manhattan School in between, for a couple of years, and had the opportunity to apply to Curtis, and thought a lot about it, deciding about whether I should stay in school, and realized that for a composer it is very good to stay in school, as long as you can. You make contacts, you have a venue, it's like a big padded room for you to write music in. I applied to Curtis, and was very happy to get in. It's a tough program to get into – the first year that I wanted to apply, straight out of Oberlin, there were no openings. There are only six students in the department. I got my masters' at Manhattan, and got into Curtis. I was delighted to come back to the area, probably because I am a zealous Phillies fan, and wouldn't have to listen to Mets games on the radio anymore.

There was a lot of meaning in it for me, because in a way I took the same path that members of my family had taken, but through a very indirect route. I didn't know the people who were teaching at Curtis, I didn't know Gary Graffman, who was the director at the time – I was just a composer applying to the school. When I got there, and people got to know me, and found out that my grandfather had been the director of the school, it meant something to them, but it hadn't even meant something to me until I started studying there.

For me, I knew that it was a learning opportunity – that I would be able to have my music played at the highest level. When that happens, for a composer, there is nowhere to hide.

You can't say, or even think "well, this is a deficiency of the player" – it's almost always a deficiency of you the composer if something is not working. That's why I applied there, and I re-discovered my own roots in the process. It was a wonderful experience to be able to do that.

T.M.: What was your idiom when you arrived at Curtis? If you are an American composer, almost anything is possible. How do you choose what speaks to you?

D.L.: Curtis is a very practical school, and has always been a school that pushes a high level of output from the composers. Not only do they want high quantity, they want high quality. There's a lot of training that is demanded, and a lot of work. I hadn't gotten to experience that until Manhattan School. Oberlin was for me a much more theoretical place, where concept mattered a lot more in my mind. In a way, I was very lucky to have both sides of that, since both sides are important in making music.

The possibilities available make our lives as composers free and exciting, and also a lot harder. If you are only writing with one sort of style or technique, you only have to be really intimate with what you are doing. Being able to take everything in, and to let that filter through you, is a lot more work in the end. My biggest influence in that regard is after Curtis, I went to Juilliard, and studied with John Corigliano. John is an incredibly eclectic composer, and I remember him saying "I write whatever the music demands." I think about pieces of his, where he uses serialism, aleatoric music, minimalism, neo-Romantic sounds, all in the same piece, as the piece progresses. I had already been in that mindset, so I felt a very good fit with him. In a post-"ism" world – I guess you could call that post-modernist – we can write whatever suits us, whatever is demanded by the drama, the musical narrative of the piece. That's a terrific freedom that we have, that composers didn't have as much fifty or sixty years ago. I had already written an oboe quartet in 2003, and the middle movement is neo-medieval, and the outer movements are polytonal, with a much more contemporary language. But that is what this middle movement wanted, because of the subject matter.

Another thing he said to me a lot was "let the notes be slave to the music – don't let the music be slave to the notes". Let the notes that you are writing contribute to the idea, to the drama driving the music. Don't let the fact of "this chord" or "this harmony" dictate what everything around it has to be. The idea is more important than the specific details of the music.

T.M.: Two compositional approaches: an architectural approach, where the structure is conceived first (like a drawing by Oscar Niemeyer), and the details filled in, in accordance with the overarching structure, or a narrative/organic approach, where the story/organism builds upward from the details. Which approach would you say is closest to your practice?

D.L.: I definitely work the first way as much as I can. Composers are writers. Most writers have a pretty good idea of what is going to happen in their story before they get down to writing it. I remember going to one novelist's studio at the MacDowell colony, and she had laid out these gigantic pieces of paper on her floor, with all of the names of her characters there, a sort of flow-chart almost, with arrows showing actions along the way, ways in which they were transformed and emerged at the end. I was impressed by that, because I recognized that as what I do, and what a lot of us do, in the act of composing.

I am interested in the idea of just sitting down, writing something, and seeing where it goes, but I think it is very hard to develop coherent thoughts and narratives over a larger canvas that way. If you are writing shorter pieces, miniatures, and I have actually been doing a lot of that lately, maybe they are more improvisational, and it works well, but if you are writing anything with a longer narrative, it's to one's benefit to know where the piece is going, to know what happens. The trick is that you have to be flexible with it, because if you are too married to the architecture beforehand, you are going to get in trouble if you didn't plan it out well, if something comes up or if you have a better idea. The better idea should take precedence. In that way we move away from the more orthodox systems and pre-compositional planning of the past. We do think about it as architecture, but in the process of making the building we decide that this room would be better here, or this shelf better there, but we still have a very good idea of what is in the house as we are building it.

T.M.: Could you talk about a representative or successful piece? Radiance was a work that struck me.

D.L.: That was a piece commissioned by oboist Katherine Needleman. It's funny that I brought up Lowell earlier. Lowell got to be a flute composer as flutist came to know his music, and loved it, and he got a lot of commissions for flute. But I don't know if he's attached one way or the other to the instrument. Eric Ewazen is the same way. He says "I don't even *play* a brass instrument!", but he wrote pieces that brass players took notice of. This was a piece for oboe and string orchestra that Katherine commissioned, and then she commissioned a sonata and a quartet. Now I am working on some English horn music for another oboist. I've been fortunate that *Radiance* and the sonata and the quartet have been played all over the place.

I wrote *Radiance* while at the Yaddo artist colony. It was about the summer, the radiant beauty of everything around me, the twilight of warm nights, and how everything had a glow about it. Some of my music is about concrete subject matter, but that one is just about a feeling, which I wanted to capture over the course of the nine minutes of the piece.

T.M.: You mention summer nights, but the sense that I get from the work is a deep melancholy, a sadness.

D.L.: That's there, something nostalgic, wistful. When I think about the summer, in the fall or winter, I look back at it very fondly, because for me I have always been connected to a school year. If there's sadness, I think melancholy is a nice word – it is a sweet kind of sadness, hopefully.

T.M.: Perhaps we could talk about some recent works.

D.L.: I just wrote my first symphony. That was done in January. That was just put up on Instant Encore a week ago.

T.M.: Who was it commissioned by?

D.L.: Meet The Composer funded a residency for me with the Vermont Symphony in 2004. I wrote a cello concerto for the orchestra that went very well, and I think they were very pleased with the residency, because they gave us three additional years, and funded me to write several more pieces for the orchestra, and to work with them very extensively. The director of the orchestra is Jaime Laredo, and since he is one of the legendary violinists, he does a lot of playing with the orchestra too. He and his wife, Sharon Laredo, who is also an extraordinary cellist, work together a lot, so they have commissioned many double concertos. They commissioned my double concerto, which is probably my largest orchestral work. It's for large orchestra and is nearly a half-hour long. It's about different views about love – the three different kinds of love that the Greeks talk about – *eros*, *agape* and *philia*. It was a vehicle for me to explore some stories that I had been interested in and had been thinking about. That piece was recorded, and will be released commercially at some point – the recording that I have now is from the live performance.

My last commission for the orchestra was a symphony. It's a smaller-scale symphony – about twenty-five minutes – and it is for double winds, a couple of horns, timpani and strings. It's called "Book of Hours", and like a medieval book of hours, it's a sort of contemporary prayer-book. I used poetry to inspire the movements. Some of the poetry is written by contemporary poets. There's a young Persian poet who I have collaborated with named Sara Goudarzi, there's e.e. cummings, there's the Japanese Zen poet, Ryokan. There are seven movements in all, like the seven offices of the traditional book of hours. It starts with a daytime-inspired movement and ends at night. There are a lot of quotations from the poetry that inspires each movement. The last one is a Hebrew prayer, with soprano, which represents the night-time – a Hebrew version of "Now I lay me down to sleep".

T.M.: This is "Hashkivenu", yes?

D.L.: Yes, that's it. That was a wonderful project to work on for me. The movements are short, almost miniatures, because there are seven of them, and it is only twenty-four minutes long. I feel like I was able to say what I wanted to say in that process. I was very pleased – the orchestra played it several times. It was paired with the Emperor Concerto played by Andre Watts, so they joked that it was a Ludwig and Beethoven concert.

T.M.: You mentioned that Busch was your only non-Jewish relative, so I will have the chutzpah to ask to what extent your Jewish identity shapes or is reflected in or is important for your creative work.

D.L.: I was raised Quaker – as we say, "some of my best Jews are Friends" – there are a lot of Jewish folks who are attracted to Quakerism, for various reasons, so I was raised in the Society of Friends, and later I discovered my family's struggles during the Second World War, and the history of that. It's something that has happened organically in my music because I have had people who have identified *me* as Jewish. I hadn't even identified as Jewish, but they identified me, and asked for pieces on Jewish themes, so there is a Kaddish, and an entire cantata for Hanukah that the Choral Arts Society commissioned. I think the tradition of it, the ancient wisdom, a lot of the liturgy is very compelling to me, and very moving. I feel very comfortable setting it and exploring it, and I am exploring a tradition that belongs to what I come from. Sometimes composing for others is really all about discovering yourself. Am I using traditional modes from Hebrew chant? Not intentionally. Sometimes these sounds come out in the process of exploring the subject matter. As I said earlier in our conversation, being any kind of writer is a process of self-discovery – you collect things that resonate with you, you make note of them as you go through life, what, for whatever reason, strikes a chord within you, and then you explore that. I have been exploring a lot of Persian music, because for whatever reason, it is very appealing to me in ways that other music might not be.

T.M.: Upcoming projects?

D.L.: I have a lot going on, so I can tell you about just next season, at this point. I have some things happening in Philadelphia – I am writing a flute piece for Marina Piccinini, and also something for Settlement Music School, which I am very excited about, because it is one of the great community music schools in the country, and that kind of work is very important to me – to be able to collaborate with community musical organizations. Composers *need* to do that.

I am writing a trio for a residency in Chicago, for the Trio Cavatina. They just won the Naumburg prize last year – a great young group of musicians. I am writing a piano work

for the 92nd Street Y for a young pianist named Benjamin Hochman, a terrific player. And I am writing something for Mimi Stillman's group Dolce Suono.

The last work for next year is a concerto for Jennifer Koh and Jaime Laredo, with string orchestra. We are out there getting groups together on the consortium, which has been a really interesting process. Having this much work for such great players is a tremendous privilege, and I couldn't be more excited to be out there doing it!

Tom Moore has undergraduate degrees in music and librarianship from Stanford University (DMA, MA), Simmons College (MLS), and Harvard College (BA). He is active as a flutist and music critic. Visiting Professor at the UFRJ Graduate Program in Music in Rio de Janeiro during 2005 and 2006. His interviews and reviews are published in musicabrasileira.org, fanfaremag.com, 21st-centurymusic.blogspot.com, operatoday.com, and several other places. He is a *Carioca* in his heart and dreams of coming back to Rio.

Interdisciplinaridade, música e educação musical

Rita de Cássia Fucci Amato (USP)

Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões sobre as possibilidades de exploração das inter-relações entre saberes e práticas musicais e de outras áreas. Para tanto, elucida inicialmente alguns termos congêneres que identificam modalidades e abordagens de pesquisa baseadas no relacionamento entre diferentes campos do conhecimento, tais como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multirreferencialidade. A seguir são apresentadas algumas possibilidades de explorações interdisciplinares envolvendo a música e a educação musical. O estudo é realizado com base em uma revisão de literatura envolvendo áreas como música, educação musical, educação, sociologia, gestão e ciências da saúde, além da filosofia, da teoria do conhecimento e da epistemologia. Conclui-se apontando reais caminhos de integração interdisciplinar na música e na educação musical.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; conhecimento musical; pesquisa em música; ensino musical.

Abstract: This article presents some reflections on the possibilities of exploring the interrelationships among knowledge and practice in music and other areas. To this end, it initially clarifies some terms that refer to modalities and approaches of researching by combining different fields of knowledge, such as interdisciplinarity, multidisciplinarity, transdisciplinarity, pluridisciplinarity and multi-referentiality. The following topic illustrates some possibilities of interdisciplinary inquiry in music and music education. The study is grounded on a literature review in areas such as music, music education, education, sociology, management, health sciences, philosophy, theory of knowledge and epistemology. The paper concludes pointing out to some concrete ways of achieving interdisciplinary integration in music and in music education.

Keywords: interdisciplinarity; music knowledge; music research; music teaching.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

Em minha trajetória acadêmica pude desenvolver pesquisas relacionando o saber e o fazer musicais com as mais diversas áreas do conhecimento: da fonoaudiologia e da pneumologia até a educação e seus fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos; da administração de empresas à engenharia de produção. Neste percurso, venho notando quão ricas são as possibilidades de interação entre os conhecimentos musicais e extramusicais, tanto para o lado da prática e do estudo da música quanto para as áreas com as quais esta interage. As várias possíveis interfaces a serem exploradas entre o conhecimento musical e as ciências humanas, exatas e biológicas são capazes, sobretudo, de ampliar as visões e redefinir as práticas de músicos e educadores musicais.

Sob tal perspectiva, o presente artigo visa apresentar inicialmente uma discussão epistemológica sobre os termos correntemente adotados para a definição das várias espécies de relação *interciências* ou *intersaberes*. Apresentam-se, assim, vários aspectos que definem os conceitos congêneres de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multirreferencialidade. A seguir, busco delinear algumas contribuições dessa inter-relação cognitiva de saberes e fazeres musicais com saberes de outros campos, tendo em vista a pesquisa e a prática da música e da educação musical. Todo o trabalho é permeado por uma literatura também interdisciplinar, partindo da epistemologia, da filosofia e da teoria do conhecimento, abrangendo também a educação, a gestão e as ciências da saúde, sempre com foco nos temas musicais e educativo-musicais.

As relações entre saberes: conceituações

Desde a Antiguidade clássica greco-romana, o conhecimento científico se baseia no preceito de que é possível compreender a realidade por meio de sua divisão em diversos campos independentes. Assim, postulava-se haver uma ciência para cada objeto específico de estudo, isto é, defendia-se a existência de uma perfeita correspondência entre uma divisão preexistente na natureza e as divisões do campo científico; haveria, então, assuntos concernentes a apenas uma parte do conhecimento humano: os fenômenos físicos seriam o objeto de estudo da física, os conceitos biológicos se refeririam estritamente à biologia, e assim por diante. A filosofia, como fundamentação do discurso e da teoria científica, expressou tal concepção em diversos momentos históricos. Platão (428/7-347 a.C.), por exemplo, afirmou esse entendimento ao defender a divisão do mundo em várias partes para compreender cada uma destas cientificamente, em sua obra *A República.* Comenta o filósofo:

> - A ciência tomada em si mesma é ciência do cognoscível em si mesmo, ou do objeto, qualquer que seja, que se lhe deve consignar; mas uma ciência determinada é ciência de um objeto de qualidade determinada Explico-me: quando a ciência de construir casas nasceu, não a distinguiram das outras ciências a ponto de denominá-la arquitetura?
>
> - Sim.
>
> - Porque era tal que não se assemelhava a nenhuma outra ciência?
>
> - Sim.
>
> - Ora, não se tornou ela assim quando foi aplicada a um objeto determinado? E não acontece o mesmo com todas as outras artes e todas as outras ciências?
>
> - Acontece o mesmo. (PLATÃO, 1973a: 226)

Tal concepção da fragmentação natural ou especialização do campo científico predominou ao longo do tempo no pensamento ocidental, sendo aprofundada por pensadores como René Descartes (1596-1650), que, no século XVII, adotou como um dos preceitos de seu método o "de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las" (DESCARTES, 1999: 49).

A despeito da influência do pensamento filosófico, atualmente a excessiva fragmentação da realidade para fins de compreensão e poder de atuação sobre esta é acelerada pelo grau de desenvolvimento tecnológico. Na contemporaneidade, a desmedida especialização das diversas áreas do conhecimento – regida pela concepção de ser possível, pela ciência, gerar o saber necessário para dominar a natureza, induzindo ao desenvolvimento produtivo e tecnológico – tem conduzido o indivíduo a uma visão de várias realidades fragmentadas, com conhecimentos estanques, não produtores de ações eficazes no cotidiano social. Não se depreende, sob esse ângulo, as vinculações semânticas que existem entre os conceitos teóricos, e se passa à prática com conhecimentos díspares, que podem solucionar um determinado problema e, concomitantemente, criar outros.

Em *A estrutura das revoluções científicas*, Kuhn (1981) observa que a ciência normal (crescentemente especializada) é bastante eficiente na solução dos problemas específicos em que se detém para estudar, porém suas áreas de investigação representam um espectro bastante reduzido da concepção global da realidade. Nesse sentido, o recorte analítico acaba por restringir o cientista a uma visão que torna dificultoso o entendimento mais amplo do mundo (KUHN, 1981). Rubem Alves concorda com este pensamento:

> Você pode ser um especialista em resolver quebra-cabeças. Isto não o torna mais capacitado na arte de pensar. Tocar piano (como tocar qualquer instrumento) é extremamente complicado. O pianista tem de dominar uma série de técnicas distintas – oitavas, sextas, terças, trinados, *legatos*, *staccatos* – e coordená-las, para que a execução ocorra de forma integrada e equilibrada. Imagine um pianista que resolva *especializar-se* [...] na técnica dos trinados apenas. O que vai acontecer é que ele será capaz de fazer trinados como ninguém – só que ele não será capaz de executar nenhuma música. *Cientistas são como pianistas que resolveram especializar-se numa técnica só.* Imagine as várias divisões da ciência – física, química, biologia, psicologia, sociologia – como técnicas especializadas. No início pensava-se que tais especializações produziriam, miraculosamente, uma sinfonia. Isto não ocorreu. O que ocorre, frequentemente, é que cada músico é surdo para o que os outros estão tocando. Físicos não entendem os sociólogos, que não sabem traduzir as afirmações dos biólogos, que por sua vez não compreendem a linguagem da economia, e assim por diante.
>
> A especialização pode transformar-se numa perigosa fraqueza. (ALVES, 1982: 11-2)

A ideia de que o mundo seria um grande relógio, com muitas engrenagens, que estudadas individualmente (cada uma por sua respectiva ciência), permitiriam – a partir da união de todos esses conhecimentos específicos – a constituição de um conhecimento global acerca da realidade foi contestada pela teoria sistêmica (BERTALANFFY, 1977; CHURCHMAN, 1972; CREMA, 1989; CAPRA, 1993, 1995). Esta vertente epistemológica prevê que a soma de várias partes não forma o todo, e que este somente pode ser compreendido de maneira global a partir do entendimento geral dos fenômenos dinâmicos que se inter-relacionam e, por meio dessas relações, constituem um sistema integrado, indissociável. Segundo Crema (1989: 68), a abordagem sistêmica

> consiste na consideração de que todos os fenômenos ou eventos se interligam e se inter-relacionam de uma forma global; tudo é interdependente.
>
> Sistema (do grego *systema*: reunião, grupo) significa um conjunto de elementos interligados de um todo, coordenados entre si e que funcionam como uma estrutura interligada.

O físico Fritjof Capra (1993) demonstrou, em sua obra *O tao da física*, que diferentes concepções e maneiras de explicar determinados fenômenos trazem sua contribuição para o estudo destes, porém nenhuma vertente do conhecimento é capaz de oferecer uma solução única e incontestável para a explicação da realidade:

> Na tentativa de compreender o mistério da Vida, homens e mulheres têm seguido muitas abordagens diferentes. Entre estas, encontram-se os caminhos do cientista e do místico. Existem, contudo, muitos outros: os caminhos dos poetas, das crianças, dos palhaços, dos *xamãs* – isso para indicar apenas uns poucos. Esses caminhos deram origem a diferentes descrições do mundo, tanto verbais como não-verbais, e que enfatizam diferentes aspectos. Todas são válidas e úteis no contexto em que surgiram. Todas, entretanto, não passam de descrições ou de representações da realidade e, em decorrência disso, limitadas. Nenhuma pode oferecer uma representação completa do mundo. (CAPRA, 1993: 226)

O que Capra (1993) demonstra em sua obra é justamente a inexistência de um caminho unívoco para a compreensão de determinado fenômeno. Em seu escrito *O ponto de mutação* (CAPRA, 1995), o teórico segue a mesma direção de pensamento, adicionando à citada constatação a impossibilidade de se compreender determinado processo isoladamente, ou seja, sem compreender suas interação com outros processos que constituem um organismo, um sistema.

> A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substancias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza os princípios básicos de organização. Os exemplos de sistemas são abundantes na natureza. Todo e qualquer organismo – desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas e animais – é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo. (CAPRA, 1995: 260)

A teoria sistêmica tem sido traduzida, em diversas esferas científicas, pela concepção de rede. Como ferramenta analítica, as redes são adotadas nos mais diversos campos do conhecimento, como a sociologia, a educação, a informática, a matemática, a economia, a engenharia e a administração. Epistemologicamente, pode-se entender que os nós das redes são os conceitos, os quais são compartilhados pelas diversas áreas do conhecimento, que constituem as ligações (ou *linkages*) da rede. Ademais, as redes apresentam características, como a flexibilidade, que induzem à noção de que uma mudança teórica em determinada área (ligação) ou conceito (nó) repercutirá por toda a rede, levando à ocorrência de reflexos em outros campos, em maior ou menor grau. Esse fato se vincula à noção de interdependência e inter-relacionamento entre as diversas áreas do

saber.

Tal relacionamento entre campos de estudo, que emergiu desde finais do século XX, é considerado produto de novas divisões do trabalho intelectual, pesquisas colaborativas, campos de conhecimento híbridos, estudos comparativos e perspectivas de pretensão holística ou unificada (KLEIN, 1990: 11). Ademais, relaciona-se ao chamado pensamento complexo, que busca "reconhecer a multidimensionalidade dos fenômenos" e ser "capaz de associar o que está separado e conceber a multidimensionalidade de toda realidade antropossocial" (MORIN, 1986: 113-22)

É importante divisar, porém, em que sentido tais visões globais de determinados fenômenos, ou da realidade como um todo, criadas a partir da conjugação de conhecimentos (parciais) de áreas que estudam partes da realidade, seriam diferentes da perspectiva filosófica clássica.

A filosofia, identificada inicialmente com o diálogo socrático ou platônico, buscava, pelo debate em que se chocavam opiniões contraditórias, alcançar os conceitos verdadeiros. A partir de tal movimento de síntese de ideias, concebeu-se a possibilidade de se chegar – em última instância – ao conhecimento da totalidade. Uma das definições de filosofia a concebe como um esforço racional para compreender o Universo como uma totalidade ordenada de sentido. Outra definição a considera como uma fundamentação teórica, crítica, racional e sistemática dos conhecimentos e das práticas, isto é, como atividade de análise, reflexão e crítica dos conhecimentos, da ciência, da religião, da arte, da moral, da história e da política. A filosofia contempla os saberes e as práticas, analisando-os racionalmente (CHAUÍ, 2006).

Por definição, a filosofia busca o conhecimento do todo, com um olhar também constituído a partir de conceitos gerais, que estão na base de todo tipo de conhecimento. Idealmente, a interdisciplinaridade também visa à completude, à totalidade e à universalidade do saber, ainda que este saber seja parcial – busca, ao menos, conjugar visões que se aproximem, mais do que os saberes de uma só ciência, do conhecimento global sobre determinados objetos, que são também parcela da realidade. Cada ciência, por si só, entretanto, busca conhecimentos parciais – baseados em seus conceitos e métodos próprios – sobre parcelas da realidade, seus objetos próprios.

Nota-se que a relação entre campos do saber é normalmente pensada a partir da constituição de equipes compostas por indivíduos de diversas áreas, cada um com saberes específicos. Costuma-se ignorar a hipótese de uma mesma pessoa ter formação acadêmica em diversas áreas, podendo por si só desenvolver pesquisas interdisciplinares, multidisciplinares, etc. Cabe considerar ainda que grandes estudos, como os desenvolvidos

por pensadores da filosofia e das ciências humanas, foram elaborados a partir de conhecimentos que poderiam ser classificados como pertinentes a diversas áreas do conhecimento e hoje são relevantemente estudados em diversas áreas do saber. Portanto, não é adequado dizer que a interdisciplinaridade seja um fenômeno novo, mas apenas que a consciência desta é que se tem deflagrado – e se explicitado – mais recentemente para os pesquisadores em geral, com diferentes intensidades conforme os campos científicos.

O fenômeno da relação entre diferentes campos do conhecimento (envolvendo não só ciências, mas também a filosofia e outros tipos de saber) tem recebido diversas nomenclaturas, tais como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. Todas essas designações expressam basicamente a mesma ideia: de que há conceitos e objetos de estudo comuns aos diversos campos do conhecimento humano; de que conceitos e arcabouços teóricos de uma área podem ajudar na solução de questões inerentes a outra área, e vice-versa. Não somente as relações entre ciências são consideradas, mas também entre ciência(s), filosofia, "filosofias orientais", religião e outros saberes extracientíficos. Essas formas de conhecimento exteriores à ciência, cabe notar, têm procurado obter filosoficamente a legitimidade científica e suas "verdades" têm pretensão de "verdade científica" (GADAMER, 1977)

Para Carvalho (1988: 93), a multidisciplinaridade diz respeito ao momento de uma pesquisa em que se faz uso de contribuições de diferentes disciplinas, porém tal colaboração é "fortemente localizada e limitada", sendo que cada disciplina mantém seu próprio campo de estudo, com autonomia de seus métodos e de seu escopo. Já a interdisciplinaridade diria respeito a uma coordenação mais acentuada entre disciplinas, com uma intercomunicação mais efetiva entre pesquisadores de diferentes áreas; as várias disciplinas adaptam seus métodos ao esforço comum – com planejamento e pretensão de continuidade, sendo que o objeto de estudo comum passa a ser objeto também de cada disciplina por si só. Carvalho (1988) destaca ainda o conceito de intradisciplinaridade, que se origina da particularização de um objeto de pesquisa, que passa a ser o foco de uma subdisciplina, a qual entretanto não obtém autonomia quanto aos métodos em relação à disciplina à qual pertence. Por fim, para Carvalho (1988) a transdisciplinaridade é a elaboração de um novo objeto, estudado por um método comum a várias disciplinas, processo que culmina com a criação de uma nova ciência, constituída por contributos de diversos campos do conhecimento; há uma unidade complexa do objeto com uma multiplicidade de vertentes deste novo campo do saber heterogeneamente constituído. Ou, para Pereira (2004: 5), transdisciplinaridade "é o saber que se obtém a partir de todos os saberes da cultura, isto é, da Ciência, Filosofia, Arte, Religião e Senso Comum. É um saber que pertence à esfera maior dos conhecimentos humanos".

Klein (1990) nota que a interdisciplinaridade, por um lado, é descrita como nostalgia de uma inteireza de mundo perdida pela especialização, racionalização e diferenciação social; por outro, como um novo estágio da evolução das ciências. A associação do termo se dá a uma ampla gama de experiências. Se um físico pode associar interdisciplinaridade a variados níveis de convergência dos conhecimentos da física moderna, da química e da biologia, o mesmo pode não conceber como tal relacionamento se dá nas ciências sociais. Economistas podem condenar a interdisciplinaridade como diletantismo, enquanto usam em suas pesquisas estudos interdisciplinares sobre o terceiro mundo. O termo interdisciplinaridade, nota a autora, já foi usado para descrever tanto uma grande unidade do conhecimento humano quanto uma colaboração limitada entre duas ou mais ciências.

Fazenda (2006) nota que a interdisciplinaridade, como movimento, surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, durante a década de 1960, em meio às movimentações estudantis que ocorriam àquela época. Contrapunha-se à organização acadêmica que desprezava o conhecimento da cotidianidade e da contemporaneidade e que prezava a alta especialização, cultivando apenas olhares em uma "única, restrita e limitada direção" (FAZENDA, 2006: 19). Fazenda (2002: 8) aponta que

> A interdisciplinaridade vem sendo utilizada como "panacéia" para os males da dissociação do saber, a fim de preservar a integridade do pensamento e o restabelecimento de uma ordem perdida. [...] Antes que um *slogan*, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. [...] É uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo conhecimento é igualmente importante.

Japiassú (1976) entende que a troca de informações entre disciplinas do saber é condição essencial mas não suficiente para a interdisciplinaridade, que só se efetiva quando a intercomunicação entre áreas do conhecimento provoca mudanças sensíveis nessas próprias áreas e em sua interação. O autor ainda identifica a pluridisciplinaridade como o estudo de um mesmo objeto por diferentes disciplinas, mas sem a unidade de conceitos e métodos. Já a interdisciplinaridade seria uma efetiva integração das disciplinas no nível de conceitos e métodos.

Do ponto de vista da pesquisa científica, a interdisciplinaridade se constrói da interação, comparação, análise e síntese de conceitos oriundos de diversos campos do saber, isto é, da conjugação de ângulos pelos quais cada ciência e cada modalidade outra de

saber dirigem seu olhar à realidade. Como atitude metodológica, tem-se a interdisciplinaridade como um direcionamento do saber no intuito de "superar visões fragmentadas" e dicotômicas da realidade e de "romper barreiras", principalmente entre especialidade e generalidade do conhecimento e entre teoria e prática (BOCHNIAK, 1992: 19). Nesse sentido, a interdisciplinaridade também é notada como um ideal da ciência em sua fase pós-moderna, na qual se cultiva a noção de "de superação de qualquer dicotomia" (PEREIRA, 2005: 37).

> Ora, a concepção de interdisciplinaridade [...] vem enunciada enquanto mais do que superação das barreiras existentes entre as disciplinas científicas (como via de regra ela vem entendida); enquanto mais do que superação das fronteiras e oposições, até então estabelecidas entre Ciência, Filosofia, Arte e Religião [...]; enquanto superação de toda e qualquer visão fragmentada que tenhamos de nosso mundo, de nós mesmos e de nossa realidade. O que, contudo, não significa que, sob tal enunciado, sejam desconsideradas ou desprezadas as respectivas distinções, separações e/ ou classificações de que vimos nos valendo, e que supõem interessantes e necessárias circunscrições para a análise de fenômenos considerados. Assim, por exemplo, nesta perspectiva da interdisciplinaridade não se despreza nem se desconsidera a separação ou a distinção entre ciências; a separação ou a distinção entre as amplas áreas da produção e expressão do conhecimento [...]; a separação e a distinção entre corpo e mente – pensamento, sentimento, movimento de pessoa humana; a separação e a distinção entre teoria e prática etc. O que se despreza e se desconsidera é o distanciamento entre tais circunscrições e/ ou até mesmo a oposição entre tais esferas [...]. (BOCHNIAK, 1993: 288-9)

Diante da pluralidade de conceitos, é interessante que se busque uma nomenclatura que seja mais adequada e próxima ao uso linguístico corrente nos meios científicos. Cabe, portanto, identificar a interdisciplinaridade como um conceito aberto, que diga respeito a vários graus de integração entre disciplinas. Uma densa integração entre áreas do saber, que seja tão profunda a ponto de poder criar uma nova ciência, é fenômeno quantitativamente limitado no campo científico. Esse seria um nível avançado de interdisciplinaridade. O que costuma ocorrer, entretanto, é a junção ocasional de várias disciplinas para estudar determinado objeto, em determinada pesquisa; ou, no plano pedagógico, a exploração do estudo de várias matérias com foco um determinado tema que se está estudando. Esse seria um nível básico de interdisciplinaridade, mais comumente notado. Tal como conceituada a interdisciplinaridade *lato sensu*, esta poderia ser compreendida como gênero dentro do qual especificar-se-iam diferentes níveis de

integração entre campos do saber, abrangendo as espécies multidisciplinaridade, interdisciplinaridade *stricto sensu*, transdisciplinaridade, etc.[1] Por outro lado, haveria a coexistência – mas não integração – entre campos do saber, conceituada por Weil (2007) como multidisciplinaridade. Mas cabe notar que essa não integração é relativa, pois autonomamente, de forma consciente ou não, as áreas do conhecimento são formadas e incorporam – contínua ou descontinuamente – conhecimentos que não cabiam em seu escopo original, além de partilharem métodos afins, sob bases semelhantes.

Música, educação musical e interdisciplinaridade

No âmbito da pesquisa e docência na música, a interdisciplinaridade pode oferecer relevantes contribuições ao incluir no campo da ciência musical as contribuições das diversas áreas do conhecimento. Muitas vezes, o saber musical é considerado como pertencente estritamente a um "campo artístico" e oposto ao que se considera saber científico. Para superar o caráter "informal" ou "não científico" do conhecimento acerca da música, buscam-se referenciais em outras áreas do conhecimento, estabelecendo-a como uma área nitidamente interdisciplinar.

Na realidade, desde sua origem, a música é conjugada a outros campos do conhecimento humano, devido à sua complexidade. Na Antiguidade, por exemplo, Pitágoras (571/0-497/6 a.C.) já buscava estabelecer as bases matemáticas nas quais a produção musical se fundava. Platão (429-348 a.C.) entendia a música como arte, técnica e ciência prática (*téchne*), atividade racional voltada a um fim produtivo, mas também como conhecimento, saber (*sophía*) ou ciência teórica (*epistheme*), como mostra Nascimento (2003). Aquele filósofo concebia a educação musical como um elemento político e uma pedagogia moral e social, a partir dos matizes éticos ínsitos à música, fenômeno de profunda repercussão subjetiva, capaz de consequências práticas da realização da virtude (PLATÃO, 1973a; 1973b). Seu discípulo Aristóteles (384-322 a.C.) também acreditava que deveria ser estudada "a influência que ela [a música] pode exercer sobre o caráter e a alma" (ARISTÓTELES, 1988: 276). Já santo Agostinho de Hipona (354-430 d.C.) via na música – que ele definiu como uma ciência (*scientia*) – um fenômeno a ser estudado não só filosófica, mas teologicamente, já que provindo da fonte das harmonias eternas, a Beleza Suprema e Criadora (AGOSTINHO, 1988).

[1] Há autores, porém, como Nissani (1997), que rejeitam esse caminho conceitual de se definir vários tipos de interdisciplinaridade. Confira Huutoniemi at al. (2010).

Na Antiguidade clássica, portanto, a música já foi descortinada a partir dos principais campos do saber humano então desenvolvidos, estudados, aprendidos e ensinados. Atualmente, no sentido da interdisciplinaridade, efetuam-se estudos nas áreas de física, filosofia, sociologia, psicologia e educação – para citar alguns dos campos mais explorados – voltados à compreensão do fenômeno musical em suas múltiplas dimensões. O que parece ter se consolidado na teoria, entretanto, evidencia-se como ainda questionável na prática, ou seja, se a pesquisa em música já vem se utilizando com grande frequência do conhecimento gerado em outras ciências, o ensino musical parece estar ainda distante de trabalhar a música em suas interfaces com outros saberes. Essa realidade permeia principalmente o âmbito da educação musical para fins profissionais – como faculdades e cursos técnicos em música –, já que os chamados "métodos ativos" – utilizados principalmente nas atividades de musicalização e educação musical escolar – de alguma forma incorporaram saberes da psicologia, da sociologia e de outras áreas ao ensino de música para jovens e crianças.

A seguir, busco delinear algumas possíveis interações interdisciplinares de interesse da música e da educação musical. Diante das infinitas possibilidades de se explorar novos campos a partir de temas musicais, aquelas que aponto têm caráter meramente exemplificativo e são desenvolvidas a título de ilustração.

Uma primeira possibilidade de se enxergar a interdisciplinaridade na música e na educação musical pode ser a voz cantada. A par do resultado performático-musical, o canto – notadamente em sua manifestação coral – é extraordinária ferramenta para se desenvolver a integração interpessoal, a motivação dos cantores, a inclusão sociocultural e a educação vocal e musical (FUCCI AMATO, 2007; 2009). É, pois, atividade de grande interesse educativo-musical, por sua possibilidade de utilização em diversos contextos, inclusive na educação básica, apresentando vantagens notáveis, a começar pelo baixo custo material da atividade (já que não demanda instrumentos e infra-estrutura mais complexa) e pela eficácia da utilização da própria voz para se aprender música: a educação vocal pode servir às diversas dimensões do ensino musical, desde o desenvolvimento perceptivo-musical e da conscientização acerca do entorno vocal até a possibilidades imitativas e de construção sonora criativa e lúdica. O canto coral na escola pode permitir uma integração interdisciplinar, por exemplo, ao se explorar aspectos da fisiologia vocal e ao se desenvolver atividades voltadas à conscientização sobre saúde vocal em interface com as disciplinas de ciências e biologia (além da educação física). Como toda atividade musical, ainda, pode integrar-se à história e à geografia (além dos estudos filosóficos e sociológicos, no ensino médio) a partir de um bem programado repertório, o qual ainda é capaz de aumentar o interesse pelo estudo da língua portuguesa.

Se esta ampla gama de possibilidades de exploração educativo-musical é proporcionada pela utilização da voz, é certo que seu uso e seu ensino deve ser informado por saberes interdisciplinares. Nem o mero conhecimento musical nem a prática pedagógica são suficientes para se ensinar um uso vocal de boa qualidade e saudável. Para isso o docente tem de se nutrir não só de sólidos conhecimentos de técnica vocal, mas também de uma série de conhecimentos produzidos principalmente pela fonoaudiologia (e as áreas com que esta mais interage, como a otorrinolaringologia e a pneumologia), os quais hão de orientá-lo em termos de anatomia e fisiologia da voz (FUCCI AMATO, 2008). A produção da voz é complexa, envolvendo diversos órgãos e sistemas do corpo, ampliando, assim, na educação vocal, as possibilidades de interação com os estudos sobre o corpo humano. A partir desse ensino, é possível desenvolver uma série de atividades voltadas à conscientização sobre saúde vocal, explorando os efeitos do fumo, das drogas e do álcool na voz, a importância das atividades esportivas, do sono, da hidratação e da boa nutrição, entre tantos outros temas (MURRY; ROSEN, 2000; FUCCI AMATO, 2010a).

Aliás, o campo da saúde, em geral, tem sido uma área de crescente interesse na tentativa de se compreender também o trabalho dos intérpretes musicais e aprimorar o preparo destes profissionais.

> Medicina e música são duas áreas arquetípicas do conhecimento humano que sempre conviveram muito bem, mas sem se tocar. Seus corpos doutrinários aparentam ser estanques e impenetráveis um pelo outro. Um número apreciável de médicos exerce algum tipo de atividade musical ou são grandes apreciadores de música, mas são "apenas músicos" quando na atividade musical e "apenas médicos" quando no exercício da medicina. A transdisciplinaridade entre essas duas áreas de conhecimento costuma não ser sequer imaginável.
>
> A medicina do músico, especialidade ainda adolescente, constitui-se num campo propício a essa interpenetração dos saberes, embora isto venha ocorrendo de forma muito tímida, quase embrionária. (FONSECA, 2007: 2)

Outra possibilidade de construção de interdisciplinaridade envolvendo a música e a educação musical – área esta cuja interdisciplinaridade básica *música-educação* já é expressa – consiste na interface destes campos com a sociologia da educação. Seja como tema de pesquisa acadêmica, seja como ferramenta para um docente melhor conhecer seu campo de trabalho, o olhar sociológico sobre a música e a educação musical é extremamente profícuo. Nesse sentido, pode-se construir uma imagem de quem são os alunos de uma sala de aula ou de uma escola de música. Hão que ser analisados, então, não somente as

bagagens e os interesses musicais dos discentes – para que, com base neste diagnóstico, seja elaborado um plano de ensino –, mas também seus históricos familiares, em termos de condição socioeconômica, capital escolar e capital cultural (BOURDIEU, 1974; 1998a; 1998b; 2003). Todos esses dados ainda podem ser elencados e analisados sob uma perspectiva histórica, por exemplo, ao se reconstruir a memória de uma instituição educativo-musical (FUCCI AMATO, 2010b).

Ainda no campo da educação, uma abordagem possível das práticas educativo-musicais é aquela relativa à metodologia de ensino musical e à filosofia pedagógica que o embasa. Conforme Mizukami (1986), cada abordagem pedagógica forma-se com um complexo de visões de homem, de mundo, de sociedade e cultura, de conhecimento, de educação, de escola, do processo de ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno, da metodologia de ensino e da avaliação, além dos conteúdos e repertórios eleitos para serem trabalhados. Muitos outros são ainda os temas possíveis de serem abordados a partir das novas linhas de pesquisa em educação:

> Estudos sobre a cultura escolar e tudo o que dela faz parte, como livros didáticos, currículo, disciplinas escolares, programas, formação de professores, perfil dos alunos considerados em sua origem social e destino profissional, prédios escolares, questões de gênero e de infância, têm sido numerosos. (BUFFA, 2010: 13)

Enfim, uma terceira possibilidade interdisciplinar ilustrativa consiste no relacionamento entre a música e/ ou a educação musical, de um lado, e, do outro, a gestão, a administração de empresas e a engenharia de produção. Essa interface permite a exploração de temas como a motivação durante uma aula de música ou um ensaio, a liderança exercida pelo regente (que é, também, um educador musical), a criatividade, os relacionamentos interpessoais nos grupos musicais e nas aulas de música, entre tantos outros. Fucci Amato, Amato Neto e Escrivão Filho (2010) identificaram, nesse sentido, pelo menos treze temas em que a interface música-gestão vem sendo explorada no Brasil, segundo um levantamento realizado em teses e dissertações e em dois dos principais congressos das áreas de administração e engenharia de produção no país. Um primeiro tema é aquele que trata da indústria fonográfica, do processo de produção e distribuição de música. Ao lado desse tema mais tradicional, há vários outros: emergência de estilos musicais; música e gestão de carreiras; música no ambiente de trabalho/ música e qualidade de vida; ergonomia no trabalho do intérprete musical; educação musical a distância e uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ensino musical; gestão de organizações musicais do terceiro setor; atividades musicais em projetos comunitários; percepção e

cognição musical; gestão da qualidade e grupos musicais; gestão de competências em música e em educação musical; música e metáforas da administração (aspectos como intuição, improvisação, harmonia, etc.). Em todos estes temas, porém, a inter-relação costuma ser mais densa para o lado da gestão e falta um maior aprofundamento do conhecimento musical. Eis, portanto, um campo emergente para os músicos e educadores musicais.

Muitos outros são os campos a serem explorados na interdisciplinaridade da música e da educação musical: os estudos históricos, filosóficos, sociológicos, estéticos, etnológicos, físicos, biológicos, neurocientíficos e tantos outros mostram que o fenômeno musical e seu ensino podem ser aprimorados sob os mais diversos ângulos analíticos, transcendendo fronteiras entre artes e ciências e entre ciências exatas, biológicas e humanas.

Conclusão: construindo uma polifonia cognitiva na música e na educação musical

Em Atenas, a educação (*paidéia*) era sobretudo voltada à formação cultural, ao *studia humanitatis*, que permitiria o amadurecimento do indivíduo por meio da reflexão filosófica e estética (CAMBI, 1999); no currículo dessa escola, música (*mousiké*) e ginástica (*gymnastiké*) eram as disciplinas fundamentais, meios para o exercício da alma e do corpo (MANACORDA, 2000). Na Idade Média, a música compunha o *quadrivium*, isto é, o conjunto das quatro artes liberais ensinadas, ao lado da aritmética, da geometria e da astronomia e de outras três artes liberais, que compunham o *trivium* – gramática, dialética e retórica (VERGER, 1999). Desde sua origem a música é tida como elemento essencial para uma formação integral. E hoje são maiores ainda as possibilidades de se desenvolver, no ensino musical escolar, uma grande integração de conhecimentos a partir de uma educação musical que amalgame várias disciplinas do currículo escolar

> O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas. (SNYDERS, 1992: 135)

O ensino musical interdisciplinar ainda deve superar dicotomias como *teoria / prática* – "em alguns momentos, 'estuda-se', em outros, 'pratica-se'" (BOCHNIAK, 1992:

21) –, *concentração / liberdade* e *trabalho / ociosidade* (VERGER, 1982), desenvolvendo-se uma educação musical séria e que integre vários saberes, explorando amplamente as possibilidades dessa prática pedagógica.

A par do ensino musical, também a pesquisa em música se mostra enriquecida pelo descortinar de uma série de possibilidades de investigações interdisciplinares, possibilidades estas das quais as aqui citadas são mera amostra. No campo musical, a interdisciplinaridade tende a ser um estado dinâmico e as várias interações *intersaberes* são temporárias, pois as áreas de pesquisa interdisciplinar (como a cognição e a neurociência musical, os estudos culturais e sociológicos, a informática musical, a psicologia da música) "tendem a se transformar gradualmente em novas disciplinas ou paradigmas" (PARNCUTT, 2008: ix) – mas nessas novas disciplinas, por outro lado, a interdisciplinaridade continuará se aprofundando e desdobrando-se em novos subcampos.

A partir dos vários saberes e fazeres extramusicais, quando vistos sob uma ótica musical – ou vice-versa –, é possível a construção e a renovação dos conhecimentos e das práticas musicais. Por meio da interdisciplinaridade, a prática, o ensino e a pesquisa em música e em educação musical hão de alargar sua paleta cromática com novos pigmentos, ampliando seu colorido com as várias vozes dos diversos espaços de conhecimento.

N.B.: Este artigo integra pesquisa de pós-doutorado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP).

Referências

AGOSTINHO, Aurelio. *De Musica.* Madrid: BAC, 1988. v. 39.

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência.* 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARISTÓTELES. *Política.* 2 ed. Brasília: Editora UnB, 1988.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria geral dos sistemas.* 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola ...* e *fora dela*. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. *Reconsiderando a questão do método em educação, na perspectiva da interdisciplinaridade.* São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social.* Madrid: Siglo XXI, 2003.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de*

educação, p. 39-64. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*, p. 71-79. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 1974.

BUFFA, Ester. Prefácio. In: FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Memória Musical: Retratos de um Conservatório*, p. 13-14. São Paulo: Annablume, 2010.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia.* São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAPRA, Fritjof. *O tao da física*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. *O ponto de mutação*. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das ciências da educação.* 2 ed. Porto: Afrontamento, 1988.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia.* 13 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHURCHMAN, C. West. *Introdução à teoria dos sistemas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus, 1989.

DESCARTES, René. Discurso do método. In: *Descartes*, p. 33-100. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores.)

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13 ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FONSECA, João Gabriel Marques. *Frequência dos problemas neuromusculares ocupacionais de pianistas e sua relação com a técnica pianística – uma leitura transdisciplinar da medicina do músico*. Belo Horizonte, 2007. Tese (Doutorado em Clínica Médica) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Manual de Saúde Vocal: teoria e prática da voz falada para professores e comunicadores*. São Paulo: Atlas, 2010a.

_____. *Memória Musical: Retratos de um Conservatório*. São Paulo: Annablume, 2010b.

_____.; AMATO NETO, João; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Exploring boundaries between music and management: musical themes and visions in operations management. In: *POMS 21. Proceedings of the Annual Production and Operations Management Society Conference*, p. 1-45. Vancouver: 2010.

_____. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, v. 15, no. 1, 2009.

_____. Educação vocal: propostas e perspectivas interdisciplinares para o ensino da voz cantada. *Ictus*, v. 9, no. 1, 2008, p. 99-118.

_____. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, v. 13, n. 1, 2007, p. 75-96.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977.

HUUTONIEMI, Katri; KLEIN, Julie Thompson; BRUUN, Henrik; HUKKINEN, Janne. Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy*, v. 39, no. 1, 2010, p. 79–88.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber.* Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, Julie Thompson. *Interdisciplinarity: history, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas.* São Paulo: Perspectiva, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 1986.

MORIN, Edgard. *Para sair do século XX.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MURRY, T., ROSEN, C. Vocal education for the professional voice user and singer. *Otolaryngologic Clinics of North America*, v. 33, no. 5, 2000, p. 967-981.

NASCIMENTO, Zilpha Barros Carvalho do. *Música em Platão: arte ou ciência?* Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas.

NISSANI, Moti. Ten cheers for interdisciplinarity: the case for interdisciplinary knowledge and research. *The Social Science Journal*, v. 34, n. 2, 2007, p. 201-216.

PARNCUTT, Richard. Interdisciplinarity in JIMS. *Journal of Interdisciplinary Music Studies*, Izmir, v. 2, n. 1-2, 2008, p. ix-xi.

PEREIRA, Potiguara Acácio. *Sobre o conceito de transdisciplinaridade à luz das vertentes epistemológicas contemporâneas.* São Paulo: Unicid, 2004.

_____. *O que é pesquisa em educação.* São Paulo: Paulus, 2005.

PLATÃO. *A República.* 2 ed. São Paulo: Difel, 1973a. v.I

_____. *A República.* 2 ed. São Paulo: Difel, 1973b. v. 2.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

VERGER, Annie. L´artiste saisi par l´école. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* Paris, n. 42, 1982, p. 19-32.

VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média.* Bauru: EDUSC, 1999.

WEIL, Pierre. Living experience transdisciplinarity. In: *ICSI 4. Proceedings of the International Conference on Systems Integration*, p. 1-21. Brasília: IIISis, 2007.

Rita de Cássia Fucci Amato, maestrina, é pós-doutoranda em Engenharia de Produção pela Universidade de São Paulo (USP), onde desenvolve pesquisa sobre *O trabalho do regente como administrador e a perspectiva organizacional do canto coral*. Doutora e mestre em Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especialista em Fonoaudiologia pela Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (EPM-Unifesp) e bacharel em Música com habilitação em Regência pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi também pesquisadora na área de Pneumologia na Unifesp. Regente coral e cantora lírica, tem publicado artigos na Europa, América Latina, Estados Unidos e Canadá.

A evolução da regra da oitava em Portugal (1735-1810)

Mário Marques Trilha (Universidade de Aveiro, CESEM, FCT)

Resumo: No princípio do século XVIII consolida-se na Europa um padrão de harmonização dos graus das escalas maiores e menores que, após a publicação do tratado de baixo-contínuo de François Campion (1709), passa a ser conhecido por "Regra da Oitava". Os teóricos portugueses também abordaram e acompanharam a evolução deste tópico de extrema relevância para todos os músicos que desempenhavam a função de acompanhadores. Este artigo pretende apresentar a produção teórica portuguesa sobre este tópico que dada a sua importância para o acompanhamento, improvisação e composição é uma chave fundamental para a compreensão do pensamento harmônico setecentista.

Palavras-chave: baixo contínuo; harmonia; acompanhamento; teoria musical.

Abstract: In early-eighteenth-century Europe a pattern of harmonization of all major and minor scale degrees is established. It began to be called "Rule of the Octave" after the publication of François Campion's 1709 treatise. Portuguese theorists also studied and followed the evolution of this topic of extreme relevance to all musicians who were involved in the task of accompaniment. This paper highlights the Portuguese theoretical works on this subject, which represents an important source for the understanding of eighteenth-century thoughts on accompaniment, improvisation, and composition.

Keywords: through bass; harmony; accompaniment; music theory.

TRILHA, Mário Marques. A evolução da regra da oitava em Portugal (1735-1810). *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 48-69, jun. 2010.

Em praticamente todos os tratados de baixo-contínuo e/ou composição do século XVIII, encontram-se modelos de harmonização das escalas maiores e menores. Estes padrões foram conhecidos por distintos nomes: "ambitus modi", "harmonical scale", "modulazione dell'ottava," "Sitze der Accorden,", "Regras geraes das Cordas do Tom", "Escallas" e, pelo nome que posteriormente conheceu maior difusão, "la règle de l'octave" ou "regra da oitava".

A designação de "regra da oitava" foi criada pelo teorbista e guitarrista francês François Campion, e é mencionada pela primeira vez no seu tratado *Traité d'Accompagnement et de Composition selon la règle des octaves de musique* (Paris 1716). Naturalmente, este modelo, não foi descoberto por Campion, que "apenas" criou esta terminologia para nomear este padrão de harmonização, que já se encontrava amplamente consolidado e difundido nesta época. Campion, que preferiu utilizar o termo no plural, "règle des octaves", admitia que muitos parisienses já a conheciam e a praticavam, e que foi um certo M. De Maltot, que lhe explicou anteriormente esta regra, "comme le plus grande temoignage de son amitié" (CAMPION, 1716: 3). Posteriormente, em 1730, publicou uma versão revista do tratado intitulada *Addition au traité d'accompagnement et de composition par la Régle de l'Octave* (Paris) e creditou no prefácio desta obra a autoria da regra da oitava ao compositor e organista Louis-Nicolas Clérambaut (1676-1749): "Eh quoi! (disoit Monsieur Clerambault, au moment qu'il conçût cette régle) je disois de la prôse, sans sçavoir que ce fût de la prôse". (CAMPION, 1730: 3)

Para um músico do século XVIII, a regra da oitava tinha duas funções principais e de certa forma complementares: a primeira, fornecer aos acompanhadores e compositores iniciantes um padrão seguro de acompanhamento e harmonização das escalas diatónicas e a segunda, servir de base à arte da improvisação.

O princípio gerador da regra da oitava baseia-se no conceito de que cada grau da escala está associado a uma única possibilidade de harmonização. Neste padrão, apenas a tônica e a dominante podem ser harmonizadas com acordes perfeitos em estado fundamental e os demais graus da escala são harmonizados com algum tipo de acorde de sexta. Este modelo reduzido a esta forma rudimentar é, na prática, quase indistinguível do *fauxbourdon* inglês medieval tardio.

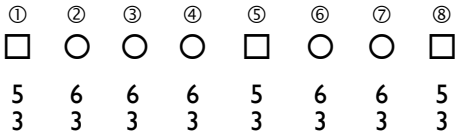


Fig. 1: Gráfico da regra da oitava simples ascendente

Neste contexto, com o conhecimento dos padrões de atribuição do respectivo acorde de sexta ao correspondente grau da escala (excetuando-se o I e V graus) torna-se possível harmonizar qualquer escala diatônica. (Fig. 2).



Fig. 2: Gráfico da regra da oitava padrão do século XVIII.

A alteração no sexto grau (6♯) descendente, presente na regra da oitava no modo maior, não constitui uma real modulação, mas apenas um cromatismo de passagem definido por Christoph Gottlieb Schroter, no seu *Deutliche Anweisung zum General-Bass* (Halberstadt, 1772) como "nota elegantioris". Esta passagem não era então compreendida – como atualmente é explicada – como acorde de dominante da dominante

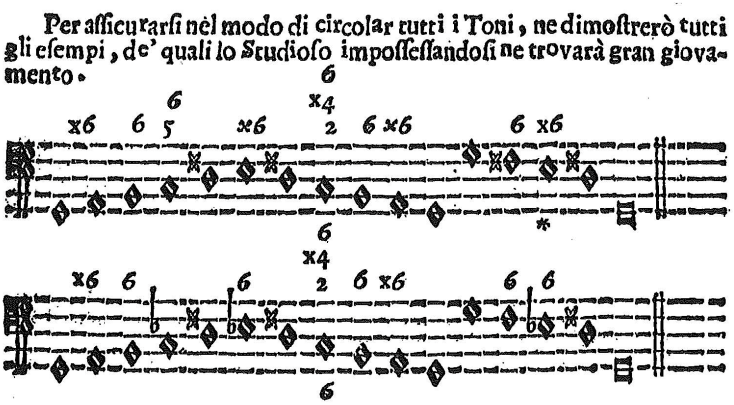
Após um levantamento das fontes teóricas existentes sobre a prática do baixo-

contínuo em Portugal, situadas entre 1735 e 1810, selecionei dez fontes em tratados que refletem a importância deste tema na interpretação e ensino da música para a aplicação imediata na aprendizagem dos modelos de acompanhamento em instrumentos harmônicos. A abundante presença deste tópico na teoria coeva lusitana, atesta que também em Portugal a regra da oitava, foi considerada como uma ferramenta de grande utilidade para aprendizagem do acompanhamento, improvisação e composição.

Tratados portugueses

1. João Vaz Barradas Muito Pão e Morato (1689-1763?), *Flores Musicaes* (1735).

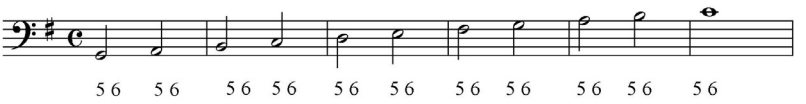
Morato não apresenta a harmonização da escala no esquema da regra da oitava do seu tempo, mas sim numa progressão de 5-6, que consiste na sequência de acordes de quinta e sexta (com eventuais aproveitamentos da sétima) sobre todos os graus. Este modelo, como uma fórmula hábil de se harmonizar graus conjuntos, estava mais em consonância com a teoria do final do século XVII, nomeadamente autores como Georg Muffat, John Blow, Wolfgang Ebner. No caso de Portugal, a influência da obra de Francesco Gasparini (1661-1727), que também apresenta este esquema de 5-6 como possível além da harmonização padrão que se estabeleceu no século XVIII, fez-se representar significativamente na repercussão sobre os teóricos lusitanos coevos.



Ex. 1: Hexacorde e cadência para harmonizar a escala (GASPARINI, 1708: 58).

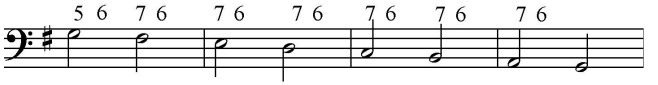
Como se pode observar no Ex. 1, Gasparini apresenta o seu modelo limitado aos seis primeiros graus da escala, provavelmente por influência do sistema do hexacorde que tenha ainda subsistido neste período como *forma mentis* na organização da escala, à semelhança de Johann David Heinichen (1683-1729), em cujo enciclopédico *Der Generalbass in der Composition* (Dresden, 1728) consta o mesmo modelo de apresentação da regra da oitava (*Ambitus Modi*).

Sobre este padrão, Gasparini afirma no seu "*L'Armonico Pratico al Cimbalo"* (Veneza, 1708) que "Ascendendo le note di grado, atteso, che si proibiscono due Consonaze perfette della istessa specie per moto retto, si potrà dare doppo la Quinta, la Sesta, che così viene a salvare la specie di due quinte. Vedi l'esempio." (GASPARINI, 1708: 18)



Ex. 2: Gasparini (1708).

No seguimento da aplicação deste modelo às escalas ascendentes, Gasparini apresenta igualmente o procedimento para as escalas descendentes especificando que "Descendendo di grado con note bianche, si darà alla prima Quinta, e poi Sesta, e a tutte le altre Settima rissoluta, con la Sesta naturale; ma l'ultima deve essere sempre Sesta maggiore, verbi grazia" (GASPARINI, 1708: 26).



Ex. 3: Gasparini (1708).

Morato retoma esta regra, ainda que de maneira mais flexível, esclarecendo que a questão das quintas paralelas, na sua opinião não são um problema de monta, dado que não se trata de composição *stricto senso* mas, apenas acompanhamento, considerando que este modelo seria mais "pesado", ou seja, implicaria a duplicação, por vezes extrema, de várias vozes:

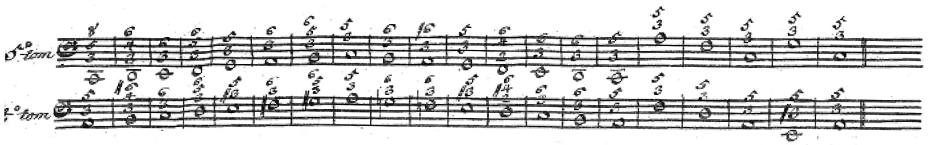
> Duvidão muitos, se em os transitos dos intervallos subindo (ou descendo) de grado, poderão dar duas quintas? Dissolve-se a duvida respondendo, que como os acompanhamentos não tem outro objecto, mais que acompanhar, as vozes, para que não discrepem do tom, importa de pouco que dem, ou não, duas, ou mais quintas juntas, e menos ainda não sendo os acompanhantes Compositores; pois quanto mais encherem de vozes o acompanhamento, mais seguras hirão as que cantarem: Porém se quizerem por mayor primor prosseguirem com os sobre ditos intervallos livrando das duas quintas, poderão sobindo passar da quinta para a sexta, e descendo passar da sexta, para a quinta, ou ligando da setima para a sexta, no caso que as figuras dem lugar, apartando se com isto do risco de andarem em quintas e oitavas. (MORATO, 1735: Flor XVI)

De salientar que, à semelhança de José Torres nas *Reglas generales de Acompañar* (Madrid, 1702), cuja publicação também não contém a regra da oitava, Morato não explicita se a realização deste padrão harmônico se dará a três vozes como acontece, por exemplo, em Muffat e Gasparini.

2. Romão Mazza (entre 1740 e 1747) *Regras de Romão Mazza, pra acompanhar a Cravo*

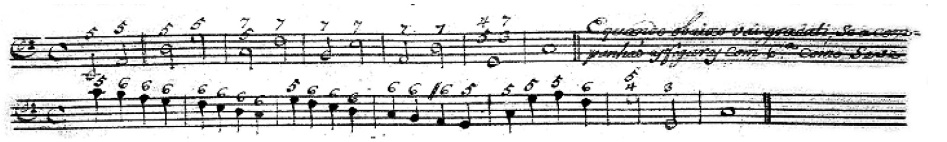
Mazza inicia as suas " Regras" com a distinção entre os tons de terceira maior e menor nos respectivos modo maior e menor, passando de imediato a uma descrição pormenorizada da regra da oitava exemplificada abaixo:

> Destes dois tons se tiram 24 para o Cravo, 12 de 3ª maior, e 12 de 3ª menor. Em qualquer tom, ou de 3ª maior, ou de menor, se acompanha a primeira do tom com 3ª maior ou menor, conforme a do tom 5ª e 8ª.
>
> A segunda do tom com 3ª menor, 6ª maior e 8ª, e também 4ª se ficar coberta para encher.
>
> A terceira do tom leva 8ª, 3ª e 6ª
>
> A quarta do tom se considera em três modos, quando vai para a 5ª do tom leva 8ª e 3ª, correspondente a do tom, e 5ª e também 6ª, se a 5ª estiver prevenida. E quando vem da 5 leva 2ª, 4ª maior e 6ª, e quando se salta 8ª, 3ª e 5ª-
>
> A quinta do tom leva 3ª maior, 5ª e 8ª.
>
> A 6ª do tom considera-se em três modos, quando vai procurar a sétima do tom leva 8ª, 3ª menor e 6ª menor, e quando procura a quinta do tom, 8ª, 3ª menor e 6ª maior, e quando salta 3ª, 5ª e 8ª.
>
> A sétima do tom se acompanha com 8ª, 3ª e 6ª, e quando vai para a oitava do tom pode-se lhe a juntar 5ª falsa, se estiver prevenida.
>
> A 8ª do tom é o mesmo que a primeira do tom. (MAZZA, 1740-1747: 3)



Ex. 4: Regra da oitava nos modos maior e menor (MAZZA, 1740-1747: 3).

Mazza não transmite o padrão 5-6, embora preconize uma sequência de sextas que pode constituir uma alternativa a essa progressão, ao esclarecer que: "E quando o baixo vai gradati, se acompanham as figuras com 6ª. Adverte-se que a última 6ª, ou sobindo ou descendo, sempre há de ser maior: isto ainda que o Tom não tenha". (MAZZA 1740-1747: 4)



Ex. 5: Regra da oitava Simples precedida da sequência de quintas (MAZZA, 1740-1747: 5).

3. Manuel de Morais Pedroso (fl. 1751) *Compendio musico, ou arte abbreviada em que se contém as regras mais necessarias da cantoria, acompanhamento,* e *contraponto* (1751)

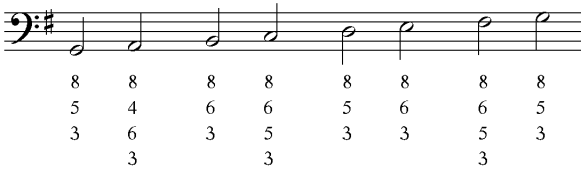
No *Compendio Musico,* Pedroso insere um pequeno tratado de acompanhamento (pp.13-23) subdividido em dois capítulos: 1 das "Regras gerais de acompanhar" e 2 das "Regras particulares e do Arbítrio". Neste primeiro capítulo Pedroso inicia diretamente com a regra da oitava mas, curiosamente, limitou a sua apresentação à harmonização da escala ascendente sem fazer referência à descendente, embora no seu "methodo para usar das especies dissonantes," (PEDROSO, 1751: 15) nos exemplos descendentes dê várias fórmulas de baixo descendente e cadências.

Nos exemplos de Pedroso são apresentadas escalas ascendentes no modo maior e menor nos sete "signos naturaes" pela respectiva ordem (sol, lá, si, dó, ré, mi e fá maiores e menores), e nos cinco "signos accidentaes" (si bemol, mi bemol, fá sustenido, dó sustenido e lá bemol maiores e menores).

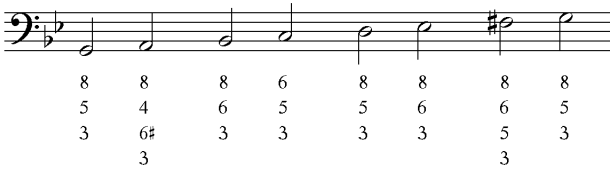
Em primeiro lugar se deve conhecer o tom por que se acompanha, e para isso se deve ver o primeiro, e ultimo ponto da Parte em que signo estão, e depoes se repara a terceira do tal ponto se he Mayor, ou Menor, porque sendo os tons vinte, e quatro a duas qualidades somente se reduzem, a saber Tom de 3 Mayor, tom de 3 Menor. (PEDROSO, 1751:14)

Quanto à regra da oitava ascendente, Pedroso apresenta as seguintes regras:

1. A primeira nota do tom se acompanha com 3, 5, 8.
2. A segunda nota do tom se acompanha com 3 Menor, 6 Mayor, 4 coberta, e 8
3. A terceira nota do tom se acompanha com 3, 6, 8.
4. A quarta nota do tom quando passa para quinta, se acompanha com 3, 5, 6, 8, e quando passa para qualquer nota se acõpanha com 3, 5, 8.
5. A quinta nota do tom se acompanha com 3 Mayor, 5, 8.
6. A sexta nota do tom se acompanha com 3, 6, 8.
7. A settima nota do tom quando passa para o tom se acompanha com 3, 5 Menor, 6, 8, e quando passa para outra qualquer nota se acompanha com 3, 6, 8.
8. Tons de 3 Mayor (PEDROSO, 1751: 14)



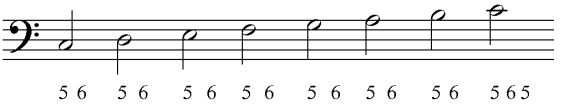
Ex. 6: Regra da oitava ascendente no modo maior (PEDROSO, 1751).



Ex. 7: Regra da oitava ascendente no modo menor (PEDROSO, 1751).

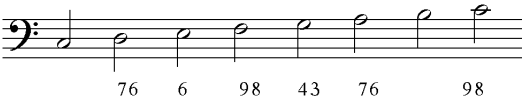
Nas "regras particulares, e de arbitrio", Pedroso apresenta também a possibilidade de harmonizar a escala ascendente com a sequência 5-6 acordes de quinta e

posteriormente sexta, cuja utilização da figura 5-6-5 na última nota é pouco usual, constituindo assim uma espécie de ornamentação sobre a tônica (PEDROSO, 1751: 17):



Ex. 8: Regra da oitava simples, com sequência quinta e sexta (PEDROSO, 1751).

Pedroso apresenta esse mesmo exemplo harmonizado de forma mais sofisticada (Pedroso, 1751: 18):



Ex. 9: Escala ascendente com dissonâncias (PEDROSO, 1751).

4. Alberto Gomes da Silva (fl 175-1795), *Regras de Acompanhar para Cravo, Órgão ou qualquer outro instrumento de vozes* (1758)

A obra *Regras de Acompanhar* de Gomes da Silva distingue-se por ser a única publicação conhecida em Portugal dedicada exclusivamente ao baixo-contínuo. Após um prefácio que versa sobre os modos e intervalos, este autor apresenta logo de início a regra da oitava descrevendo o acompanhamento em cada tom:

> A primeira corda do tom acompanha-se com terceira maior, ou menor, conforme o Tom, quinta e oitava.
>
> A segunda, acompanha-se sempre com terceira menor, e sexta maior, seja o tom qualquer que for, e também quarta, quando esta lhe ficar coberta, e preparada, aliás não se lhe dará a quarta. (Coberta, entende-se quando outra espécie fica por cima; preparada, é ter-se tocado no ponto antecedente, sendo para ele consoante.) Se a segunda do tom faltar a quinta, levará de acompanhamento terceira menor, quinta e sétima, se o tom for de terceira maior; e sendo de terceira menor, só leva a quinta ficando-lhe antecedentemente preparada; e não ficando, leva só terceira menor, e sétima: e todas as vezes, que houver este salto, se dará também a sétima na quinta do tom, além das espécies que em seu lugar competem, especialmente indo a dita quinta para a primeira do Tom; que a não ir, passará com o acompanhamento, que adiante veremos.

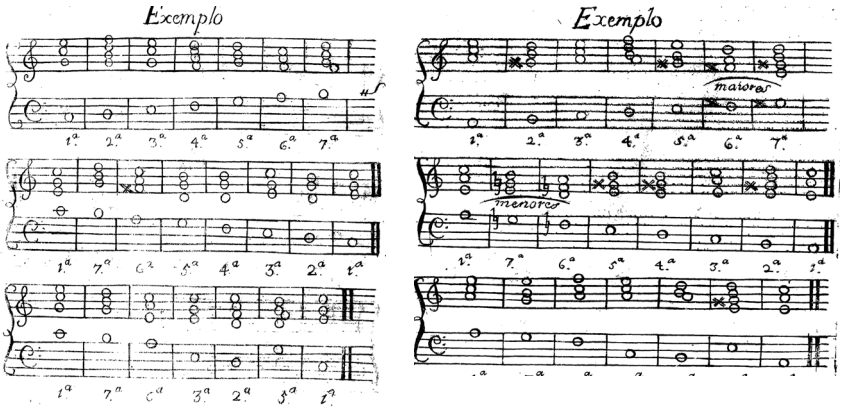
A terceira do tom acompanha-se com terceira, e sexta conforme o tom.

A quarta, acompanha-se por três modos: quando vai para a quinta, leva terceira, quinta e sexta; quando vem da quinta, passa debaixo das espécies, que servirão a quinta, que para quarta lhe ficam sendo, segunda, quarta maior e sexta; quando não vai, ou vem da quinta, acompanha-se com a terceira, e quinta, e sempre a terceira é conforme a do tom: Advirto, que ainda que a quarta do tom vá para a quinta, vindo de qualquer corda do tom de salto de quarta, ou quinta passará sempre com terceira, e quinta, como acima disse.

A quinta do tom, acompanha-se com terceira maior, e quinta, ainda que o tom seja de terceira menor; e quando se fizer clausula, que é quando da quinta se salta a primeira, levará além da terceira, quinta e sétima, se esta lhe ficar antecedentemente preparada, e não ficando, se dará por modo cantável, que é depois de se acompanhar o baixo com terceira, quinta e oitava, ferir depois desta a sétima só, e dela passar para a terceira da primeira do Tom, por ser consoante, aonde desculpa a sétima como falsa. Em recitados, pode dar-se a sétima com mais espécies, ainda quando não esteja preparada.

A sexta do Tom, acompanha-se por três modos; de ordinário, com terceira, e sexta conformes ao Tom, mas quando desce a quinta, com terceira, e sexta maior, ainda que o Tom lha forme menor, e se descer a terceira, levará terceira e quinta.

A sétima do Tom, acompanha-se com terceira e sexta, e se passar a primeira do Tom, levará também quinta menor, se esta lhe ficasse preparada, aliás se dará por modo cantável, se o compasso der tempo a executar-se com perfeição, e em recitados pode dar-se, ainda quando não fique preparada: Advirto, que como todas as espécies que expus, se dá regularmente oitava na mão direita, mas nunca na extremidade se dêem duas seguidas com o baixo, e da mesma sorte com as quintas. (SILVA, 1758: 9-10)



Ex. 10: Exemplos no modo maior e menor (SILVA, 1758: 11-12).

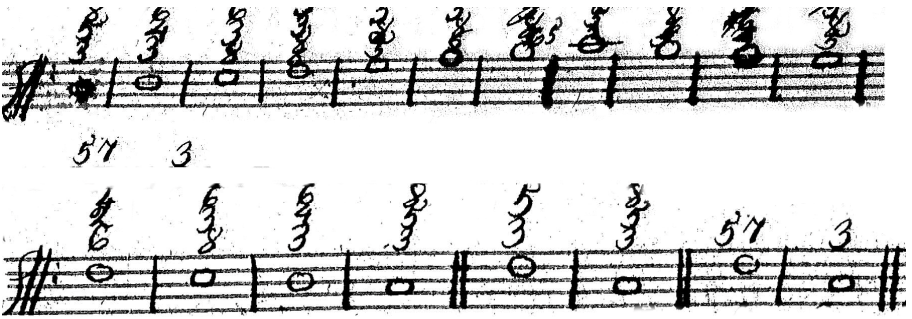
Seguindo a prática dos autores precedentes, e como se pode observar no exemplo anterior, as quintas e oitavas paralelas em vozes intermédias não constituem nenhum problema para Gomes da Silva. Esta liberdade em relação a paralelismos "proibidos" nas vozes internas é igualmente encontrada em autores franceses e italianos. Jean-François Dandrieu (1682-1738) no seu tratado *Principes de l'Accompagnement du Clavecin* (Paris, 1719) deu vários exemplos a quatro vozes com a quintas e oitavas paralelas, e para os italianos, sempre que confrontados com realizações a seis ou mais vozes, aconselhavam uma condução sem paralelismos, apenas entre o baixo e o soprano.

5. David Perez (1711-1778), *Regras resumidas para acompanhar.* (ca. 1760/70) P-*Ln.* C.N 209 P-*Ln* MM.1332 e MM 1536.

David Perez, reconhecido mestre italiano radicado em Lisboa, para além da sua profícua actividade como compositor foi também professor de composição, tendo formado compositores como António Leal Moreira entre outros. Nestas regras manuscritas dedicadas ao baixo-contínuo, após as usuais explicações dos modos, consonâncias, dissonâncias e intervalos, encontra-se igualmente uma referência detalhada à regra da oitava:

> A 1ª Nota do Tom acompanha-se com 3ª correspondente a do Tom 5ª e 8ª
>
> A 2ª do Tom com 3ª menor 6ª maior e 4ª se estiver coberta ou preparada, quer suba quer desça.
>
> A 3ª do Tom com 3ª e 6ª quer suba quer desça.
>
> A 4ª do Tom de 3 modos é o seu acompanhamento próprio. 3ª Correspondente do Tom e 5ª, porem quando vai para a 5ª do Tom se lhe junta a 6ª, e quando vem da 5ª para o tom 2ª e 4ª maior e 6ª, e é o mesmo com que se acompanha a 5-
>
> A 5ª do Tom com 3ª maior e 5ª, e quando vai para o Tom se pode juntar a 7ª
>
> A 6ª do Tom com 3ª e 6ª menores quando sobe, porem quando vem da 7ª tem 3ª menor e 6ª maior e 4ª se a tiver. Isto se deve entender nos tons maiores: porque nos menores tem 3ª e 6ª menores quando vai para a 7ª e quando desce da 7ª (? llegível no manuscrito)
>
> Tem 3ª e 6ª maiores
>
> A 7ª do Tom com 3ª e 6ª menores, porém quando vai para a 8ª se lhe qiunta a 5ª falsa, e quando desce da 8ª tem 3ª e 6ª. (PEREZ, c.1760/70: 3)

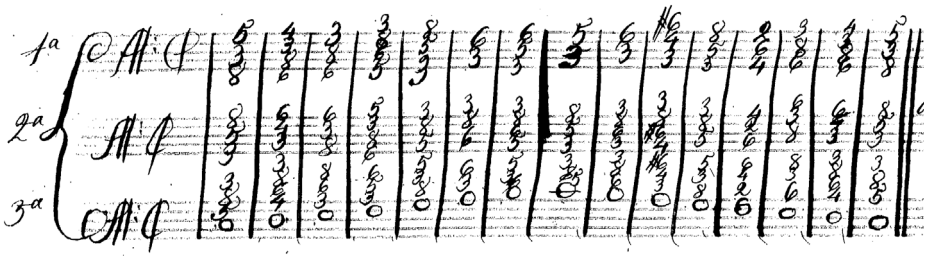
No modo maior:



Ex. 11: Regra da oitava no modo maior (PEREZ, c1760/70).

A grande longevidade das *Regras* de Perez, aliada à diversidade das cópias oitocentistas, (são atualmente conhecidas seis cópias desta obra, abarcando um período compreendido entre 1760 e 1859), permitem observar alguns acréscimos ao texto setecentista, sobretudo na última destas fontes: P-Ln MM 1356 datada de 1859, intitulado *Regras resumidas pª Acompanhar*.

À semelhança de teóricos oitocentistas, como por exemplo Alexandre Choron, as *Regras* de 1859 dão um esquema de três posições, onde especificam as alternativas em termos de realização com a voz do soprano na posição de quinta, fundamental, ou terceira face ao respectivo baixo: "Cada um se acompanha com as três posturas a 1ª 5, 3, 8, a 2ª 8, 5, 3 e a 3ª 3, 8, 5" (p. 3).



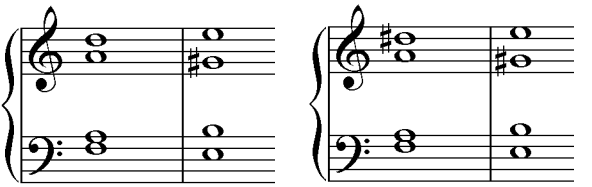
Ex. 12: Regra da oitava no modo maior com a realização nas três posições possíveis (PEREZ, c1760/70).

Num outro exemplo no modo menor, esta fonte de 1859 apresenta a regra de oitava com o sexto grau descendente alterado em meio-tom ascendente (6♯), característica esta que representa o padrão de harmonização desta passagem – que corresponde à cadência frígia – no século XIX.



Ex. 13: Regra da oitava modo menor (PEREZ, c1760/70)

Nos exemplos seguintes encontram-se dois modelos de harmonização da cadência frígia, que são encontrados na regra da oitava no modo menor, no sexto grau descendente. O primeiro com a harmonização mais frequente no séc. XVIII (do lado esquerdo), tal como se encontra na cópia setecentista P-*Ln* CN 209, e o modelo aplicado pelo copista de 1859 com a 6ª alterada no soprano.



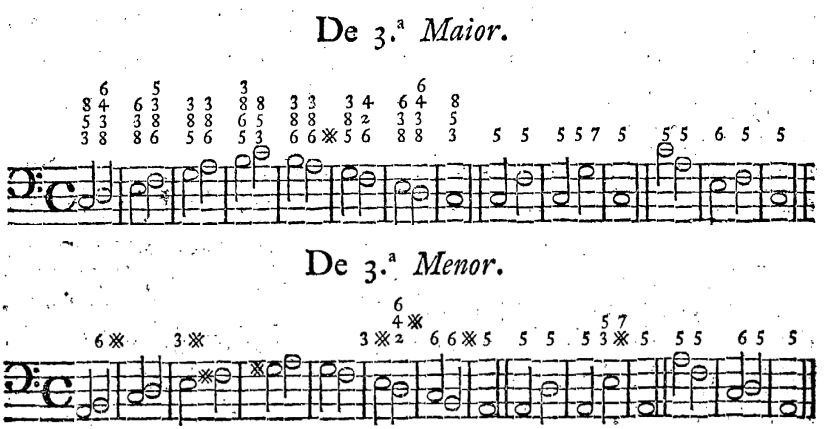
Ex. 14: Modelo comparativo de harmonização do 6° grau descendente na regra de oitava.

A harmonização da cadência frígia despertou um vivo debate na França, nomeadamente sobre o teórico Charles Henri Blainville que aprofundou a hipótese de um terceiro modo alternativo ao modo maior e menor no seu *Essay sur un troisième mode* (Paris, 1751).

6. Francisco Ignacio Solano (1720-1800), *Novo Tratado de música métrica, e rythmica, o qual ensina a acompanhar no cravo, orgão, ou outro qualquer instrumento* (1779)

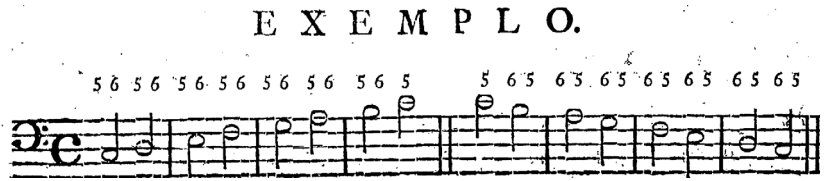
No *Compêndio de Música,* Solano apresenta a regra da oitava na "Demonstração XIII" seguindo a mesma linha dos autores coevos:

> Toda a Corda Iª, a que chamamos Tom Praticamente, acompanha-se com 3ª, 5ª, e 8ª.
>
> A 3ª em ser maior ou menor, é quem dá, e distingue a denominação do Tom, como em outra parte já disse.
>
> A 2ª do Tom acompanha-se com 3ª menor, 6ª maior, e 8ª, tanto subindo, como descendo gradatim, seja qual for o Tom. Pode também levar 4ª, quando esta ficar junto da 3ª, e coberta da 6.
>
> A 3ª do Tom acompanha-se com 3, 6 e 8ª, quer suba, quer desça.
>
> A 4ª do Tom acompanha-se de três modos; ou com 3ª, 5ª, 6ª e 8ª, quando sobe para a 5ª; ou com 2ª, 4 supérflua, e 6ª, quando desce da 5ª, que é a mesma postura, que serviu a dita 5ª, ou com a 3ª, 5ª, e 8ª, quando não subir, nem descer gradatim a respeito da 5ª. A 3ª da 4ª do Tom há de corresponder ao mesmo Tom em ser maior ou menor.
>
> A 5ª do Tom acompanha-se sempre com 3ª maior, 5ª e 8ª, ainda que o Tom seja menor. Quando for para o Tom, leva também sétima menor por modo cantável, ou de chofre.
>
> A 6ª do Tom acompanha-se de três sortes: se buscar a 7ª com 3ª, e 6ª menores, e 8ª: se vier para a 5ª, nos Tons de 3ª maior, com 3ª menor e 6ª maior, não obstante que o Tom lha mostre menor, e 8ª; e nos tons de 3ª menor, com 3ª maior, 6ª menor e 8ª. Saltando a 3ª, com 3ª, 5ª e 8ª.
>
> A 7ª do Tom acompanha-se com 3ª, 5ª diminuta, 6ª e 8ª, quando sobe para o Tom. A 5ª pode ser dada de chofre, ou por modo cantável, isto é, ou logo junta com as mais espécies, ou só depois das outras. Quando desce, leva 3ª, 6ª e 8ª.



Ex. 15: Regra da Oitava com a indicação completa da cifra nos modos maior e menor (SOLANO, 1779).

No seguimento da "modernização" da regra da oitava, Solano apresenta também a progressão de 5-6 como possibilidade para se harmonizar uma escala, cujos intervalos de 2ª (por graus conjuntos) numa progressão de oitava, denomina de *Motus gradatim.*



Ex. 16: Regra da oitava simples, com sequência quinta e sexta (SOLANO, 1779).

7. Eleutério Leal Franco (1758? -1840?), *Regras de acompanhar para uzo do Real Semr.o da S.ta Igreja Patr.al / Do Sr. Eleuterio Franco Leal* (entre 1790-1820), P*Ln* MM. 4833

Segundo José Mazza, Leal Franco era sobrinho do compositor e professor da Patriarcal, Leal Moreira, foi também professor da Patriarcal e na verdade essas regras são uma introdução de seis páginas dedicadas ao estudo da harmonia num volume com 182 páginas criadas para o estudo do contraponto.

A 1ª do Tom acompanha-se com 3º, 5º e 8ª.

A 2ª com 3ª menor, 6ª maior e 4ª ficando preparada.

A 3ª com 3ª e 6ª.

A 4ª com 3ª, e 5ª, e qd for para a 5ª do tom, ajuntamse-lhe 6ª, porém vindo da 5ª do tom, fica com as mesmas armonisa da 5ª, que vem a ser 2ª, 4ª maior e 6ª

A 5ª com 3ª maior e 5ª, e qd vai para o tom ajunta-se lhe 7ª

A 6ª com 3ª e 6ª, e qd descer nos tons de 3ª maior deve-se lhe ajuntar 6ª maior e 4ª ficando preparada.

A 7ª com 3ª e 6ª, e se for para o Tom pode levar 5 falsa.

O livro de Leal Franco não apresenta exemplos realizados.

8. Antonio da Silva Leite (1759-1833), *Estudo de Guitarra* (1795)

No ponto XXV desta obra, Silva Leite dá as espécies com que se acompanham as notas em cada grau e, pela primeira vez num tratado português, nomeia este procedimento com o termo Regra da Oitava, atribuindo a sua autoria ao compositor francês Delair na data de 1700, o que antecipa 16 anos à correspondente designação na obra *Regra* de Campion: "A Regra da Oitava, he huma formula harmónica, publicada a primeira vez por Delaire em 1700, a qual na Marcha Diathonica do Basso, determina o Acorde conveniente a cada grão do Tom, tanto de 3ª maior, como menor; e tanto subindo, como descendo". (LEITE, 1796: 19)

Na verdade Silva Leite é induzido a este erro por Rousseau que, no seu *Dictionnaire de Musique* (Paris, 1767), no verbete sobre a Regra da Oitava, dá esta informação duplamente incorreta: por um lado porque a regra da oitava só é mencionada na segunda edição do *Traité d'acompagnement pour la theorbe, et le clavessin* de Denis Delair que data de 1724 e, por outro, o fato da indicação da primeira edição desse tratado datar de 1690 e não 1700 como referido.

A este respeito, Rousseau refere no seu verbete sobre o acompanhamento, ainda que sem convicção, que foi Campion o criador desta regra: "Campion, imagina, dit on, celle q'on apelle Règle de l'Octave" e acrescenta que nessa altura (em 1768), este método era utilizado pelos professores para que os alunos aprendam a acompanhar: "& c'est par cette

méthode que la plûpart de Maitres enseignet encore aujour d'hui l'Accompagnement." (ROUSSEAU, 1775)

Na sua descrição sobre a regra de oitava, Silva Leite apresenta de forma análoga a prática de harmonização da regra de oitava aplicada então:

> A primeira nota do Tom, seja de 3ª maior ou de 3ª menor, acompanha-se com 3ª, 5ª e 8ª; e se numera 8 5 3, ou 5 3, ou simplesmente 5 (5)
>
> A Segunda acompanha-se com 3ª menor, 4ª, 6ª maior, e 8ª, e se numera 8 6 3, ou 6 3, ou simplesmente 6 (6)
>
> A Terceira acompanha-se com 3ª, 6ª e 8ª, e se numera 8 6 3, ou 6 3 ou simplesmente 6.
>
> A Quarta acompanha-se por três modos: Quando vai para a 5ª, acompanha-se com 3ª, 6ª e 8ª, e se numera 8 6 3, ou 6 3 ou simplesmente 6. Quando vem depois da 5ª, acompanha-se com 2ª, 4ª Supérflua, 6ª, e 8ª; e se numera 8 6 4 2, ou 6 4+ 2, ou 6 4+, ou simplesmente 4+. Quando salta de qualquer outra nota, acompanha-se com 3ª maior, 5ª e 8ª; e se numera como a primeira nota do Tom.
>
> A Quinta em todos os tons, acompanha-se com 3ª maior, 5ª e 8ª; e se numera 8 5 3 ou 8 5 3♯, ou 5 3♮, ou simplesmente ♯ (7).
>
> A Sexta acompanha-se por três modos: Quando vai para a 7ª, acompanha-se com 3ª menor, 6ª menor e 8ª, e se numera 8 6 3, ou 6 3, ou simplesmente 6. Quando vai para a 5ª, acompanha-se da mesma sorte; porém o mais das vezes com sexta Maior, e se numera 8 /6 3, ou 6♯ 3, ou simplesmente 6♯. Quando salta de qualquer outra nota, acompanha-se algumas vezes com 3ª maior, 5ª e 8ª; e se numera como a primeira nota do Tom.
>
> A Sétima finalmente, acompanha-se com 3ª, 5ª Diminuta e 6ª; e se numera 6 5 3, ou 6 5, ou simplesmente 6. (LEITE, 1796: 20-21)

9. Domingos de São José Varela (fl 1800-1830?), *Compendio de Música* (1806)

O ponto VIII das "Lições de Acompanhamento," é intitulado por Varela" *Da Regra da Oitava*" onde especifica que:

> A Regra da oitava é como uma fórmula harmónica, pela qual se dá o competente acompanhamento de cada Nota do Tom, principalmente quando as mesmas notas sobem, ou descem por intervalos de 2ª continuadamente.
>
> A Tónica, a Dominante, e a Subdominante de todos os tons se acompanham com 3ª e 5ª; sendo maiores as 3ª nos Tons maiores, e menores nos Tons menores; excepto nas

> Dominantes dos Tons menores, que de ordinário levam 3ª maiores: as mais Notas se acompanham com 3ª e 6ª conforme o jogo do Tom; excepto na 6ª Nota do Tom maior, quando vai para a Dominante, que então levará 6ª maior: o mesmo é na 2ª Nota do Tom menor, indo para qualquer nota que seja, indo para a Dominante pode levar 3ª e 5ª.
>
> A Dominante, quando vai para a Tónica, pode levar 7ª menor.
>
> A Subdominante, quando vai para a Dominante, ou para a Tónica, pode levar 6ª ajuntada a 3ª e 5ª; e quando vem da quinta Nota, pode ficar debaixo da mesma postura da 5ª, a qual lhe fica servindo de 2ª,4ª e 6ª. A sensível, ou sétima Nota, quando vai para a Tónica, pode levar juntamente 5ª diminuta. As 2ª e 6ª Notas juntamente 4ª. (VARELA, 1806: 29)

Varela é o primeiro e único teórico português a fazer na definição da regra da oitava a distinção, retirada do pensamento teórico de Rameau, entre o baixo fundamental e o baixo-contínuo exposto pela primeira vez no *Traité de l'Harmonie réduite a ses principes naturels* de 1722. Esta obra expõe pela primeira vez a ideia dos acordes como uma justaposição de terceiras e as suas respectivas inversões. A adoção universal desta ideia no ensino musical, a partir da segunda metade do século XVIII e sobretudo no XIX, vai ditar o fim da aprendizagem do baixo-contínuo e, consequentemente, da própria regra da oitava.

No entanto, em Portugal, tal como em outros países, a adoção da teoria de Rameau não foi pacífica, e embora atualmente sirva de base para o ensino da harmonia, no século XVIII e primeira metade do XIX, esteve longe de ser consensual. O próprio Varela advertiu que "Os sistemas do Baixo Fundamental de Rameau, e Tartini são insuficientes para explicar a origem, e progressão dos acordes" (VARELA, 1806: 30).

Rodrigo Ferreira da Costa (1820-1824) também refutou a teoria do Baixo Fundamental de Rameau no artigo V da sua obra *Principios de musica ou exposição methodica das doutrinas da sua composição e execução* apresentando três argumentos principais:

> 1° Que a ressonância múltipla não explica mais do que o accorde perfeito maior, e quando muito os de dominante, e de Subdominante maior, mas de nenhum modo od de 7ª diminuta, de 6ª supérflua, de 9ª maior ou menor, &c […]
>
> 2° Que o som por seu baixo fundamental… só gera o seu accorde perfeito maior ou de dominante, cujas affeições muito diferem das que excitão as referidas harmonias.
>
> 3° Que o baixo fundamental alem de mal fundado he insufficiente para dirigir o seguimento da harmonia; pois tanto podemos praticar sucessões primorosas contra as regras da sua marcha, que dellas abundão as peças de *Haydn* e *Mozart*, como se ve analysando o mais regular dos seus adágios (COSTA, 1820-24: 15)

10. Frei José Marques e Silva (1780-1837), *Regras de acompanhamento resumidas e Escallas em três posições em todos os tons por o eminente Fr. José Marques e Silva* (entre 1810-1835)

Marques e Silva dá a realização da regra da oitava em três posições e em todas as tonalidades maiores e menores. Contudo, as *Regras* e os exemplos nelas contidos são idênticos aos do tratado de Alexandre Choron, intitulado *Principes d'accompagnement des Ecoles d'Italie*. (Paris 1808):

> A 1ª do Tom tem 3ª correspondente ao Tom, 5ª e 8ª
>
> A 2ª do Tom tem 3ª menor, 6ª maior e 4ª ficando coberta e preparada, quer suba ou desça.
>
> A 3ª do Tom tem 3ª e 6ª ao Tom correspondente
>
> A 4ª do Tom tem 3ª e 5ª correspondente ao Tom. Quando sobe para a 5ª junta-se lhe a 6ª, e quando desce tem 2ª e 4ª alterada e 6ª.
>
> A 5ª do Tom tem 3ª maior e 5ª, quer suba ou desça
>
> A 6ª do tom tem 3ª e 6ª correspondente ao Tom, e quando desce para a 5ª do Tom, nos tons maiores, tem 3ª menor.6ª maior e 4ª coberta ou preparada.
>
> A 7ª do Tom tem 3ª e 6ª menor, porém quando sobe para a 8ª junta-se lhe a 5ª Diminuta.

Conclusão

Em 1818 Antonin Reicha no seu *Cours de composition musicale ou Traité complet et raisoneé d'harmonie* afirma que a regra da oitava já tem tão pouco uso na composição musical que não vale mais a pena o esforço em apreende-la (REICHA, 1818: 164).

Em Portugal, o desaparecimento da regra da oitava na aprendizagem musical ocorreu mais tarde, na segunda metade do século XIX. O segundo diretor do Conservatório Nacional, Francisco Migoni (1811-1861) utilizou e copiou as obras de Mazza e Perez nas décadas de 1840-50. Esta realidade encontra paralelo na Áustria, onde Anton Bruckner até 1856 ainda compunha tendo o baixo contínuo como guia.

Durante o período (1735-1810) que a teoria musical portuguesa se ocupou do baixo-contínuo em geral, e da regra da oitava em particular, pode-se constatar um deslocamento das influências externas aos teóricos do contínuo em Portugal, e o subsequente deslocamento da influencia numa primeira fase espanhola, posteriormente

italiana e a partir da última década do século XVIII francesa.

O primeiro dos autores aqui apresentado, Morato, nas suas *Flores Musicaes* de 1735, admite explicitamente a influência e ascendência do teórico espanhol José Torres, recomendando a todos os interessados em aprofundar os seus conhecimentos na arte do contínuo que lessem o *Reglas Generales de Acompañar* (Madrid, 1702) deste autor.

A partir da obra de Pedroso, a influência italiana, nomeadamente do *Armonico Practico* de Gasparini (1708), é indiscutível e foi determinante para Gomes da Silva, Solano e Euletério Leal Franco, sem olvidar, naturalmente, David Perez, nascido em Nápoles e formado no conservatório de Santa Maria di Loreto dessa mesma cidade. Estes autores determinaram as suas "regras de acompanhar" em esquemas e conteúdos muito semelhantes aos autores napolitanos de *Regole di Musica*, como Fedele Fenaroli (1730-1818) e Giovanni Furno (1747-1837) entre outros.

No caso de Silva Leite e Varela, evidencia-se a leitura da teoria francesa contida na *Encyclopédie Methodique* e do *Traité* de Rameau.

Este percurso das esferas de influência determinantes nestes tratados é, de certo modo, análogo ao percorrido pela música e também por todo ambiente cultural e político português deste período, que em Portugal vai de D. João V até D. João VI, e no mundo ocidental do Antigo Regime até Napoleão e a independência das Américas.

Referências

BÖTTICHER, Jörg-Andreas; CHRISTENSEN, Jesper. 1995. *"Generalbaß"* In: *MGG - Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Lexikon 2. Ausgabe Sachteil Band 3. Metzler : Bärenreiter, 1995, p. 1194-1252.

CAMPION François. *Traité d'Accompagnement et de Composition selon la règle des octaves de musique.* Paris, 1716.

_____. (1730) *Addition au traité d'accompagnement et de composition par la régle de l'octave*. Paris, 1730. Ed. fac-símile Genebra: Minkoff, 1976.

CHRISTENSEN, Thomas. The Régle de l'Octave in thorough bass theory and practice. *Acta Musicologica*, v. 64, n. 2 (1992).

CHORON, Alexandre. *Principes de composition des écoles d'Italie*. Paris, 1804.

COSTA, Rodrigo Ferreira da. *Principios de musica ou exposição methodica das doutrinas da sua composição e execução.* Lisboa: Typografia da Academia Real das Sciencias, 1820-1824.

DANDRIEU, Jean-François. *Principes de l'Accompagnement du Clavecin*. Paris, 1719. Ed. fac-símile Genebra: Minkoff, 1993.

GASPARINI, Francesco (1708), *L'Armonico Pratico al Cimbalo,* Veneza: Antonio Bortoli, 1708. Ed. fac-símile Bolonha: Forni, 2001.

LEAL, Eleutério Franco. *Regras de Acompanhar: Para uzo do Real Semr.° da S.ta Igreja Patr.al / Do Sr. Eleuterio Franco Leal* (entre 1790 e 1820). Lisboa, Biblioteca Nacional, MM. 4833.

LEITE, Antonio da Silva. *Estudo da Guitarra*. Porto: Antonio Alvarez Ribeiro, 1796.

MAZZA, Romão. *Regras / de Romão Mazza, pra acompanhar a Cravo* (entre 1740 e 1747). Lisboa, Biblioteca Nacional, MM 4836.

MORATO, João Vaz Barradas Muito Pão e. *Flores musicaes colhidas no jardim da melhor lição de varios autores: Arte pratica de canto de orgão: Indice de cantoria para principiantes, com hum breve resummo das regras mais principaes de a Companhar com instrumentos de vozes,* e *o conhecimento dos tons assim naturaes como accidentaes*, Lisboa: Officina de Musica, 1735.

PEDROSO, Manuel de Morais. *Compendio musico, ou arte abbreviada em que se contém as regras mais necessarias da cantoria, acompanhamento, e contraponto.* Porto: Manoel Coimbra, 1751.

PEREZ, David. *Regras resumidas p'a Companhar* (entre 1760 e 1770). Lisboa, Biblioteca Nacional, C.N. 209, MM. 1332 e MM 1356, *Estudos*.

Principaes regras da musica e do acompanhamento, comp. por M.C.P.P.C. Porto: Viuva Alvares Ribeiro & Filho, 1832.

SILVA, Alberto Gomes da. *Regras de acompanhar para cravo, orgão, e também para qualquer outro instrumento de vozes, reduzidas a breve methodo, e fácil percepção*, Lisboa: Francisco Luiz Ameno, 1758.

SILVA, Frei José de Santa Rita Marques e. *Regras de Acompanhamento Resumidas: e Escallas de tres posições em todos os tons / por o eminente Fr. José Marques e Silva*, (entre 1810 e 1835). Lisboa, Biblioteca Nacional, MM 1370.

REICHA, Antonin. *Cours de composition musicale ou Traité complet et raisoneé d'harmonie*. Paris, 1818.

VARELA, Domingos de São José, O.S.B. ?-1825?, - *Compendio de musica, theorica, e prática, que contém breve instrucção para tirar musica...* / por Fr. Domingos de S. José Varella. Porto: Antonio Alvarez Ribeiro, 1806.

Mário Marques Trilha é graduado em Música (piano) pela UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1995) e em cravo pelo Conservatoire National de Région de Rueil-Malmaison, Paris (1999). É mestre em cravo pela Hochschule für Musik Karlsruhe (2000), e em Teoria da Música Antiga pela Schola Cantorum Basiliensis (2004), tendo sido bolsista do Ministério da Cultura do Brasil. Realizou um Doutorado em Música na Universidade de Aveiro (2011) sendo bolsista da Fundação Ciência e Tecnologia de Portugal. É membro do CESEM (Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical – Universidade Nova de Lisboa) e do Núcleo de Estudos da História da Música Luso Brasileira Caravelas.

Trio (1921) para oboé, clarineta e fagote, de Heitor Villa-Lobos: Uma abordagem interpretativa

Aloysio Moraes Rego Fagerlande (UFRJ)

Resumo: Estudo de aspectos interpretativos do Trio (1921) para oboé, clarineta e fagote de Heitor Villa-Lobos, apresentando sugestões relativas à parte do fagote. Interpretação da obra a partir de informações subliminares, importantes para uma melhor compreensão do texto musical. Consideração de procedimentos utilizados pelo compositor, notadamente influenciados pela música popular e folclórica brasileira.

Palavras-chave: Villa Lobos; Trio (1921); música de câmara; sopros.

Abstract: This article is a study on performance practice aspects of Villa-Lobos' Trio (1921) for oboe, clarinet and bassoon, concentrating especially on the bassoon part. It presents an interpretation of the work according to subliminal information that is helpful in providing a better understanding of the musical text. The article also considers the influence of Brazilian popular and traditional music practices in the composition of this work.

Keywords: Villa Lobos; Trio (1921); chamber music; woodwinds.

FAGERLANDE, Aloysio Moraes Rego. Trio (1921) para oboé, clarineta e fagote, de Heitor Villa-Lobos: Uma abordagem interpretativa. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 70-98, jun. 2010.

> *não há como o setor da música de câmara, na obra de Heitor Villa-Lobos, para nos dar ideia do que foi a sua evolução, a partir de inícios ainda estilisticamente indiferenciados, que o levaria a atingir em tantas obras do porte do Nonetto ou do Trio para instrumentos de sopro, a total expansão da personalidade própria.*
>
> - Eurico Nogueira França, 1976

Considerado por vários musicólogos e estudiosos da obra de Villa-Lobos como uma verdadeira obra-prima, o Trio para oboé, clarineta e fagote, composto no Rio de Janeiro em 1921, é um dos pilares do repertório camerístico para esta formação. O trio de palhetas, assim como o quinteto de sopros, é uma formação tradicional da música de câmara para a família das madeiras. Bem mais recente que o quinteto de sopros, ele começa a despertar o interesse dos compositores a partir da segunda década do século XX, notadamente na França, onde nomes como Darius Milhaud, Jacques Ibert, Bohuslav Martinu, entre outros, se dedicaram a essa formação.

O Trio para oboé, clarineta e fagote, de Heitor Villa-Lobos, é uma obra especialmente complexa e de difícil execução, na qual o compositor apresenta uma série de recursos composicionais jamais presentes, até então, em qualquer obra de câmara brasileira.

Sob o ponto de vista da harmonia, procedimentos novos são encontrados, como a superposição de acordes. No entanto, o grande impacto provocado pela obra se dará no aspecto rítmico, com as polirritmias surpreendentes, além de uma grande variedade de compassos e deslocamentos rítmicos – figuras de três em grupos de quatro, por exemplo – que viriam a ser uma das principais marcas da escrita villalobiana.

O aspecto rítmico como um novo elemento composicional é uma destas características, que apesar de presente em toda a história da música, começou a ser valorizada e redescoberta no início do século XX. O ritmo era um elemento fundamental para Villa-Lobos, que o "considerava um dos aspectos mais importantes de sua obra, juntamente com a sonoridade e sua própria personalidade" (LEE *apud* GUSTAFSON, 2005).[1]

Na década de 1910, Villa-Lobos era um dos jovens vanguardistas cariocas que compunham músicas "modernas", ou seja, inspiradas nas obras do compositor mais "avançado" com o qual os músicos do Rio de Janeiro haviam tido contato até àquela época,

[1] "Villa-Lobos considered rhythm the most important aspect of his compositional principles along with sonority and his own personality".

Claude Debussy (GUÉRIOS, 2003). Camille Saint-Saens, que estivera no Brasil em 1899 (KIEFFER, 1981), também já exercera grande influência nos músicos cariocas. Ainda segundo Paulo Renato Guérios, "[Villa-Lobos] foi um dos primeiros brasileiros a utilizar as técnicas de um compositor que quebrou as regras estabelecidas da arte musical erudita, o francês Claude Debussy" (GUÉRIOS, 2003). Se Richard Wagner ampliou os limites do sistema tonal, "Debussy abriu caminho para novas linguagens musicais, ao incorporar elementos fora da estética dominante ítalo-franco-alemã e ao trabalhar fora das regras do sistema tonal" (GUÉRIOS, 2003). Ao quebrar a regra de encadeamento de acordes de dominante e tônica, ele criou uma impressão de inconclusão e suspensão em suas obras, usando modos antigos ou orientais, acordes dissonantes ou escalas pouco usuais, como a de tons inteiros. Todas essas características podem ser observadas em várias obras do jovem compositor brasileiro.

Villa-Lobos é frequentemente comparado a Igor Stravinsky. Ambos tiveram trajetórias semelhantes, tanto no que tange ao aproveitamento do material folclórico de seus países, como também na "redescoberta" dos clássicos. Para Griffiths, foram "a harmonia de Schoenberg, o ritmo de Stravinsky e a forma de Debussy que maior interesse despertaram e mais importância tiveram para os compositores no decorrer do século" (GRIFFITHS, 1987).

Stravinsky, após a revolução provocada pela *Sagração da Primavera* (1913), além de outras obras orquestrais como *Petrouchka*, *Pássaro de Fogo*, e outras, nas quais a influência do folclore russo está fortemente presente, inaugura um período de predileção pelos instrumentos de sopro, marcada por obras como a *Sinfonias para instrumentos de sopro* (1920), o *Octeto* (1922) e o *Concerto para piano e sopros* (1923), e que se situa entre o fim do período russo e o início do período neoclássico. O próprio compositor afirma que "sem dúvida [buscou] o espírito das *Invenções a duas vozes* de J. S. Bach" (IRCAM, 2006).[2]

É interessante notar que o "período revolucionário" de Stravinsky praticamente se encerra com a sua fase "russa" antes de 1920, para em seguida surgirem as obras para sopros, e só então começar o que se convencionou chamar de fase "neoclássica". Já Villa-Lobos, com sua primeira fase, de formação, totalmente baseada nos compositores franceses como Debussy, teria seu "período revolucionário" com a série dos *Choros,* na década de 1920, para só a partir da década seguinte iniciar o seu período mais clássico, com as *Bachianas Brasileiras*. O *Trio* (1921) para oboé, clarineta e fagote, assim como o *Nonetto* (1923), se enquadram esteticamente neste período dos *Choros*.

[2] "Sans doute avais-je alors à l'esprit les *Inventions* à deux voix de Jean-Sébastien Bach".

De acordo com o catálogo editado pelo Museu Villa-Lobos (MUSEU VILLA-LOBOS, 1989), a primeira audição do Trio ocorreu a 9 de abril de 1924, em Paris, na *Salle des Agriculteurs*, com instrumentistas de alto nível, como o oboísta Louis Gaudard, o clarinetista Gaston Hamelin, e Gustave Dhérin, professor de fagote do Conservatório de Paris – e que viria a ser professor de Noël Devos,[3] em concerto com suas obras e organizado por Jean Wiéner.

Abordarei neste artigo alguns aspectos que possam proporcionar uma melhor compreensão interpretativa da obra; primeiramente do ponto de vista camerístico, em seguida apresentando algumas sugestões concernentes à técnica do fagote.

Segundo Devos, as principais dificuldades técnicas para se tocar sua música são a sonoridade intensa, a respiração e as articulações.[4] Para a sua interpretação é necessária uma densidade sonora em todos os níveis de dinâmica, o que exige do intérprete esforço e tensão permanentes. A intensidade se faz presente em toda a sua obra de câmara para sopros, o que nos leva também a outras questões extremamente específicas para o fagotista, como a escolha de uma palheta adequada à sua música. Mais dura ou mais flexível, mais sonora, mais brilhante ou mais escura, são vários os parâmetros que devem ser observados quanto à sonoridade.

A segunda dificuldade é a respiração. Marcel Tabuteau[5] considerava o controle da respiração como a mola-mestra para o instrumentista de sopro (EWELL, 1992). Para nós, instrumentistas de palheta dupla, sem o sopro a acionar a palheta, e sua consequente vibração no tubo do instrumento, não existe som. E para soprar é necessário respirar. Naturalmente, respira-se para viver; é uma respiração sem maiores cuidados, totalmente natural e intuitiva. Mas a partir das exigências específicas de um instrumento de sopro, como fraseados, duração de notas, dinâmicas, articulações, etc, somos obrigados a ter um domínio maior sobre nossa respiração. Realizada adequadamente, a respiração ajudará a evitar contrações musculares, sendo um importante mecanismo para manter a plenitude da sonoridade, regular a afinação e facilitar a emissão e o controle nos registros extremos do fagote.

[3] Fagotista francês radicado no Brasil desde 1952.

[4] Comunicação pessoal, Rio de Janeiro, fevereiro de 1995.

[5] Oboísta francês e conceituado especialista em música de câmara radicado em Boston, na década de 1930.

Outro aspecto importante é a articulação. Charles Schlueter, primeiro trompete da Orquestra Sinfônica de Boston por mais de 30 anos, em seu livro *Zen e a Arte do Trompete* define a articulação:

> O que é este processo a que chamamos de articulação? Trata-se de como as notas são conectadas – seja por som ou por silêncio. Sim, também por silêncio. Uma ligadura é o som que conecta notas de alturas diferentes. Silêncio é mais difícil de definir; não é suficiente dizer "ausência de música", porque o silêncio entre as notas é tão importante para a expressão quanto o som das próprias notas: silêncio e notas são parceiros. Uma pausa é uma notação para o silêncio. Mas todas as notas não conectadas por som (i.e. *detaché*), notas *legato* e *staccato* são conectadas por silêncio: o problema é "quanto silêncio". (RÓNAI *apud* SCHLUETER, 2008).

Laura Rónai, em seu livro *Em Busca de um Mundo Perdido: métodos de flauta do Barroco ao século XX*, também afirma que "quando falamos da articulação em uma obra musical, estamos nos referindo basicamente à maneira como as notas são emitidas e se conectam umas as outras." (RÓNAI, 2008).

A articulação está intimamente ligada à respiração, já que é esta última que proporcionará as condições de realização ideais para a primeira. Uma frase em *legato* ou em *stacatto* tem inúmeras possibilidades de articulação em um instrumento de sopro, principalmente os de palheta dupla, com todos os problemas inerentes à precisão do ataque. Mesmo no século XX perdurou uma certa indefinição quanto aos sinais indicativos do *staccato*. Por exemplo, observando as indicações nas partituras de Igor Stravinsky, notamos uma série de sinais indicando tipos diferentes de *staccato*. Noël Devos sempre afirmou que o fagotista deve trabalhar sobre uma gama de diferentes tipos de articulação, do *staccato martelatto* ao *legato*, já que estes podem ser utilizados como as cores na paleta do pintor, funcionando como um leque variado de opções: cada situação musical merecerá o seu diferente tipo de *staccato*, e sua correta utilização será um diferencial para cada fagotista.[6]

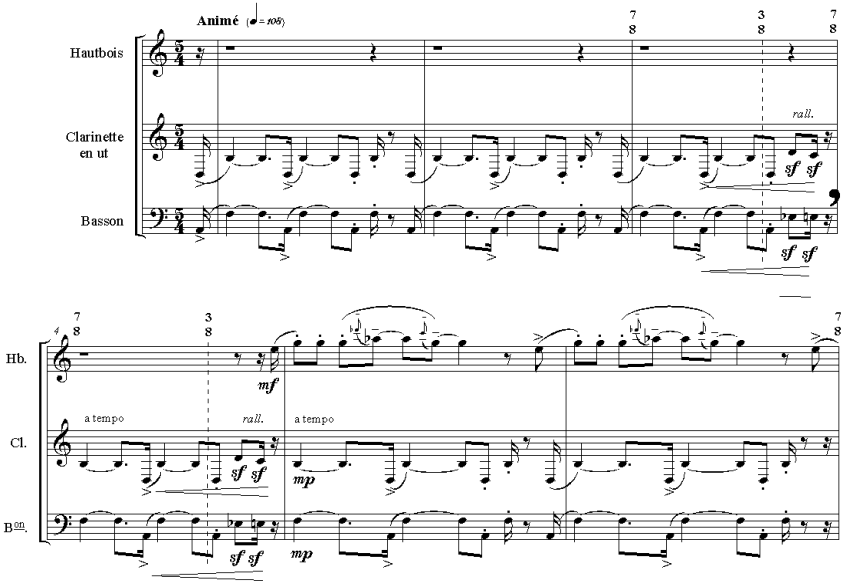
Apresento, a seguir, algumas sugestões interpretativas para os três movimentos do Trio.

[6] Comunicação pessoal durante aulas no Curso de Graduação em Fagote, EM-UFRJ 1980/1985.

1° movimento: Animé (♩= 108)

O início deste movimento se baseia no *ostinato* rítmico de clarineta e fagote, com o impulso rítmico dado pelas anacruses, que determinarão sempre os novos andamentos.

Na partitura original, as anacruses pertencem ainda aos compassos anteriores e seus respectivos andamentos, mas dentro de uma lógica que determina o movimento rítmico a partir do impulso da *arsis*, nada mais natural que elas já determinem, e sejam tocadas, nos novos andamentos.[7] O mesmo se dá com as indicações de dinâmica,[8] que analogamente serão antecipadas. Aqui, a maior dificuldade para o fagotista é timbrar com a clarineta, observando as diferenças no plano de dinâmica e articulações – deve-se tomar cuidado para o *staccato* não soar mais curto que o da clarineta. Villa-Lobos indica também um acento para algumas anacruses, o que deverá ser observado pelos intérpretes.



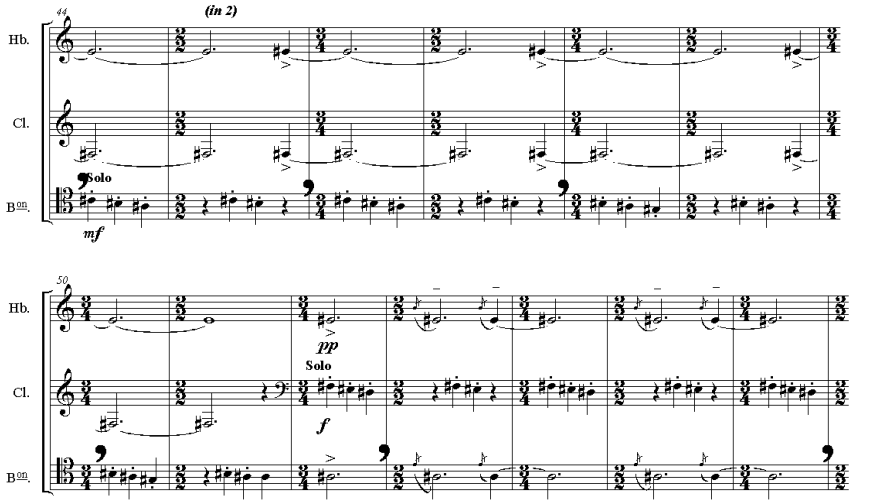
Ex. 1: Trio, 1° movimento, comp. 1 a 6.

[7] Nos exemplos indico a sugestão de *Meno* já para as anacruses citadas.

[8] Nos exemplos também antecipo a indicação da dinâmica junto com as anacruses (c. 12, c. 17, c. 24).

Os melhores pontos para respiração[9] são extremamente evidentes nos compassos com pausas e rallentando indicados (final do c. 3, c. 7 , c. 23) e nas anacruses para os novos andamentos.

Uma longa e importante frase será apresentada pela primeira vez pelo fagote, no compasso 44, e a seguir pela clarineta. A recorrência de material temático, de modo irregular, variado ou mesmo literal, é uma das características deste movimento.



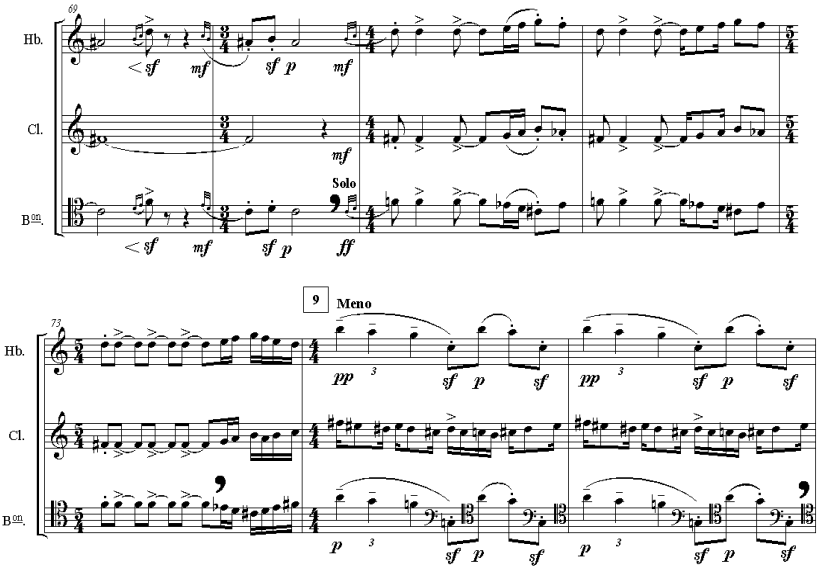
Ex. 2: Trio, 1º movimento, comp. 44 a 56.

O modo de se articular o *staccato,* nesta frase, deverá ser *en dehors* – solista como o compositor pede – apesar da indicação de dinâmica *mf*; esta continua sendo uma questão perigosa para o intérprete, pois os planos de dinâmica devem ser relativos, não absolutos. Da mesma forma que Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig Van Beethoven escrevem os solos para fagote, em suas sinfonias, com indicação de dinâmica *p*, isto não significa que devam ser tocados em *piano*, mas sim com uma sonoridade *dolce*.

Os compassos 71, 72 e 73, com textura homofônica e característica extremamente rítmica, já deverão ser preparados nas apojaturas, nas partes de oboé e

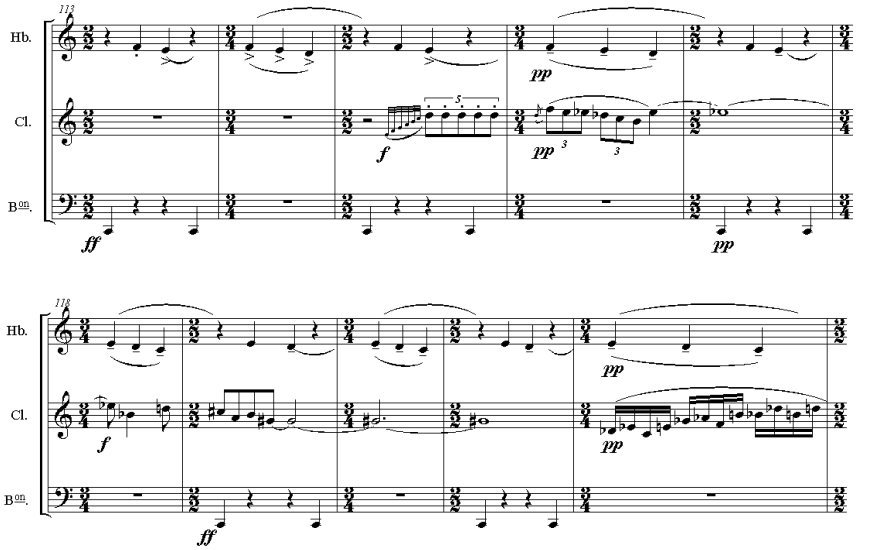
[9] As respirações indicadas nos exemplos estarão sempre na parte do fagote; eventualmente, elas acontecerão simultaneamente com a clarineta e/ou oboé, mas essa não é uma regra geral.

fagote, no compasso 69. Villa-Lobos aponta na partitura a indicação de *Solo* para a parte do fagote, que trabalha com insistência na nota *Fá*. É interessante notar que o compositor indica *ff,* na parte do fagote, e *mf* nas outras duas, para um melhor equilíbrio entre as vozes. Isto é bastante comum em suas obras para sopros, denotando uma constante preocupação quanto à correta instrumentação. As respirações deverão ajudar a enfatizar as síncopas, funcionando como um elemento expressivo adicional.



Ex. 3: Trio, 1° movimento, comp. 69 a 75.

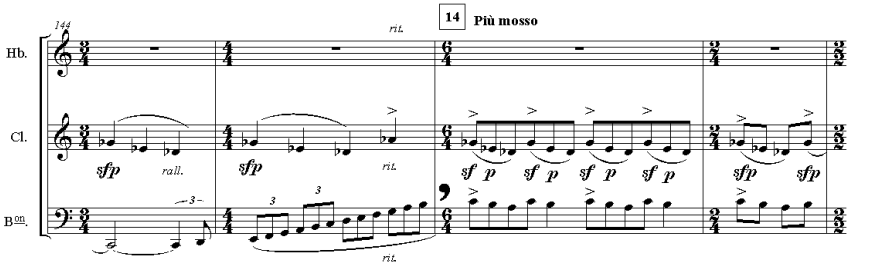
A partir do compasso 115 a clarineta apresenta uma parte totalmente livre, como um improviso em outra tonalidade, sobre o *ostinato,* apresentado pelas partes de oboé e fagote. Em vários trechos ela está escrita na fórmula de compasso 2/4, devendo se "encaixar" dentro da figura rítmica das partes de oboé e fagote, em 3/4 (c. 118, c. 126, c. 138, c. 140); a referência deverá ser compasso 2/4 = compasso 3/4.

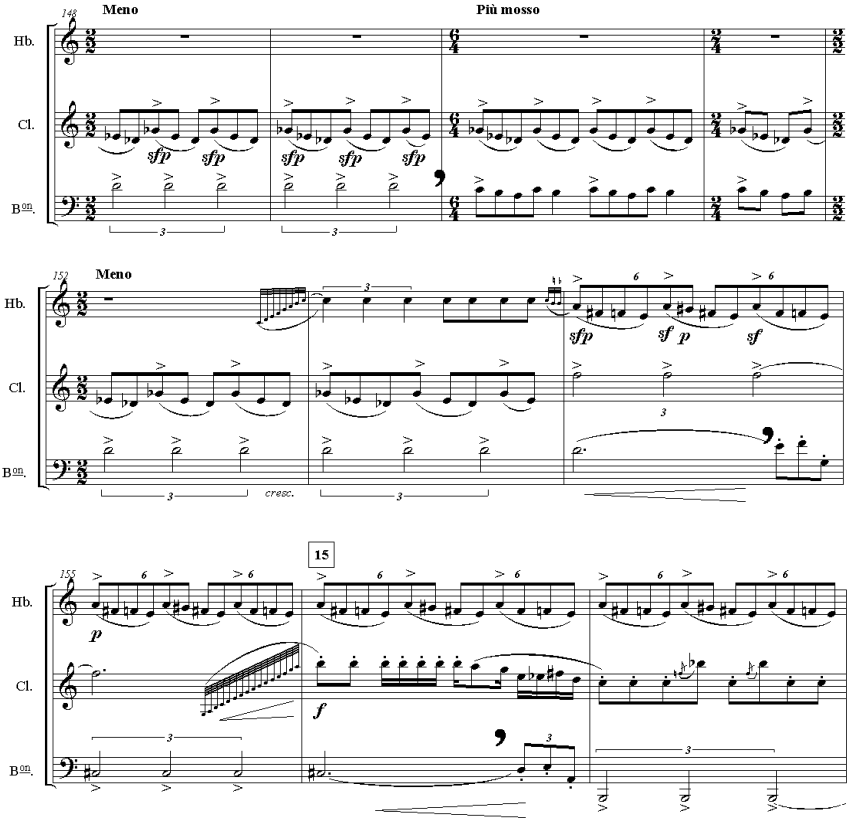


Ex. 4: Trio, 1° movimento, comp. 113 a 122.

No *Meno* do compasso 148 a clarineta mantém a mesma figuração, mas o fagote apresenta mínimas em tercinas, o que provoca um "desencontro" métrico de uma voz contra a outra e gera um movimento mais lento – a indicação de um tempo mais lento reforça esta ideia – apenas pela mudança da figuração rítmica. A mesma polirritmia acontecerá depois, entre o oboé e a clarineta, e a seguir, entre o oboé e o fagote.

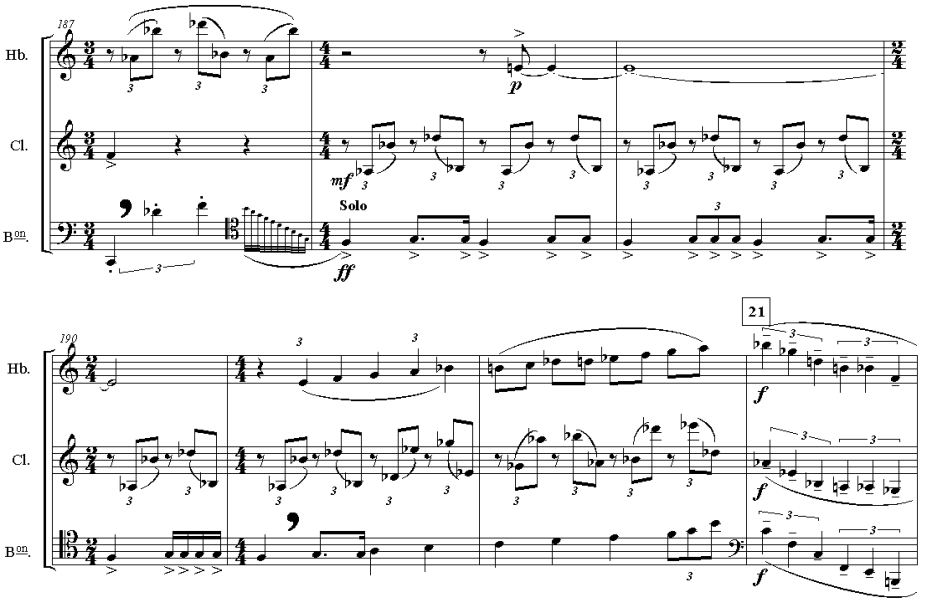
Villa-Lobos trabalha ritmicamente uma pequena célula, ampliando-a e variando-a por vários compassos, como nas partes do oboé (c. 154 a 163) e da clarineta (c. 146 a 153 e c. 164 a 169).





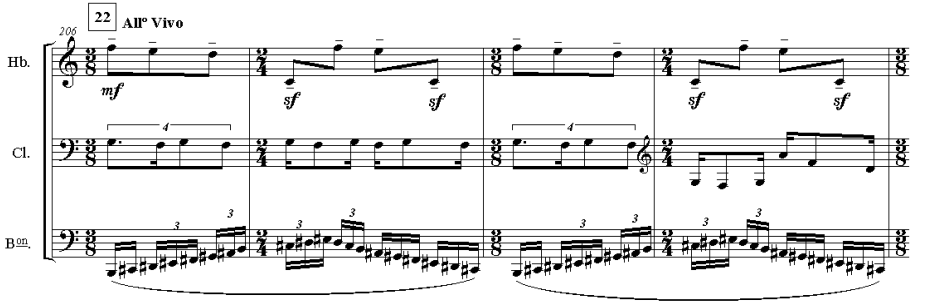
Ex. 5: Trio, 1º movimento, comp.144 a 157.

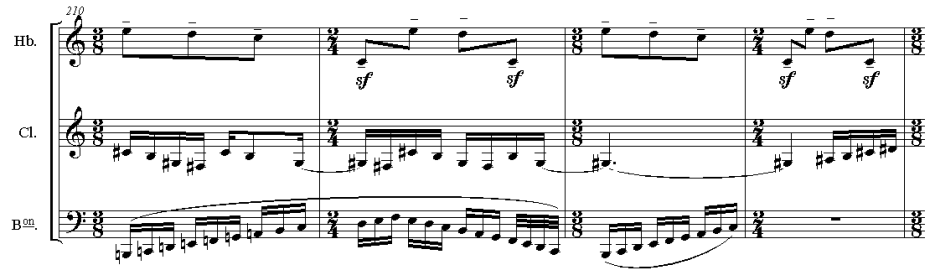
A frase apresentada a partir do compasso 188 no fagote é um exemplo típico da sonoridade intensa, característica de Villa-Lobos. A flexibilidade de fraseado é exigida, desde o grupo de 10 notas em anacruse para o início do solo, como para a dinâmica em *ff* indicada pelo compositor e requerida pela intensidade da frase, sobretudo na parte inicial com os acentos em todas as notas. Novamente, as indicações de dinâmica são diferentes para os três instrumentos. Devido ao solo, a parte do fagote recebe a indicação *ff*, a da clarineta *mf* e a do oboé *p*.



Ex. 6: Trio, 1º movimento, comp. 187 a 193.

Entre os compassos 206 e 221 podemos observar um trecho em polirritmia, com total independência das três vozes. O fagote apresenta uma nova figuração, extremamente virtuosística, alterando escalas de *Si Maior* e *Dó Maior*, o que proporciona uma sensação de movimento, até então inexistente.

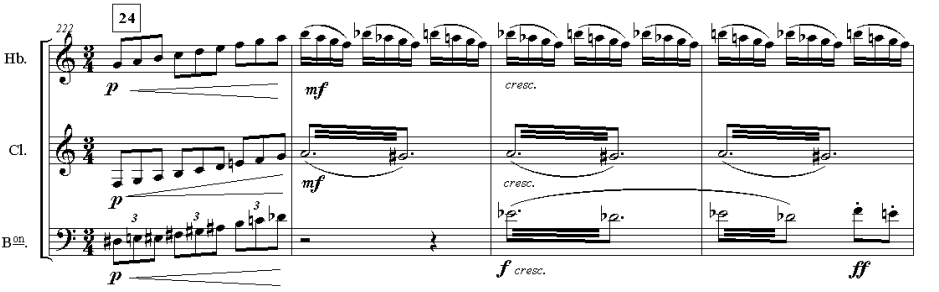


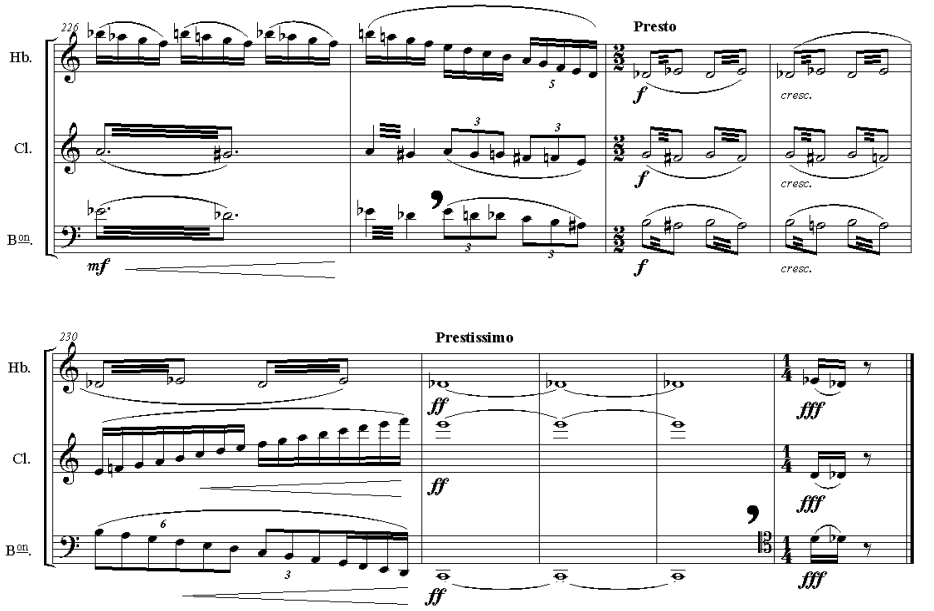


Ex. 7: Trio, 1° movimento, comp. 206 a 213.

Estes compassos são de extrema dificuldade técnica para o fagote. O fagotista deverá ter cuidado na alternância da figuração, nas escalas a partir do compasso 206; em si maior. A figuração começa sempre com duas semicolcheias (c. 206, c. 208, c. 216, c. 220); quando passa a dó maior, o início é com a tercina de semicolcheias (c. 210, c. 212, c. 218), como no restante de ambas as escalas. No primeiro caso, o aspecto técnico é extremamente mais difícil, e a melhor referência para uma boa sincronia será sempre a parte do oboé, que apresenta a frase já conhecida desde o início do movimento. Os melhores pontos de respiração serão sempre antes das escalas.

Nos últimos compassos desse movimento (c. 222 ao fim), Villa-Lobos utiliza *tremoli* sucessivos**,** inicialmente na clarineta e fagote, depois no oboé, até o acorde final, DoM c/9ª m, com uma resolução na 9ª do acorde. A própria figuração rítmica gera um acelerando natural na execução, reiterado pelas indicações de *Presto* e *Prestissimo,* nos últimos compassos.

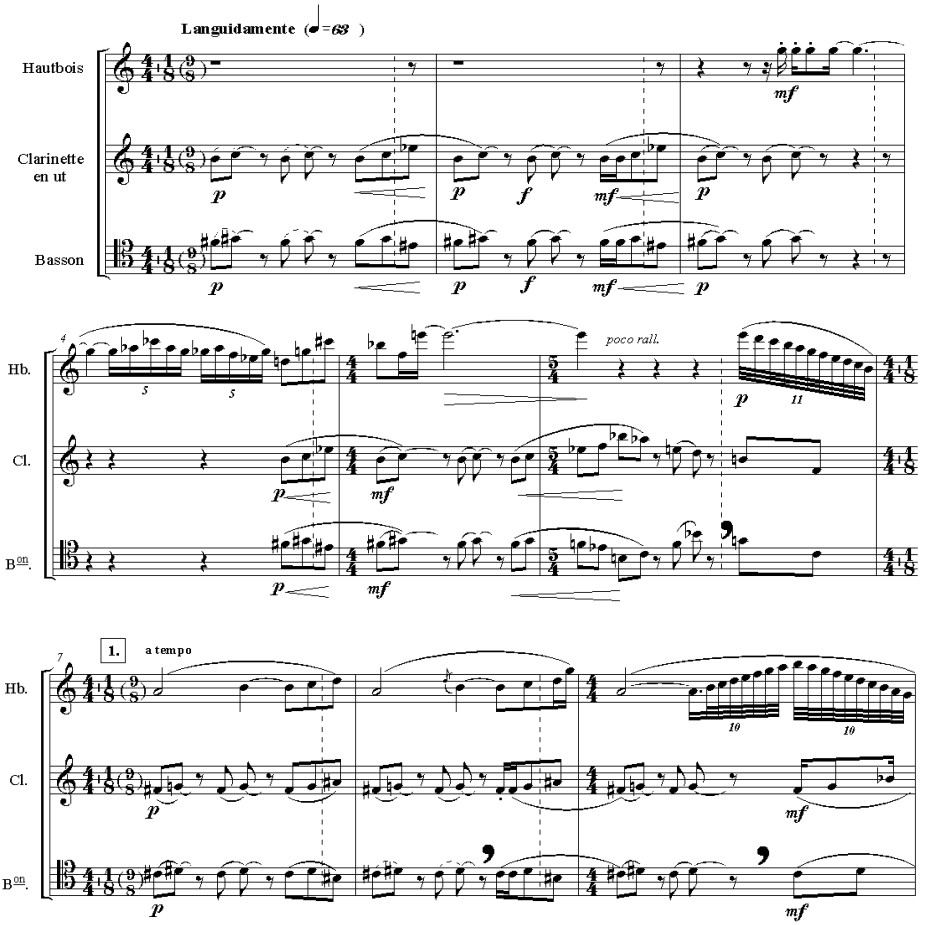




Ex. 8: Trio, 1° movimento, comp. 222 ao fim.

2° movimento: Languisamente (na cópia manuscrita) ou Languissement (Ed. Max Eschig, 1928) (♩= 63)

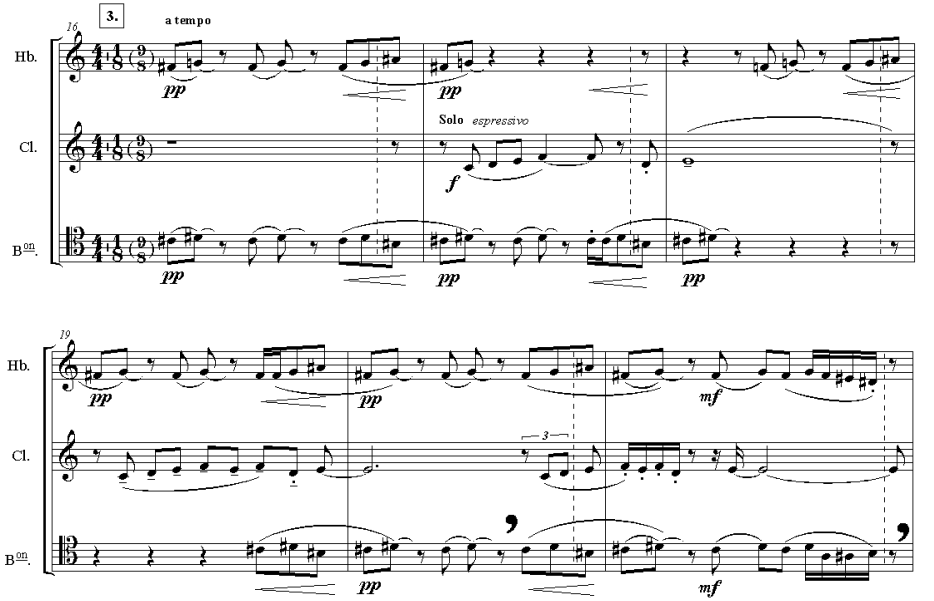
O segundo movimento do *Trio* apresenta, do início ao compasso 28, um insistente *ostinato,* exposto inicialmente pela clarineta e fagote, enquanto o oboé apresenta uma frase que parece improvisar sobre as outras duas vozes.



Ex. 9: Trio, 2° movimento, comp. 1 a 9.

A emissão do grupo de notas iniciais – fá♯ e sol♯ – constitui-se na maior dificuldade técnica para o fagotista no início deste segundo movimento. Já a partir do compasso 7, com a mudança de harmonia, a emissão das notas fica mais confortável – dó♯ e ré♯. Em termos camerísticos, o fagote ainda em textura homofônica com a clarineta, deve-se observar a parte do oboé, quase cadencial, e esperar com calma a resolução de suas passagens mais difíceis.

A partir do compasso 16, esse *ostinato* passa a ser apresentado pelo oboé e fagote, com um pequeno motivo, confiado então à parte da clarineta. A configuração métrica proposta pelo compositor é de 4/4+1/8, com 9/8 entre parênteses - mas podemos pensar também em um 3/4+3/8, o que de certa forma torna este movimento melódico mais fluente, com o 3/8 do final do compasso preparando a transição ao compasso seguinte.

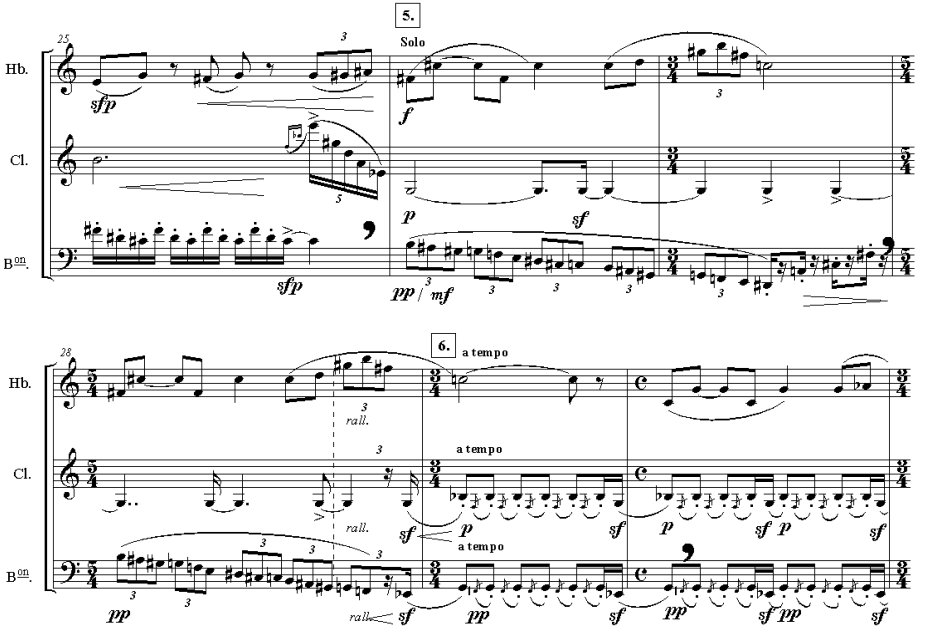


Ex. 10: Trio, 2° movimento, comp. 16 a 21.

A formação dessa frase – o solo do oboé no compasso 25 – tem origem no *ostinato,* apresentado no início do movimento pela clarineta e fagote, e que irá gerar o motivo rítmico mais importante a partir do compasso 69. Como bem observou Marlos Nobre, Villa-Lobos utiliza bastante "o sistema da criação contínua, quando parte de elementos simples e vai acumulando e apresentando novas ideias, derivadas de materiais anteriores ou totalmente novas" (MARTINS *apud* NOBRE, 2007: 10).

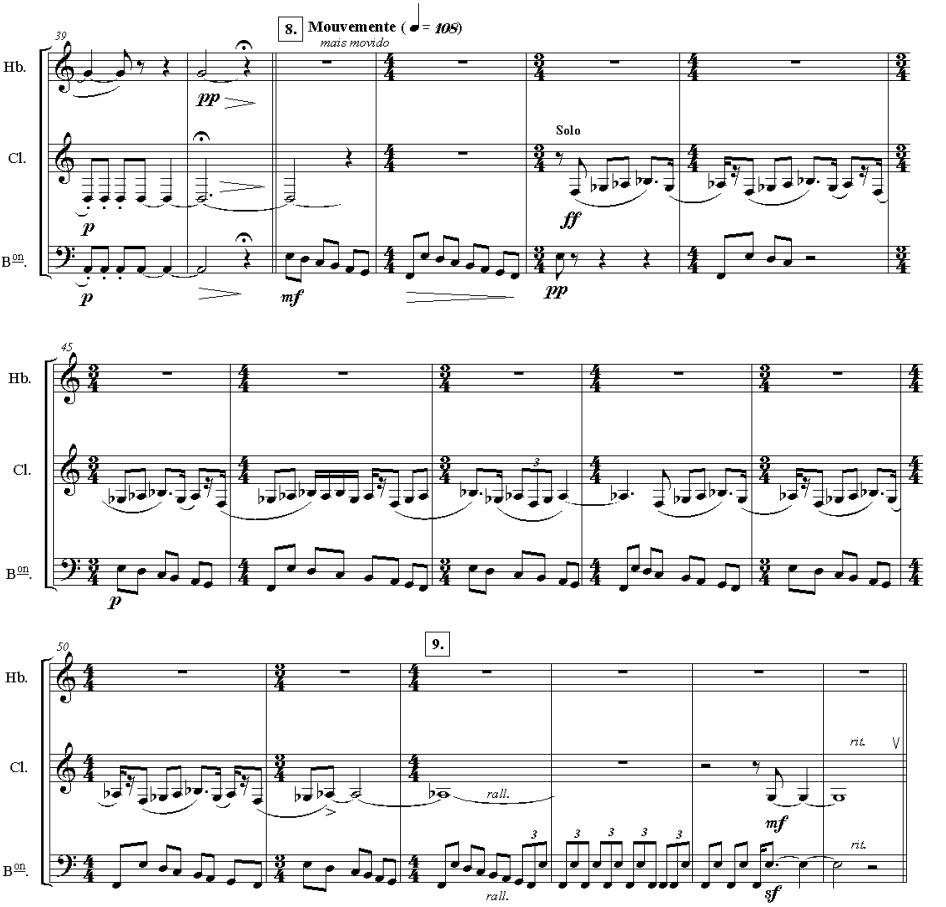
No compasso 25 surge na parte do fagote uma figuração que se tornará bastante comum na obra de Villa-Lobos: o ritmo deslocado. Figura característica do choro, o compositor a utiliza com muita frequência em suas obras. Aqui existem quatro grupos de

três semicolcheias em três tempos, e quando se pensa na questão dos ritmos brasileiros subentendidos, esta é uma ocasião para se acentuar levemente o início de cada grupo de três (sempre o fá♯). Há ainda uma sugestão de mudança da indicação de dinâmica: no compasso 26 a parte do fagote poderá ser tocada em *mf*, deixando o *pp* indicado apenas para o compasso 28, como um pequeno eco. Os pontos de respiração também poderão acontecer, antes destes dois compassos.



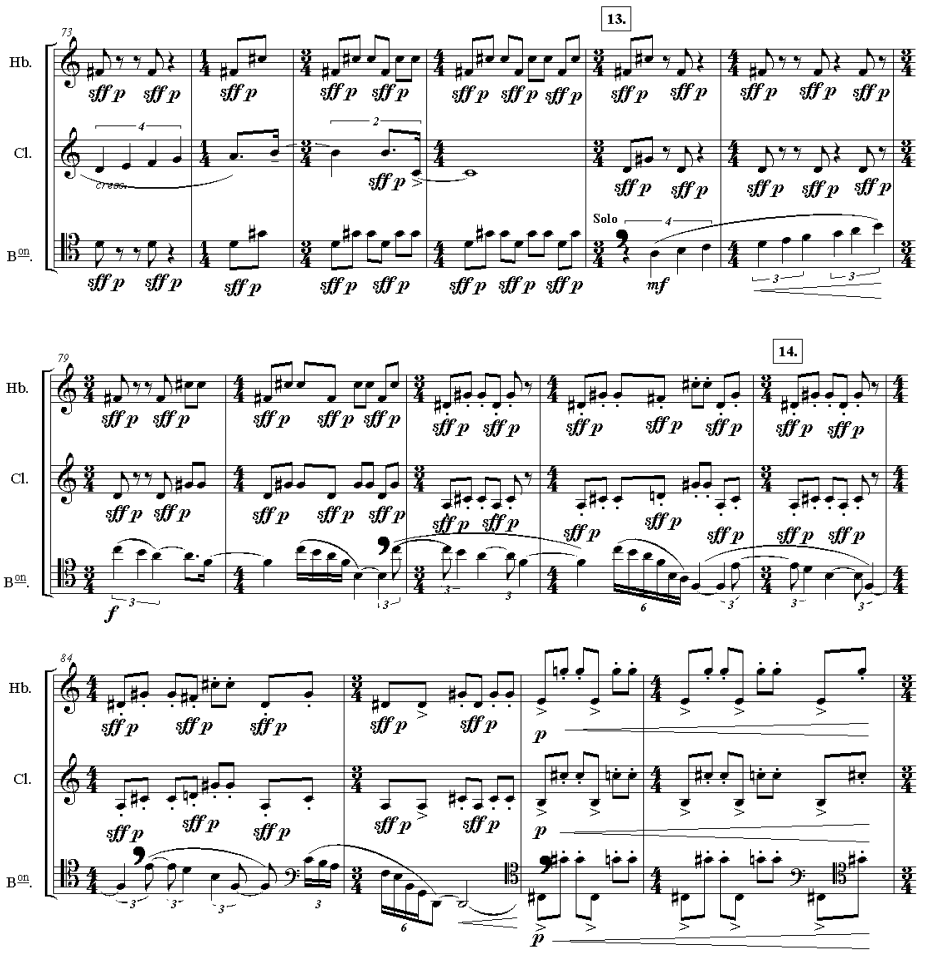
Ex. 11: Trio, 2° movimento, c.25 a c.30.

Entre os compassos 41 e 55 há um interessante jogo na métrica proposta por Villa-Lobos – apesar da fórmula variar entre 3/4 e 4/4, o que observamos são frases que se sobrepõem à métrica dos compassos.



Ex. 12: Trio, 2º movimento, comp. 39 a 55.

Entre os compassos 69 a 87 surge uma das mais fascinantes subseções deste movimento – novamente, a figuração rítmica escrita sobrepõe-se à métrica dos compassos existentes. Devemos pensar em fórmulas de compassos 6/8 e 2/8, em vez de 3/4 e 1/4? Até porque encontraremos sempre dois instrumentos nesse *ostinato* rítmico e um terceiro cantando uma frase acima deste movimento.

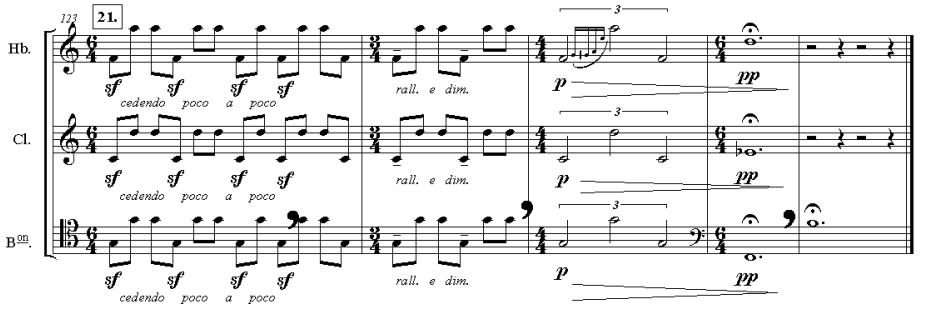


Ex. 13: Trio, 2° movimento, comp. 73 a 87.

Esta passagem (c. 77 a 85), indicada *solo* para o fagote, é de grande dificuldade técnica, principalmente no modo de se tocar a síncopa, constante do início ao fim do trecho. Ela transmite a sensação de "pairar" sobre o acompanhamento rítmico de oboé e clarineta, quase como se improvisasse; seu caráter será de *cantabile*. Novamente a intensidade sonora se faz necessária, mesmo com a indicação de *mf* na partitura - é uma longa frase, densa, apresentando também pequenas passagens com intervalos perigosos

para articulação em *legato*, como as sextinas de semicolcheias (c. 82). Os melhores pontos para respiração são antes do início do solo (c. 77), antes da anacruse para o compasso 81 e antes do *Mi* (c. 84).

Até o final deste movimento, Villa-Lobos apresenta variações sobre o motivo rítmico inicial, mas acalma e diminui pouco a pouco, através da própria escrita, terminando com uma inusitada nota solo para o fagote!

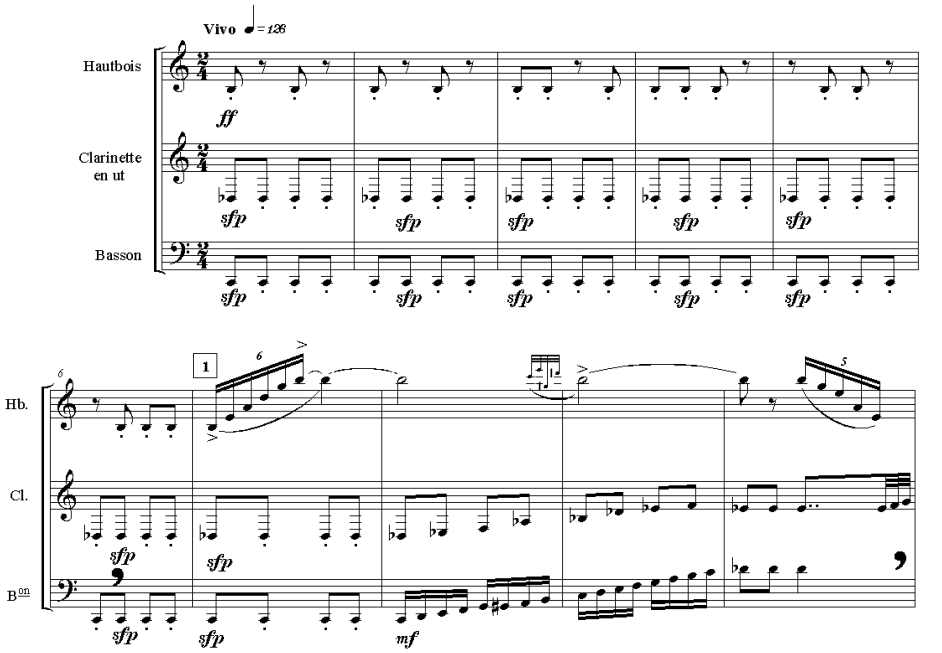


Ex. 14: Trio, 2° movimento, comp. 123 ao fim.

O maior desafio neste final de 2° movimento é manter a resistência. Villa-Lobos exige bastante do fagotista, com os grandes saltos, os acentos diferentes em quase todas as notas, e, para terminar, um grande *diminuendo* na nota *Fá* grave, já em *pp*, antes da última nota si. Todos os pontos para respiração deverão levar em conta o cansaço e a resistência necessária para uma adequada execução musical.

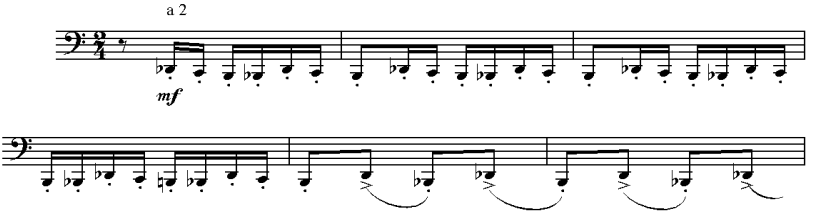
3° movimento: Vivo (♩= 128)

O início deste movimento é caracterizado por um forte *ostinato* rítmico, marcado pela figura de colcheias da clarineta e do fagote, em um intervalo de 2ª menor; ela estabelecerá o acentuado caráter rítmico do movimento.



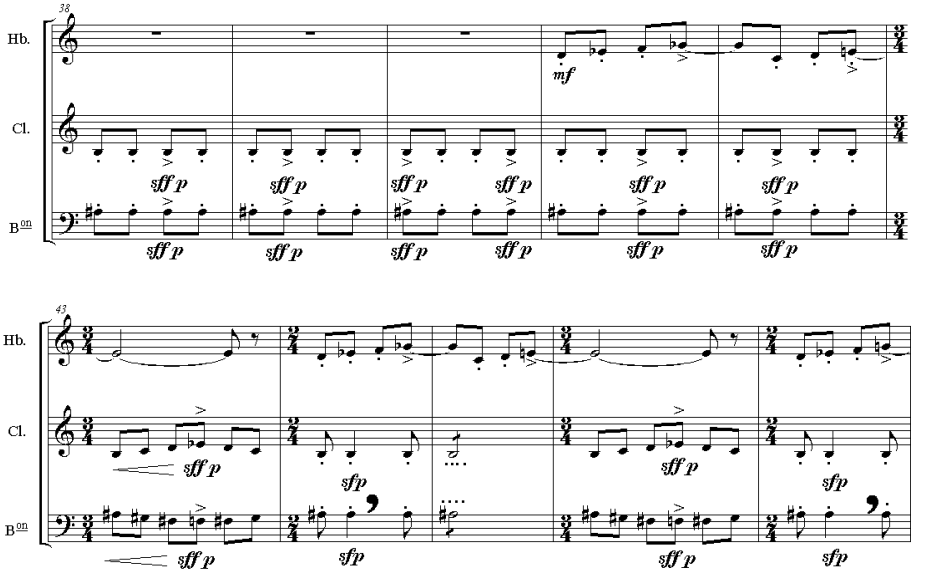
Ex. 15: Trio, 3º movimento, comp. 1 a 10.

Estes compassos iniciais exigem uma ótima técnica de emissão no grave, para o fagotista, sobretudo do *staccato*. O ataque em qualquer passagem musical que apresente repetição constante de notas graves deverá ser sempre na ponta da palheta, para facilidade de emissão. Um exemplo típico e contemporâneo do próprio Trio é o início da segunda parte do *Choros 10* (1926), na entrada *soli* dos fagotes:



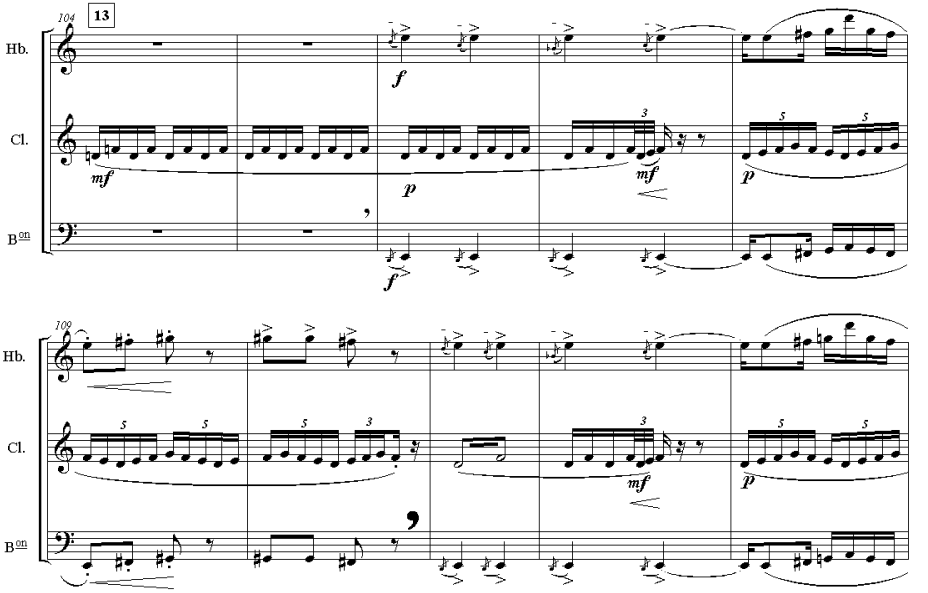
Ex. 16: *Choros 10*, entrada de fagote (a 2) no início da segunda parte.

Novamente, Villa-Lobos procura deslocar a acentuação tradicional de um compasso 2/4, marcando na partitura acentos somente na clarineta e fagote e gerando um compasso 3/8 dentro do 2/4. Devido a esta acentuação, e com a parte do oboé em outra marcação, há uma sensação de polirritmia (c. 38 a 44).



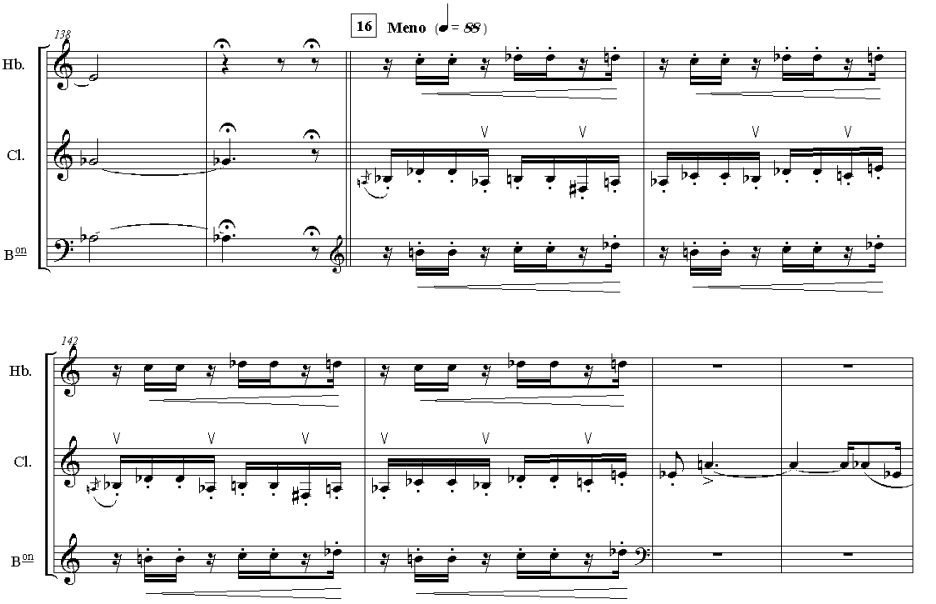
Ex. 17: Trio, 3° movimento, comp. 38 a 47.

A frase apresentada pelo oboé e fagote, a partir do compasso 106, requer extrema leveza de articulação, nas apojaturas iniciais e, sobretudo, nos acentos dos compassos 115 e 116, com uma acentuação característica da figuração do *choro*, o ritmo deslocado, com o ternário dentro do quaternário.



Ex. 18: Trio, 3° movimento, comp. 104 a 113.

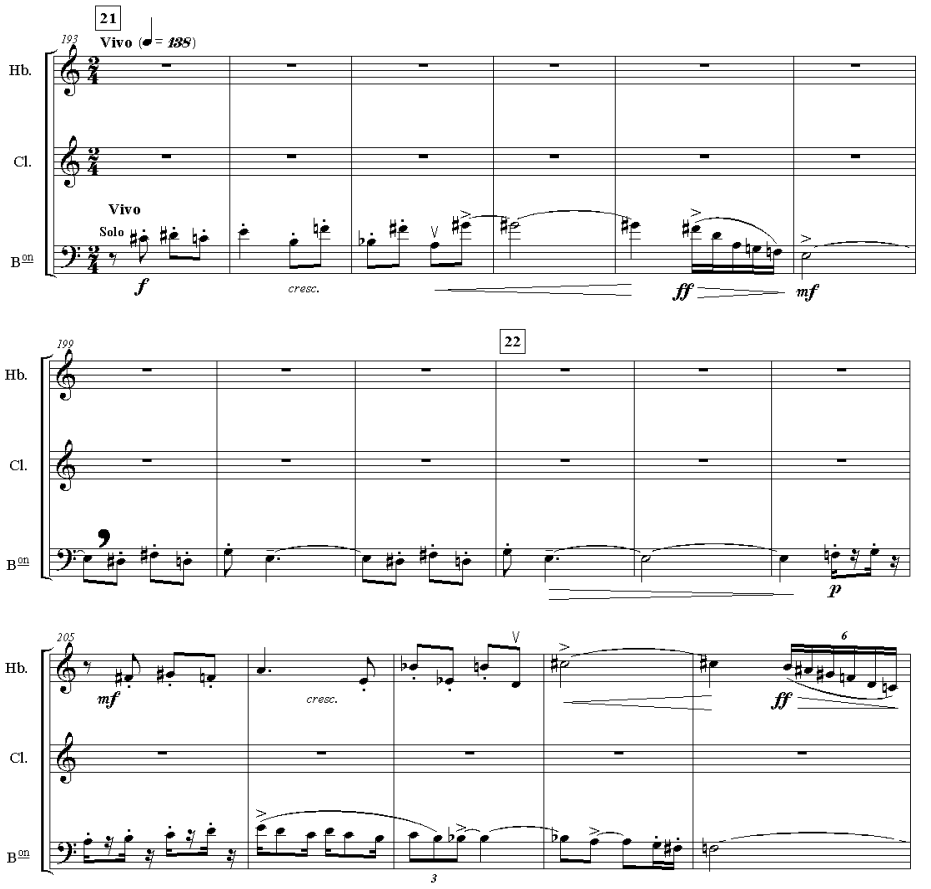
Entre os compassos 140 e 192 a textura será diferente, com diversas sequências de solos e duos, a partir da frase derivada dos compassos 117 e 118 da subseção anterior. O ritmo de *baião* fica logo caracterizado pela acentuação proposta pelo compositor, além do acompanhamento das partes de oboé e fagote, onde as pausas acontecem exatamente nas notas acentuadas do solo da clarineta. Esta nova figuração rítmica, dentro do 2/4 definido na partitura, transforma-se em 3/16 + 3/16 + 2/16.



Ex. 19: Trio, 3° movimento, comp. 138 a 145.

Quando a frase retorna no fagote, nos compassos 157 a 169, o próprio compositor indica *bien rythmé* e *exagérez les accents*, pois é justamente com os acentos que se fará notar a pulsação do baião - 3/16 + 3/16 + 2/16. Este é outro trecho em que a força e vitalidade de Villa-Lobos se fazem presentes. Não se pode tocar esta frase de modo indiferente, pois é preciso muita energia para a interpretação.

A parte final deste terceiro movimento inicia-se com uma textura totalmente contrapontística. Há que se ter atenção na entrada do *fugato* (c. 193): sempre com o cuidado de obedecer às indicações de acento propostas por Villa-Lobos – é necessária grande precisão rítmica. Os pontos de respiração deverão ajudar o impulso rítmico. É interessante notar os acentos indicados por Villa-Lobos.

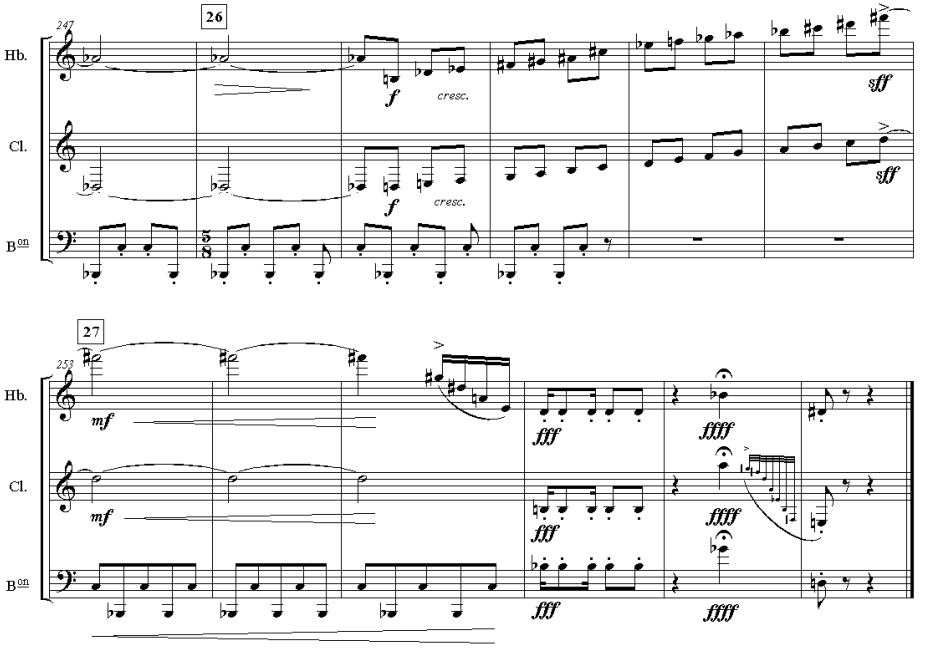


Ex. 20: Trio, 3° movimento, comp. 193 a 209.

As células rítmicas das partes de clarineta e fagote conduzem ao grande final, em um acirramento da tensão rítmica conduzida pelo fagote, com um detalhe absolutamente espetacular – a partir do compasso 248, enquanto o oboé e a clarineta continuam no 2/4, o fagote passa a um 5/8.

Assim como o movimento inicia com um forte *ostinato* rítmico, ele encerra da mesma forma, agora em sentido mais amplo, com a insistência na figura das duas colcheias repetidas – Villa-Lobos não indica nenhuma mudança de tempo, métrica, ou qualquer outro

tipo de equivalência. Do ponto de vista interpretativo, adotei a equivalência de tempo entre os compassos, ou seja, compasso 2/4 no oboé e clarineta = compasso 5/8 no fagote, já que toda a pulsação da seção é baseada neste *ostinato*, constituindo-se então o 5/8 em apenas uma variação rítmica em uma das vozes, apresentada para quebrar a quadratura e gerar um *accelerando* em direção ao *ffff* final.



Ex. 21: Trio de palhetas, 3° movimento, comp. 247 ao fim.

Considerações finais

Esta obra revela a afinidade de um grande artista com a complexa estrutura musical de seu tempo. Trata-se com certeza de uma das grandes peças camerísticas do século XX, escrita dentro de um perfil vanguardista, que poucos compositores ousaram dedicar ao repertório da música de câmara na década de 1920. O trio de palhetas, ao longo dessa época, tornou-se uma formação tradicional da música de concerto, assim como o quinteto de sopros. Já tendo a experiência interpretativa deste repertório, percebo que nenhuma outra obra iguala-se ao *Trio* de Villa-Lobos, em termos de complexidade de composição e execução musical.

Salvo algumas obras esporádicas – como a *Abertura* de Bernardo de Souza Queiroz, datada de 1814, cujo Largo inicial apresenta um grande solo de fagote - é em 1921, com o *Trio*, que se estabelece o grande marco inicial da escrita para o fagote no Brasil. O próprio Villa-Lobos volta a utilizar o instrumento de modo extremamente virtuosístico no *Quinteto em Forma de Choros*, alguns anos mais tarde (1928), e, a partir daí, compositores de relêvo começam a dedicar partes importantes ao instrumento, como Camargo Guarnieri em seu *Choros n° 3* (1929), além de Lorenzo Fernandez com o seu Quinteto para Sopros Op. 37 (1926), a primeira obra composta para essa formação no país.[10]

A partir de minha experiência interpretativa, baseada no acúmulo de informações musicais e enriquecida com estudos históricos, estéticos e analíticos, procurei abordar os principais pontos significativos da obra, oferecendo sugestões interpretativas tanto no aspecto camerístico como na solução de problemas essencialmente fagotísticos.

> A decodificação e a interpretação de um texto musical, em todos os seus níveis, e o preparo técnico para a realização instrumental resultam... de profunda elaboração intelectual. O intérprete transita ao natural por esses caminhos como parte integrante de sua atividade; é, portanto, e pela sua própria natureza, um pesquisador, no sentido amplo do termo. (GUERCHFELD, 2004: 14)

A partitura ainda não é música, e o processo pelo qual o intérprete transformará em sons os símbolos gráficos colocados em um pedaço de papel se tornará mais completo na medida em que o músico tenha mais informações para tal. Segundo o regente Leopold Stokowsky:

> temos que concluir que nosso sistema de notação é extremamente limitado... Alguns acreditam que devemos meramente reproduzir mecanicamente as marcas na partitura, mas eu não acredito nisso. Nós [intérpretes] devemos defender o compositor contra a concepção mecânica da vida ... Nosso dever é dar ao ouvinte a inspiração que o compositor teve. (McGILL, 2007)[11]

[10] Ambas foram recentemente gravadas pelo Quinteto Villa-Lobos, no CD Quintetos de Sopro Brasileiros 1926-1974 (Selo RadioMEC, 2007).

[11] One must realize that our system of notation is extremely limited... Some believe that one should merely mechanically reproduce the marks on the paper, but I don´t believe in that. We must defend the composer against the mechanical conception of life… Our duty is to give to the listener that inspiration that the composer had."

Como em todo processo interpretativo, sempre surgem novas ideias, seja nos ensaios como em concertos, para várias questões desta obra. Não no que diz respeito a grandes conceitos estruturais, mas a pequenos detalhes, que variam um pouco em cada apresentação. Salas diferentes, climas diferentes, palhetas diferentes, públicos diferentes, tudo contribui para que um concerto ao vivo jamais seja igual a outro. O intérprete sempre experimenta transformações diárias, o que contribui para tornar a arte interpretativa cada vez mais viva. É o retrato de um instante, de um momento, com todas as suas peculiaridades e particularidades, que jamais se repetirá.

Referências

ANDRADE, Mário de. *Aspectos da música brasileira*. São Paulo: Martins, 1965.

AZEVEDO, Luis Heitor Correa de. *150 anos de música no Brasil: 1800-1950*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

BEAUFILS, Marcel. *Villa-Lobos-musicien et poète du Brésil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, [19--].

BLUM, David. *Casals et l'art de l'interprétation*. Paris: Buchet/Chastel, 1980.

CAMDEN, Archie. *Bassoon technique*. London: Oxford University Press, 1962.

CASCUDO Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Ed. 34, 2004.

EWELL, Terry B. A bassoonist's expansions upon Marcel Tabuteau's "drive". *The Journal of the International Double Reed Society*, Idaho, n. 20 (1992), p. 27-30.

FAGERLANDE, Aloysio Moraes Rego. *Bachianas Brasileiras nº6: uma abordagem histórico-analítico-interpretativa*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

GRIFFITHS, Paul. *A música moderna - Uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

GUERCHFELD, Marcelo. A pesquisa em música na universidade brasileira: práticas interpretativas. *Boletim do X Encontro Anual da ANPOM*, 2004.

GUÉRIOS, Paulo Renato. *Heitor Villa-Lobos: O caminho sinuoso da predestinação*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

IRCAM. *Igor Stravinsky: Octuor*. Note de Programme du Festival d'Automne à Paris, 1980. Disponível na internet: <http://brahms.ircam.fr/works/work/12224/#program> Consultado em 24 ago. 2006.

JUSTI, Luis Carlos. *O Trio (1921) de Villa-Lobos para oboé, clarineta e fagote: revisão da partitura com vistas a um estudo da interpretação*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Música) - PPGM do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

KIEFFER, Bruno. *Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1981.

LANGWILL, Lyndesay G. *The bassoon and contrabassoon*. London: Ernest Benn, 1975.

LEE, Sun Joo. *A study on nationalistic expression of the choro in Heitor Villa-Lobos´s chamber works with bassoon*. Cincinatti, 2005. Tese (Doutorado em Música) - University of Cincinatti, 2005.

McGILL, David. *Sound in motion: a performer´s guide to greater musical expression*. Bloomington: Indiana University Press, 2007.

MARIZ, Vasco. *Heitor Villa-Lobos: compositor brasileiro*. 6 ed. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1977.

MARTINS, David Souza. *Gestos musicais na Fantasia Concertante para piano, clarinete e fagote de Heitor Villa-Lobos*. Goiânia, 2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2007.

MUSEU VILLA-LOBOS. *Villa-Lobos: sua obra*. 3 ed. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1989.

NEVES, José Maria. *Villa-Lobos: o choro e os choros*. São Paulo: Musicália-Ricordi, 1977.

NOGUEIRA FRANÇA, Eurico. *A evolução de Villa-Lobos na música de câmara*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1976.

PEPPERCORN, Lisa. *Villa-Lobos: The Music*. New York: Pro/Am Music Resources Inc., 1991.

PEREIRA, Marco. *Ritmos brasileiros*. Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 1ª ed., 2007.

RONAI, Laura. *Em busca de um mundo perdido: métodos de flauta do barroco ao século XX*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

SALLES, Paulo de Tarso. "Tédio de Alvorada" e "Uirapuru": um estudo comparativo de duas partituras de Heitor Villa-Lobos. *Brasiliana*, n. 20 (mai. 2005).

TACUCHIAN, Ricardo. Villa-Lobos e Stravinsky. *Revista do Brasil*, v. 4, n. 1 (1988), p. 101-106.

TARASTI, Eero. *Heitor Villa-Lobos: the life and works, 1887-1959*. Jefferson, NC: McFarland. 1995.

THURMOND, James Morgan. *Note grouping: a method for achieving expression and style in musical performance.* Fort Lauderdale: Meredith Music Publication, 1991.

Partituras

VILLA-LOBOS, Heitor. *Trio pour hautbois, clarinette et bassoon*, fotocópia de manuscrito realizado por F. Paes de Oliveira. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1972.

Aloysio Moraes Rego Fagerlande é doutor em música pela UNIRIO com a tese "O fagote na música de câmara para sopros de Heitor Villa-Lobos" (2008) e Mestre pela EM-UFRJ com a tese "Bachianas Brasileiras n. 6 de Heitor Villa-Lobos" (1995). Tem especialização em Musicologia pelo Conservatório Brasileiro de Música, com a monografia "Ciranda das Sete Notas" (1989) e graduou-se sob a orientação de Noel Devos na EM-UFRJ. Realizou curso de aperfeiçoamento com Gilbert Audin, CNR de Rueil-Malmaison, França, obtendo o "Prix de Virtuosité" (1986-1987, bolsista Capes) e estágio com Gerald Corey, no National Arts Centre Orchestra em Ottawa, Canadá (1994). É Professor Adjunto de fagote da EM-UFRJ e desde 1997 é fagotista do Quinteto Villa-Lobos.

Variação em desenvolvimento na construção do tema principal da *Sonata para Piano* Op.1, de Alban Berg

Carlos de Lemos Almada (UFRJ)

Resumo: Este artigo tem como objetivo iniciar uma investigação sobre os processos de variação em desenvolvimento [*developing variation*] empregados por Alban Berg na composição dos temas de sua *Sonata para Piano* Op. 1. Além de uma breve discussão sobre o conceito "variação em desenvolvimento", cunhado originalmente por Arnold Schoenberg (como sabido, professor de Berg), o presente estudo também apresenta uma análise da construção do tema principal da Sonata, a partir das diversas transformações sofridas no decorrer da peça pela ideia primordial [*Grundgestalt*] apresentada nos três compassos iniciais.

Palavras-chave: *Sonata para Piano* Op. 1; Alban Berg; variação em desenvolvimento; *Grundgestalt.*

Abstract: This paper aims at initiating an investigation on the process of developing variation employed by Alban Berg in the composition of his *Piano Sonata* Op. 1. After a brief discussion on the concept of "developing variation", originally elaborated by Arnold Schoenberg (Berg´s teacher), the present study analyzes the construction of the main theme of the Sonata, taking into account the several transformations of the primordial idea [*Grundgestalt*] that is presented in the three initial bars.

Keywords: *Piano Sonata* Op.1; Alban Berg; developing variation; *Grundgestalt.*

ALMADA, Carlos de Lemos. Variação em desenvolvimento na construção do tema principal da *Sonata para Piano* Op.1, de Alban Berg. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 99-112, jun. 2010.

O presente estudo pretende examinar as relações derivativas existente no tema principal da *Sonata para Piano* Op. 1, de Alban Berg, especificamente sob a perspectiva do conceito de variação em desenvolvimento [*developing variation*], elaborado por Arnold Schoenberg e descrito na coletânea de ensaios, artigos e textos em geral, intitulada *Style and Idea* (SCHOENBERG, 1984).[1]

Sendo a variação em desenvolvimento uma das molas mestras do pensamento composicional de Schoenberg, presente em praticamente todas as suas fases criativas (incluindo a serial),[2] porém, por certo, de uma maneira mais intensa justamente em seu período tonal (1883-1908), é perfeitamente concebível que sua importância tenha sido transmitida a seus alunos mais chegados e talentosos, Anton Webern e Alban Berg.

Com Berg o ciclo de aprendizado se deu entre 1904 e 1908, ano em que concluiu sua *Sonata*, que mais tarde publicaria com o número de opus 1, inaugurando assim sua fase como compositor plenamente formado. De fato, a *Sonata para Piano* de Berg é uma obra consistente, madura e notavelmente inovadora, em nada lembrando um trabalho escolar, ao contrário do que se poderia naturalmente esperar de uma peça inicial. Contudo, a despeito dessas qualidades, ela não escapa de uma força gravitacional influenciadora, emanando de seu mentor, podendo ser rastreada talvez com maior intensidade em uma de suas mais significativas obras schoenberguianas, a *Primeira Sinfonia de Câmara* Op. 9, composta em 1906. Em relação a esta, a *Sonata* de Berg apresenta sólidas associações nos campos da forma, da construção temática e da harmonia.[3]

---

[1] Embora sua ideia básica apareça ainda embrionariamente em diversos dos ensaios mais remotos (escritos entre 1926 e 1931), o conceito da variação em desenvolvimento, devidamente nomeado e explicitamente formulado está presente nos seguintes títulos que constam daquele livro: *Criteria for the evaluation of music* (1946), *New music, outmoded music, style and idea* (1946), *Composing with twelve tones* (1948), *A self-analysis* (1948) e *My evolution* (1949). Contudo, é no artigo *Brahms the progressive* (1947) que Schoenberg examina mais profundamente essa categoria especial de procedimentos composicionais, tomando como base análises da obra brahmsiana, o que talvez tenha sido a principal fonte inspiradora para o desenvolvimento de seu próprio estilo de tratamento motívico-temático. Sob tal perspectiva – i.e., a extraordinária capacidade variativa de Brahms – ver também Frisch (1984). Além de todos já citados, diversos outros textos mais recentes têm também abordado o assunto da variação em desenvolvimento, um conceito de suma importância para a compreensão da música de Schoenberg (e, como será visto, também a de Berg). Ver, por exemplo: Dahlhaus (1990), Haimo (1997), Dudeque (2003, 2005, 2007), Mojola (2003) e Almada (2008b).

[2] Sobre esse tópico específico ver Haimo (1997).

[3] Para maiores detalhes sobre a relação influenciadora do Op. 9 schoenberguiano sobre o Op. 1 de Berg, ver Almada (2008).

O presente estudo se volta para o exame da construção temática da *Sonata*, mais especificamente de seu tema principal, que como será demonstrado, apresenta-se firmemente alicerçado nos princípios da variação em desenvolvimento.

A variação em desenvolvimento

Uma das mais abrangentes definições do processo de variação em desenvolvimento é apresentada Ethan Haimo:

> Variação em desenvolvimento é uma categoria especial da técnica de variação, implicando um processo teleológico. Como um de seus resultados, eventos de maior escala – mesmo aqueles marcadamente contrastantes – podem ser entendidos como originados (ou brotados) das mudanças que foram feitas nas repetições das unidades musicais anteriores. Portanto, a verdadeira variação em desenvolvimento pode ser distinguida das repetições variadas meramente locais que não possuem consequências de desenvolvimento (HAIMO, 1997: 351).

Sob uma perspectiva complementar a esta, a variação em desenvolvimento consiste no conjunto de procedimentos composicionais empregados na contínua transformação da ideia inicial apresentada por uma determinada peça, gerando outros temas e fragmentos temáticos. A existência de uma ideia inicial[4] que potencialmente contenha todo o material gerador da música subsequente é de central importância para Schoenberg, tanto em relação ao seu pensamento teórico, quanto à prática composicional, recebendo dele a denominação especial de *Grundgestalt*. Era uma de suas mais sólidas convicções que um grande mestre (categoria na qual se incluía, sem qualquer falsa modéstia) seria capaz de antever, como num lampejo, todos os possíveis desdobramentos de uma *Grundgestalt*, cabendo então ao seu apurado senso de forma a escolha daqueles criativamente mais convenientes. O enunciado primordial, portanto, pelo menos no caso idealizado, atuaria como uma semente que traz em seu bojo, implícito, todo o material genético e – consequentemente, todas as implicações estruturais – para o desenvolvimento futuro do organismo musical.[5]

---

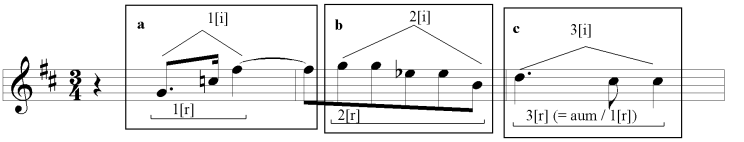
[4] Ou de um *enunciado primordial*, de acordo com a terminologia criada por Mojola (2003: 49), que é aqui também adotada.

[5] Tal tipo de concepção organicista é plenamente condizente com os ideais românticos musicais (especialmente austrogermânicos), dos quais Schoenberg é um dos continuadores, e

De acordo com Schoenberg (2006: 129), a delimitação de uma *Grundgestalt* depende de cada caso específico, podendo se constituir de um único motivo ou agregados motívicos, resultando em extensões diversas. A delimitação é feita, portanto, de acordo com a apreensão de uma ideia auto-suficiente.

O enunciado primordial da *Sonata* op.1 e seus mais imediatos desdobramentos

A *Grundgestalt* ou o enunciado primordial (a partir deste ponto, EP) da *Sonata* op.1 apresenta-se nos compassos iniciais do tema principal (A),[6] podendo ser subdividido em três fragmentos bem distintos: *a*, *b* e *c*. (ex.1).



Ex. 1: Enunciado Primordial do Op. 1 (comp. 1-3)

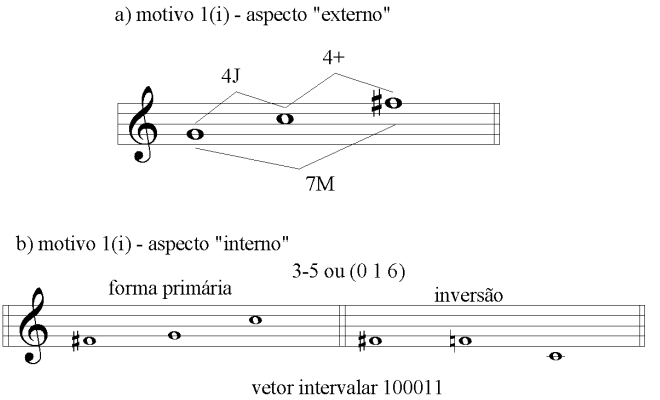
O exame minucioso do trio de fragmentos revela algumas informações bastante interessantes de acordo com a perspectiva da derivação motívica, o que torna a peça de Berg um dos mais extraordinários exemplos de aplicação das técnicas de variação em desenvolvimento:

- Fragmento *a* / motivo 1: é o mais importante dos três, possuindo duas características marcantes, que serão transmitidas para estruturas subsequentes através dos processos

apóia-se em especial nas convições de Wolfang von Goethe. Para maiores detalhes sobre as implicações da ideologia organicista como uma das principais características do Romantismo (e do Romantismo tardio), ver MEYER (1989: 190-200).

[6] Embora não seja uma informação crucial para o entendimento do presente artigo, é preciso ser dito que a *Sonata* de Berg estrutura-se em um movimento único em forma-sonata (consideravelmente esquemático, por sinal), com suas três seções regulamentares: exposição (c. 1-56), desenvolvimento (c. 57-110) e reexposição (111-180). A seção de exposição apresenta cinco temas: A (o principal e que é examinado em detalhes neste estudo), T (o tema da transição), B1 e B2 (compondo o grupo de temas secundários) e C (o tema conclusivo). Para outras análises disponíveis da *Sonata* berguiana, ver Adorno (1997) e Forte (2007).

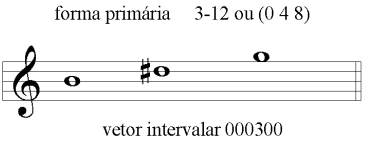
de variação em desenvolvimento, gerando inúmeras ideias correlatas: o desenho rítmico pontuado (motivo 1[r]) e a configuração intervalar (motivo 1[i]). Esta última, por sua vez, pode ser considerada sob dois vieses: (1°) de seu contorno ascendente (abrangendo o intervalo de sétima maior), que é aqui identificado como o aspecto "externo" do motivo (ver Ex. 2a); e (2°) de seu conteúdo intervalar – o aspecto "interno" do motivo – ou seja, referindo-se à presença do conjunto de alturas [*pitch-class set*] 3-5,[7] como mostra o Ex. 2b.



Ex. 2: Aspectos "externo" e "interno" do motivo 1(i)

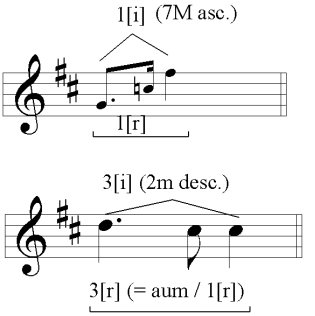
- Fragmento *b* / motivo 2: atua como contraste em relação ao material motívico principal. Embora também seja propagado em variantes, seu círculo de influências é bem mais restrito do que o do fragmento *a*. Assim como o motivo 1, possui características bidimensionais: rítmica (o grupo de cinco colcheias, a primeira e a terceira repetidas) e intervalar, envolvendo a escala de tons inteiros, já que trata-se de um arpejo descendente de uma tríade aumentada. Nos termos da Teoria dos Conjuntos, é construído a partir do tricorde simétrico 3-12 (Ex. 3).

[7] De acordo com a classificação elaborada por Allen Forte (1973), que é aqui preferencialmente adotada. O mesmo conjunto pode ser também alternativamente identificado pela fórmula (016). Para comentários sobre as características de ambas as terminologias, ver STRAUS (1990: 41-3).



Ex. 3: Conteúdo do motivo 2.

- Fragmento *c* / motivo 3: é nitidamente subordinado ao fragmento *a*, pois deriva ritmicamente da aumentação do motivo 1.[8] No entanto, é seu contorno intervalar de segunda menor descendente que o torna mais característico, como um novo representante dos movimentos melódicos cromáticos que se apresentam em abundância na obra.[9] A repetição do dó♯, que finaliza o fragmento, parece também significativa, derivando como um eco, das notas dobradas do motivo 2 (ver Ex. 4).



Ex. 4: Derivação do motivo 3.

[8] Isto significa que o processo de variação em desenvolvimento na composição inicia-se ainda dentro da própria *Grundgestalt*.

[9] O que também o associaria ao aspecto "externo" do motivo 1[i], como a inversão da sétima maior sol-fá♯. Já para Adorno (1997: 42), o intervalo de semitom descendente do motivo 3 tem origem na ligação entre o fá♯ do motivo 1 com a primeira colcheia (sol) do motivo 2. Tal interpretação, no entanto, parece equivocada, tendo em vista a nítida separação entre ambas as ideias, que formam agrupamentos distintos.

A quase totalidade do material temático-motívico da sonata de Berg é proveniente de um processo quase que ininterrupto de variação em desenvolvimento a partir dos três fragmentos que compõem o enunciado primordial, num grau de economia notável. As transformações das ideias se sucedem em grande velocidade, gerando "mutações" motívicas que, por sua vez, tornam-se bases para outras modificações. Simultaneamente a tais novas "cepas" motívicas é possível observar o surgimento ocasional de variantes extraídas diretamente dos fragmentos primordiais (algumas vezes em relações híbridas desses mesmos fragmentos), resultando em entrecruzamentos de grande complexidade.[10]

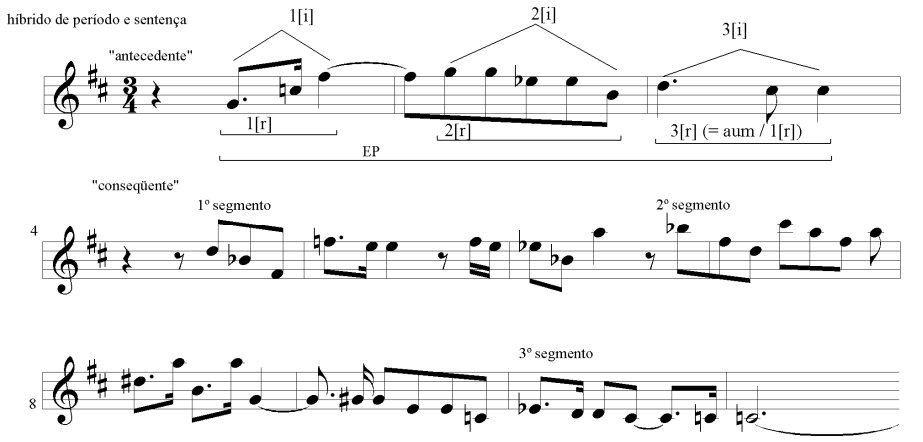
A seguir será analisado o tema principal da peça, cuja construção é quase que inteiramente realizada a partir de procedimentos de variação em desenvolvimento, a partir dos elementos motívicos constituintes do EP.

A construção do tema principal da *Sonata*

Como já mencionado, o início deste tema apresenta o EP da *Sonata*, que pode ser subdividido em três fragmentos básicos (*a*, *b* e *c*). Segundo a análise de Adorno (1997, p. 42), esses compassos, estruturalmente, representam também o antecedente de um período, ainda que distante da forma-padrão.[11] De fato, a organização interna do tema parece se ajustar a uma subdivisão básica bipartite, embora assimétrica (c. 1-3 / 4-11). Berg teria conseguido criar um híbrido, entre período e sentença, no qual o "consequente" retoma os elementos do "antecedente", ao mesmo tempo em que os desenvolve (de uma maneira bastante intensa, é preciso dizer), resultando numa inusitada extensão territorial.

[10] A presença maciça de variação em desenvolvimento no Op.1 de Berg é também enfatizada por Adorno em sua análise, que chega a denominar o compositor (que, por sinal, foi seu professor por algum tempo) "*master of the smallest link"* [que poderia ser talvez traduzido como "mestre do menor vínculo"] (ADORNO, 1997: 41), intencionando com a expressão enaltecer sua capacidade em extrair o máximo de material e relações possíveis de um mínimo de recursos.

[11] Para as formas-padrão de "período" e de "sentença", ver SCHOENBERG (1990: 20-63).



Ex. 5: Estrutura básica do tema A (comp. 1-11).

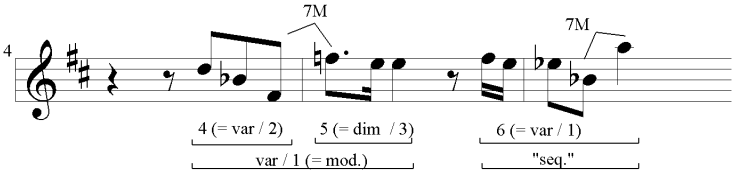
A despeito da fluência da linha melódica, em textura claramente homofônica, tanto a estrutura do tema quanto seu conteúdo revelam uma complexa rede de relações. Um exame mais detalhado do "consequente" do tema aponta para uma subdivisão em três segmentos associados a ampliações dos fragmentos *a*, *b* e *c* do "antecedente", ampliações estas decorrentes de processos de variação em desenvolvimento, que se mostra portanto em atuação já nos momentos iniciais da peça.[12]

- 1° segmento (c. 4-6): Corresponde ao fragmento *a* (ou seja, ao motivo 1). Isto, no entanto, não se percebe facilmente, pois seu início apresenta claras menções aos motivos 2 e 3 (elementos dos fragmentos *b* e *c*).[13] Como mostra o Ex. 6, apesar do que se observa na superfície melódica, o salto de sétima ascendente que finaliza o enunciado do segmento se

[12] Esse tipo de manipulação e extrapolação da estrutura padronizada das formas escolares (aqui, no caso, de período), a partir das "necessidades" específicas do material motívico-temático (quase sempre se efetivando através de processos derivativos) pode ser também encontrada na música de Schoenberg. Para maiores detalhes, ver Almada (2009).

[13] Observa-se aqui um caso de hibridismo motívico, ou seja, uma mescla de características (rítmicas, intervalares e/ou de contorno) provenientes de elementos distintos e mesmo aparentemente inconciliáveis. Nesses casos, a característica mais saliente à percepção geralmente orienta a associação entre as ideias (original-variação).

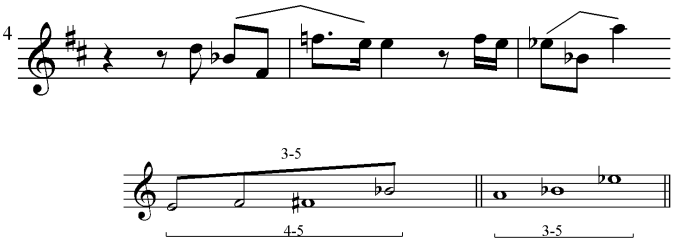
destaca perceptivelmente, numa clara referência ao aspecto intervalar "externo" do motivo 1 (ver Ex. 2). É especialmente notável como a junção de variantes dos motivos 2 e 3 (que, a partir deste momento, passam a ser denominadas, respectivamente, 4 e 5)[14] gera uma nova conotação, associada ao fragmento *a*, a partir de uma relação (não tão explícita quanto aquelas) baseada apenas na "personalidade" marcante do salto intervalar conclusivo. Cria-se assim uma improvável variante do enunciado básico, que torna-se modelo para uma sequenciação variada (c. 5-6), na qual observa-se novamente o intervalo de sétima maior. A transformação progressiva faz surgir na sequência uma variante de maior alcance do motivo 1, que recebe, portanto, uma indentificação autônoma, passando a ser denominada motivo 6. Além de sua característica mais marcante – o contorno intervalar – a configuração em colcheias representa uma espécie de "suavização" rítmica da angulosidade pontuada de 1[r]. O motivo 6 se torna, a partir disso, uma base para novas gerações de ideias correlatas.



Ex. 6: Análise motívica do 1° segmento (comp. 4-6).

O exame ainda mais detalhado do 1° segmento do consequente (ver Ex. 7) revela novos pontos em comum com o conteúdo intervalar do motivo 1, desta vez considerando seu aspecto "interno".

[14] Como se pode perceber, a variante 4 é uma espécie de simplificação rítmica do motivo 2, através da supressão das notas repetidas (mantendo o conteúdo e o contorno intervalar originais), enquanto a variante 5 é uma diminuição estrita do motivo 3, o que a faz assemelhar-se ainda mais à ideia-embrião, 1[r]. É importante acrescentar que, embora o motivo 5 surja cronologicamente antes do motivo 4 (c.3-4), isso se dá no acompanhamento. De acordo com o procedimento metodológico adotado neste estudo, a ordenação dos motivos é orientada principalmente por seus empregos na construção temática.

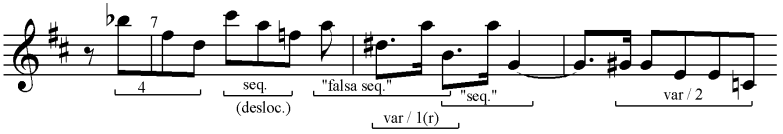


Ex. 7: Conteúdo intervalar do 1° segmento (comp. 4-6).

Como se pode observar, modelo e sequência apresentam forte ligação com o *pitch-class set* 3-5 (e com o *superset* 4-5, no primeiro caso).[15]

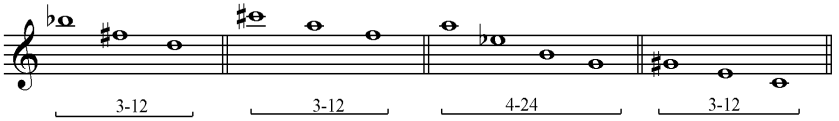
- 2° segmento (c. 7-9): O segmento central do consequente, que abrange a maior extensão do bloco, deriva do curto fragmento *b* do antecedente (Ex. 8). Inicia-se como uma resposta através de uma transposição literal do 1° segmento por sexta menor ascendente. No entanto, o motivo 4 não progride com o salto de sétima (o que evidenciaria mais uma vez sua ligação com o motivo 1), e sim, é sequenciado ascendentemente por intervalo de segunda maior, em posição métrica deslocada. Uma transformação quebra a expectativa de uma nova sequência, surgindo assim uma variante rítmica do motivo 1, que é por sua vez imediatamente sequenciada. Como desfecho do bloco apresenta-se uma menção ao motivo 2 original, sutilmente variada, com a substituição da colcheia inicial por uma semicolcheia (o que a vincula remotamente à rítmica pontuada do motivo 1).

[15] Tal relação de parentesco com a ideia primordial não passou despercebida a Adorno. O autor refere-se às diversas permutações dos intervalos de quartas justa e aumentada que ocorrem, além deste ponto, em outros momentos durante a obra como decorrentes de um "eixo de rotação" [*axis rotation*] (ADORNO, 1997: 43).



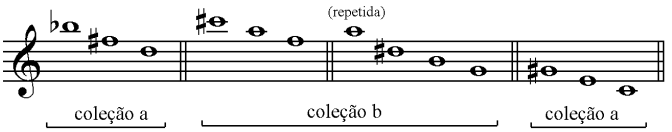
Ex. 8: Estrutura do 2° segmento (comp. 7-9).

Em relação ao conteúdo melódico-harmônico do 2° segmento, é possível constatar no Ex. 9 que foi empregado apenas material proveniente da escala de tons inteiros.



Ex. 9: Conteúdo intervalar dos conjuntos componentes do 2° segmento.

Das quatro manifestações, três delas (modelo, sequência e desfecho) referem-se ao tricorde 3-12, enquanto a restante (a "falsa" sequência do compasso 8) pode ser associada ao tetracorde 4-24, um *superset* de 3-12. Uma outra perspectiva mostra-se também bastante interessante, revelando um planejamento consciente do compositor (ver Ex. 10): a alternância das duas únicas possíveis combinações de alturas derivadas da escala de tons inteiros – as coleções *a* e *b*[16] – na formação dos quatro agrupamentos, abrangendo ao final do segmento o total cromático, com apenas uma repetição (a nota lá que, como mostra o Ex. 8, atua como uma espécie de pedal agudo).

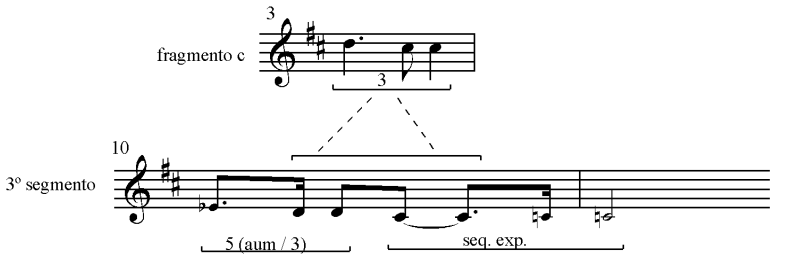


Ex. 10: Emprego da escala de tons inteiros no 2° segmento.

[16] Segundo a terminologia estabelecida por Almada (2007), a coleção *a* consiste nas alturas dó-ré-mi-fá♯-sol♯-si♭, e a coleção *b*, ré♭-mi♭-fá-sol-lá-si.

- 3° segmento (c.10-11)

Apresenta-se como uma expansão do fragmento *c*, como mostra o Ex.11.



Ex. 11: Relação entre o fragmento *c* e o 3° segmento.

É interessante perceber que a expansão intervalar – que resulta num âmbito de terça menor descendente – é conseguida através do acréscimo espelhado de semitons às duas extremidades do eixo original (ré-dó♯).

Conclusões

A presente análise evidencia a extraordinária capacidade de Berg em extrair de um núcleo mínimo de material (a ideia primordial, em suma) uma profusão de ideias musicais, que apresentam relações mútuas que vão da estreita semelhança ao profundo contraste. Tal desdobramento quase mágico é fruto de uma associação de rígidos padrões de economia de meios (que justificam plenamente o epíteto de Adorno cunhado para seu mestre – "*the master of the smallest link*") a uma concepção criativa solidamente calcada nos princípios da variação em desenvolvimento, que com toda a certeza derivam de uma herança schoenberguiana muito bem assimilada.

A continuação natural deste estudo voltar-se-á para os quatro temas que, juntamente com o principal aqui analisado (tema A), constituem a exposição da *Sonata* de Berg: o tema da transição (T), os dois temas do grupo secundário (B1 e B2) e o tema coonclusivo (C). Pretende-se demonstrar que todos guardam relações distintas de parentesco entre si (em gradações diversas) e, em especial, com o tema principal da obra (a partir dos diversos motivos e derivados oriundos desta análise), sendo todos, portanto, em última instância, ramos nascidos da mesma semente primordial.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Alban Berg* (Juliane Brand & Christopher Hailey, trad.). Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ALMADA, Carlos de L. *"Nas fronteiras da tonalidade": Tradição e inovação na forma na Primeira Sinfonia de Câmara, op.9, de Arnold Schoenberg*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

_____. Pontos de contato entre a *Sonata para Piano*, Op.1, de Alban Berg e a *Primeira Sinfonia de Câmara*, Op.9, de Arnold Schoenberg. In: *Anais do SIMPEMUS 5: Simpósio de Pesquisa em Música*. Curitiba: DeArtes-UFPR, 2008a.

_____. O conceito de variação em desenvolvimento no primeiro movimento da Sonata para Piano Op.2 n. 1, de Beethoven. *Música Hodie*, v. 8, n. 2 (2008b), p. 83-94.

_____. Aspectos da construção temática de Arnold Schoenberg a partir de seus escritos teóricos sobre forma. *Per Musi*, n. 20 (2009), p. 34-43.

DAHLHAUS, Carl. *Schoenberg and the New Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

DUDEQUE, Norton. Variação progressiva como um processo gradual no primeiro movimento do Quarteto *A Dissonância*, K. 465, de Mozart. *Per Musi*, n. 8 (2003), p. 41-56.

_____. *Music theory and analysis in the writings of Arnold Schoenberg (1874-1951)*. Aldershot: Ashgate, 2005.

_____. Schoenberg: emancipação da dissonância, tonalidade expandida e variação progressiva em *Friede auf Erden*, Op.13. *Debates*, n. 9, (2007), p. 7-33.

FORTE, Allen. *The structure of atonal music*. New Haven: Yale University Press, 1973.

_____. Alban's Berg piano Sonata, Op.1: A landmark in early Twientieh-century music. *Musical Analysis*, v. 26, n. i-ii (2007), p. 15-24.

FRISCH, Walter. *Brahms and the principle of developing variation.* Los Angeles: University of California Press, 1984.

HAIMO, Ethan. Developing variation and Schoenberg's serial music. *Musical Analysis*, v. 16, n. 3 (1997), p. 349-365.

MEYER, Leonard. *Style and music.* Chicago: University of Chicago Press, 1989.

MOJOLA, Celso Antônio. *Escalas e séries: princípios de organização musical*. Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SCHOENBERG, Arnold. *Style and idea*: *selected writings of Arnold Schoenberg*. Londres: Faber & Faber, 1984.

_____. *Fundamentos da composição musical.* Trad. Eduardo Seincman. São Paulo: EDUSP, 1991.

_____. *The musical idea and the logic, technique, and art of its presentation*. Bloomington: Indiana University Press, 2006.

STRAUS, Joseph. *Introduction to post-tonal theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1990.

Carlos de Lemos Almada é compositor, mestre e doutor em Música pela UNIRIO, e atualmente atua como pesquisador e membro do corpo docente dos cursos de graduação e pós-graduação da Escola de Música da UFRJ. É autor de diversos artigos e dos livros *Arranjo* (Editora da Unicamp, 2001*), A estrutura do choro* (Da Fonseca, 2006) e *Harmonia funcional* (Editora da Unicamp, 2009), bem como de uma coletânea de doze títulos sobre música brasileira, publicados pela editora americana Mel Bay Publishings, entre 1998 e 2010.

Tendências na educação à distância: os softwares on-line de música

Daniel Gohn (UNICAMP / FAPESP)

Resumo: Este texto discute algumas das possibilidades que os softwares on-line de música apresentam para a educação musical. O artigo começa com uma breve introdução histórica ao surgimento dos softwares on-line; depois são colocados exemplos de programas de música desse tipo, direcionados para a edição de partituras e para a produção musical. Em seguida, há uma reflexão abrangendo redes eletrônicas, "softwares sociais" e novos ambientes virtuais de aprendizagem, caracterizando um cenário repleto de novas alternativas educacionais. Como conclusão, o uso de softwares on-line é apontado como um importante elemento para o desenvolvimento da educação musical a distância, sendo também um recurso de grande utilidade em situações presenciais de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: educação online; educação musical; internet.

Abstract: This text discusses some of the possibilities of online music softwares for music education. The article begins with a brief introduction to the history of online softwares and provides examples of such programs, directed to notation and music production. After that, the article considers the role of electronic nets, social softwares and new virtual learning environments, setting a scene full of educational alternatives. As a conclusion, it points out to the use of online software as an important element for the development of distance education of music, as well as a very useful resource in face-to-face teaching and learning situations.

Keywords: online education; music education; internet.

GOHN, Daniel. Tendências na educação a distância: os softwares on-line de música. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 113-126, jun. 2010.

Após a disseminação mundial da Internet, com o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem por meio das redes eletrônicas, surgiu o termo "educação on-line". Na década de 1990, tornaram-se também comuns os termos "e-learning" e "aprendizagem virtual", até que as palavras "aprendizagem flexível" começassem a ser usadas por pesquisadores, na virada do século XXI, em grande parte devido à influência da terminologia inglesa (FORMIGA, 2009).

Na primeira década de existência da *World Wide Web*, a maioria dos processos educacionais on-line ocorreram primordialmente por meio da palavra escrita, já que, como observavam Moore e Kearsley (2007: 161), as limitações de largura de banda são um empecilho na transmissão de mídia de áudio e vídeo, e por isso muitas vezes os conteúdos nessas mídias devem ser transmitidos por CD-ROMs. Portanto, textos circulavam mais do que imagens e sons.

Na área da música, a digitalização do som e a possibilidade do seu envio sem a necessidade de um suporte físico gerou uma série de mudanças. Não mais era preciso comprar um produto para ouvir gravações desejadas: bastava encontrá-las na rede e possuir os programas certos para ter acesso a elas. Houve uma popularização do formato MP3 para a compressão de arquivos sonoros, possibilitando a troca de material por e-mail, programas de comunicação síncrona (*chats*) ou sistemas de compartilhamento de dados. Nesse procedimento de troca, os dígitos binários que podem ser (re)transformados em som são transferidos de um computador a outro, permanecendo na máquina após a operação.

O *streaming* de áudio, transmitindo pela Internet em tempo real, sem que seja preciso "baixar" a música, depende da velocidade de conexão com a rede e pode ficar "picotado", impedindo um fluxo sonoro contínuo. Embora muitas emissoras transmitissem ao vivo pela Internet desde 1997,[1] sugerindo uma nova "era do rádio" no Brasil (MOREIRA, 2002), a forma que se tornou mais comum para obter música pelas redes eletrônicas foi a troca de arquivos MP3. Primeiramente, tratava-se de uma questão de qualidade, pois as rádios on-line apresentavam um som comprimido ao extremo, beirando uma sonoridade "enlatada"; e, em segundo lugar, programas de compartilhamento de arquivos permitiam buscas por músicas específicas, varrendo os computadores de todos os usuários conectados ao sistema.

[1] Em 1997 as rádios com programação ao vivo na Internet não chegavam a duas dezenas. Em 1999, já eram 183 emissoras (MOREIRA, 2002: 147-152).

Durante alguns anos a baixa velocidade da "conexão discada", usando modem e linhas telefônicas, serviu como fator de limitação nessas trocas de músicas. Longas esperas e muita paciência eram exigidas para que poucos minutos de gravação fossem obtidos. No entanto, no final dos anos 2000, com o crescimento e custos menos onerosos do acesso à Internet via banda larga, essa situação mudou. A alta velocidade tornou viável baixar não somente áudio, como também vídeo, em amplas quantidades, com excelente qualidade de reprodução. Filmes inteiros podem ser conseguidos em poucos minutos.

Além disso, documentos em vários formatos tornaram-se acessíveis sem que seja necessário fazer o seu *download*, pois permanecem em servidores que permitem o uso da informação dentro de seus sistemas. Da mesma forma, softwares que antes precisavam ser instalados nos computadores agora podem ser utilizados à distância, a partir de qualquer máquina conectada à rede. O termo "computação em nuvem" (*cloud computing*) surgiu então, como metáfora para indicar que programas "estão na Internet" e lá ocorre o processamento dos dados (GRUMAN; KNORR, 2008).

Dentre os softwares que funcionam na "nuvem", o serviço GoogleDocs (http://docs.google.com) é um dos exemplos mais conhecidos, oferecendo gratuitamente um processador de texto e editores de apresentações, planilhas e formulários. Como os programas estão on-line, vários usuários podem utilizá-los para modificar um mesmo documento, que é salvo mediante o registro de nome e senha. Essa situação criou um cenário bastante favorável para aprendizagens colaborativas a distância[2], pois indivíduos em diferentes localidades podem interagir em projetos, reagindo às ações uns dos outros, mantendo sempre um ponto central de trabalhos. Ou seja, não são criados "mundos paralelos", com versões alternativas de um documento original.

Em anos recentes, serviços nos mesmos moldes do GoogleDocs surgiram para a música, marcando uma tendência com os softwares on-line e abrindo novas possibilidades para a educação musical realizada a distância.

[2] Um exemplo de projeto acadêmico envolvendo aprendizagens colaborativas a distância é a disciplina *Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática*, ministrada pela Prof. Dra. Brasilina Passarelli e oferecida pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, a partir do segundo semestre de 2001 (PASSARELLI, 2007). Nessa disciplina, um texto coletivo é desenvolvido pelos alunos, interagindo em um ambiente virtual.

Edição de partituras on-line

Um exemplo de software on-line para a produção de partituras é o Noteflight (http://www.noteflight.com). Assim como o GoogleDocs, esse é um serviço gratuito e que pode ser usado após o usuário registrar seu nome e uma senha. As partituras produzidas podem ser armazenadas no servidor do programa e acessadas mais tarde, de qualquer computador conectado à rede. Os comandos para realizar as edições são transmitidos via Internet e assimilados pelo software, alterando imediatamente o que está na tela. Tal sistema torna possível produzir partituras, imprimir cópias desse material e enviá-lo por e-mail, utilizando navegadores como Internet Explorer ou Mozilla Firefox.

O mesmo website também oferece um serviço pago, denominado Noteflight Learning Edition, que é direcionado a instituições, para gerenciar turmas de alunos em suas atividades e processos avaliativos. Uma anuidade ou mensalidade é cobrada para liberar o acesso a esse outro sistema, dando direito a uma integração com ambientes virtuais de aprendizagem como Moodle ou Blackboard. Tais ambientes são amplamente utilizados em cursos oferecidos a distância ou naqueles que realizam parte de suas atividades on-line, distribuindo conteúdos e instigando debates por meio da Internet.

O Noteflight, por não gerar custos,[3] é uma alternativa aos softwares de notação musical proprietários, ou seja, pagos, como Finale e Sibelius. Embora alguns recursos avançados não sejam disponíveis, as ferramentas básicas para criação e edição de partituras estão presentes. O mesmo ocorre com o Musescore (http://www.musescore.org), também gratuito, mas, neste caso, é preciso fazer o download e a instalação do programa para que ele seja utilizado.

A existência de uma plataforma on-line, acessível a partir de diversos pontos, dá margem para projetos envolvendo aprendizes musicais em várias cidades, estados ou países. Não é difícil imaginar uma composição de estudantes brasileiros sendo modificada por alunos canadenses ou uma peça criada por japoneses sendo alterada em nosso país para a inclusão de ritmos característicos do Brasil. Sendo assim, uma tarefa de criação musical extrapola os limites da sala de aula e ganha novas dimensões. Além da riqueza cultural que emana de trocas como essas, a curiosidade gerada por comunicações com pessoas vivendo em locais tão distantes é certamente um fator de estímulo positivo.

[3] Não estão sendo considerados custos de conexão à Internet, uso de eletricidade e o valor do computador utilizado. Presume-se que, em projetos (seja de uma instituição educacional ou de um indivíduo) que incluem o uso de informática, tais valores estarão devidamente previstos e orçados.

Além disso, softwares on-line apresentam uma grande vantagem: há uma garantia de que serão utilizadas as versões mais recentes dos programas, aperfeiçoadas e compatíveis com os padrões encontrados nos similares do mercado. Não é preciso fazer atualizações, contar com suporte técnico ou possuir conhecimento específico para lidar com situações de pane tecnológica, pois as programações rodam nos servidores. Basta um navegador funcional para que as ferramentas sejam acessadas.

Produção musical on-line

A edição de partituras, assim como processadores de textos ou editores de planilhas, trabalha com sinais gráficos, implicando em informações que são mais facilmente transmitidas pelas redes eletrônicas do que dados de áudio. Em anos recentes, com avanços tecnológicos e aumentos nas velocidades de acesso à Internet, softwares on-line para produção musical começaram a surgir, funcionando como "estúdios virtuais". Com eles, tarefas que antes demandavam a instalação de programas e equipamentos de hardware específicos são realizáveis por meio de websites, gratuitamente.

Um exemplo é o software Myna, encontrado no endereço eletrônico http://aviary.com.[4] Nesse programa, diversos loops são disponibilizados em um sistema de arraste-e-solte, simples e intuitivo, possibilitando combinações com diferentes instrumentos musicais. Se há um microfone conectado ao computador, também são possíveis gravações de áudio, que podem ser misturadas aos sons pré-gravados que são oferecidos no website. Ou seja, uma produção musical completa é obtida sem que nenhum arquivo permaneça na máquina utilizada, a não ser que o usuário deseje baixar o MP3 resultante do seu trabalho. A música também pode ser guardada no ambiente do programa e depois encontrada por outros usuários, por meio de buscas com palavras-chave.

Um sistema similar existe no programa Soundation Studio (http://www.soundation.com), com a opção de aumentar a galeria de 400 loops gratuitos em uma "loja virtual de sons", onde são vendidos diversos pacotes de arquivos, organizados por instrumento e estilo musical. Efeitos digitais como reverberação, compressor, *delay*, *phaser* e distorção, entre outros, podem ser usados para alterar os canais de áudio. Embora esses efeitos sejam mais elaborados do que os existentes no Myna, o Soundation não possibilita a gravação de áudio captado por microfones. Para salvar o arquivo da música, pode-se fazer o *download* no formato wave ou realizar a publicação na rede. Escolhendo a

[4] Na página inicial do website http://aviary.com, acesse o link AUDIO EDITOR, na parte inferior, à esquerda.

segunda opção, o usuário recebe um endereço eletrônico que leva a um *player* on-line, tocando diretamente a produção salva.

Logicamente, são muitas as limitações de programas como esses, em comparação com softwares proprietários como Pro-Tools, Sonar ou Logic, que são utilizados nos estúdios de gravação profissionais. Os recursos de edição são básicos e não há ferramentas avançadas para tratamento de áudio, impedindo a realização de produções complexas. No entanto, mesmo com as restrições, possibilidades de criações musicais no computador são abertas, originando vastos campos de experimentação. No campo da educação musical, essa facilidade para trabalhos com materiais sonoros cria condições para exercícios que ensinam, entre outros assuntos, arranjo e forma. Com operações fáceis, arrastando arquivos dentro da interface do programa, aprendizes podem explorar diferentes sequências musicais e descobrir como soam as variadas opções sonoras, como na montagem de quebra-cabeças que modificam sua imagem sempre que um novo elemento é inserido. E, adicionando suas próprias gravações, esses aprendizes ampliam as palhetas sonoras ao infinito, para novas composições ou recriações de obras já existentes.

Outro formato de software on-line para produção musical é o Jam Studio (http://www.jam.studio.com). Nesse website, com poucos cliques no mouse são selecionados os instrumentos que irão soar, a sequência harmônica, as fórmulas de compasso, os estilos e as "levadas" de cada trecho, determinando detalhes entre centenas de escolhas disponíveis. Dessa maneira, em um cenário de aprendizagem, podem ser criados acompanhamentos para a prática de improvisação, seja em formas tradicionais, como os doze compassos de um blues, ou em estruturas ortodoxas, com harmonias menos convencionais. Um vídeo na página inicial do Jam Studio demonstra a aplicação do software em escolas americanas, com depoimentos de professores que o adotaram em suas aulas.

Um quarto exemplo é o Indaba Music (http://www.indabamusic.com), que, assim como o Jam Studio, convida os usuários a participar de comunidades virtuais para o compartilhamento de suas produções. O diferencial do Indaba Music é que suas características de rede social são mais desenvolvidas, apresentando canais de comunicação para trocas de arquivos entre os participantes. Além de críticas e sugestões, há intercâmbios de material musical, resultando em composições coletivas. Por exemplo, um indivíduo pode mostrar à comunidade uma gravação de piano, pedindo contribuições para linhas de contrabaixo e ritmos com percussão. Outro músico poderá se interessar pela proposta e adicionar melodias com um instrumento de sopro, em um mosaico musical de pessoas que, provavelmente, jamais irão se conhecer de maneira presencial.

A mesma possibilidade de interação musical online acontece no projeto OHM

Studio (http://www.ohmstudio.com), outro website que coloca um software de gravação na rede eletrônica. No entanto, neste há um diferencial: estão disponíveis instrumentos virtuais, que podem ser programados para executar padrões MIDI. Dessa forma, teclados e outros instrumentos eletrônicos podem ser conectados ao computador para que performances sejam registradas. Em seguida, buscas na rede de usuários do website permitem que se identifiquem possíveis colaboradores para produções musicais.

A era das redes

> A Internet oferece a possibilidade de criações artísticas coletivas e interativas, por meio de práticas em grupo que permitem a pessoas que estão distantes pintar, esculpir, desenhar, compor e produzir juntas, interativamente, e frequentemente se contradizendo. Na maioria dos casos, esses co-artistas não se conhecem, exceto por sua arte – e isso é tudo que interessa (CASTELLS, 2001: 199).

No início dos anos 2000, Manuel Castells observou associações à Internet de duas vertentes conflitantes quanto a novos padrões de interação social. De um lado, o surgimento de comunidades virtuais foi interpretado como o ápice da separação entre localidade e sociabilidade na formação de comunidades. A limitação territorial nas interações humanas foi substituída por padrões seletivos, baseados em identificação de pensamento e interesses comuns. De outro, os críticos argumentavam que a Internet provocava isolamento social e quebra da vida familiar, com indivíduos sem face interagindo de forma aleatória e abandonando os contatos usuais do mundo real.

Com o passar do tempo, esse debate foi superado, com a percepção de que a Internet foi apropriada pelas práticas sociais, e, portanto, "é uma extensão da vida como ela é, em todas as suas dimensões e com todas as suas modalidades" (CASTELLS, 2001: 118). Trata-se de um meio de comunicação com sua lógica própria, mas que não está isolado em um mundo imaginário, para ser dominado por personagens fictícios e falsas identidades. Ele é usado para postar mensagens políticas, para comunicações com as redes de relacionamentos na vida diária e para buscar informação. Ou seja, na Internet encontra-se a expressão livre em todas as suas formas, de acordo com o gosto de cada pessoa, suprindo a demanda por interação constante e criação autônoma.

Nesse contexto, Castells destaca a formação de redes on-line que funcionam como "comunidades especializadas", geradas a partir de temas específicos. Pessoas participam com facilidade de diversas dessas redes e, por isso, constroem e reconstroem suas interações sociais continuamente, investindo nas redes que despertam interesse em

um determinado momento. Algumas vezes há estabilidade nas práticas das redes e elas resultam em comunidades virtuais, diferentes das comunidades físicas, mas que também podem ter a mesma união e igualmente gerar grandes mobilizações.

Mas, com a flexibilidade e a simplicidade para participar do universo da Internet, também há muita fragilidade nessas comunidades, pois são sustentadas por laços tênues que raramente solidificam relações pessoais significativas e duradouras. As pessoas mudam seus interesses e migram para outros parceiros on-line, procurando respostas para suas questões particulares e trocando ideias, opiniões e informações, independente de quem está do outro lado.[5]

Para a experiência proposta pelos websites Noteflight, Myna, Soundation Studio, Jam Studio, Indaba Music e OHM Studio, não há diferenciação na origem dos participantes. Um nome ou apelido é suficiente para a criação do perfil que dá direito à utilização dos serviços, incluindo espaço virtual para a armazenagem das produções realizadas. Aos usuários, mais importante do que conhecer seus interlocutores, é ter sua arte apreciada, comentada e avaliada pelos pares, mesmo que anônimos. Estar "na rede" por meio desses websites, assim como no YouTube (http://www.youtube.com) e ou no MySpace (http://www.myspace.com), significa mostrar sua música para o mundo, abrindo perspectivas de reconhecimento que podem ganhar proporções imensas.[6]

As características dessas redes on-line, abertas à participação de qualquer internauta, são diferentes das primeiras redes eletrônicas especializadas em música, surgidas após o aparecimento dos computadores pessoais. Duckworth (2005) citou casos de tais redes especializadas, ocorridos no decorrer de vinte anos: *The League of Automatic Music Composers* (1977), *The Hub* (1986), *NetJam* (1990), *Beatnik* (1993), *The Internet Underground Music Archives* (1993), *Rocket Network* (1994), *Cinema Volta* (1994), *MusicWorld* (1997) e *Webdrum* (1997). Esses são exemplos de experiências realizadas em diversos países, principalmente nos Estados Unidos, explorando as comunicações via computador como meio de composição e performance musical. Eles demonstraram grandes potenciais para

[5] Castells (2001) também lista uma série de estudos sobre laços afetivos fortes e duradouras que são possíveis com a Internet, especialmente em relações familiares. Nesse caso, foi observado que as redes eletrônicas servem para manter contatos de pessoas que estão distantes, com o uso do e-mail, possibilitando uma "presença" mesmo quando não há o desejo por interações emocionais profundas.

[6] Um exemplo é a cantora Mallu Magalhães, que se tornou conhecida de um grande público por meio de músicas postadas no MySpace. Seu website teve mais de 1,9 milhões de visitas (ANTENORE, 2008).

produção musical já nos primórdios da Internet, e mesmo antes dela, quando poucas máquinas eram conectadas na realização de projetos. Naquela época, as limitações da largura de banda eram bastante restritivas e as dificuldades operacionais eram muitas, exigindo enorme comprometimento e dedicação dos participantes. Ou seja, era preciso ter "o entusiasmo e a tenacidade de um aficionado" (DUCKWORTH, 2005: 59).

Atualmente, o trabalho com a música foi facilitado pelos softwares on-line disponíveis, mais "amigáveis" e acessíveis do que os programas existentes nas primeiras décadas das redes eletrônicas. Sendo assim, mesmo indivíduos com pouca vivência tecnológica não encontram impedimentos para escrever partituras e produzir músicas na Internet. A existência de diversos programas de uso gratuito na rede indica uma tendência que amplia significativamente os caminhos no estudo da música, criando promessas de acesso para alunos do mundo todo (BURKETT, 2007).

Novos ambientes de aprendizagem

Os chamados "softwares sociais", ou seja, aqueles que possibilitam interações entre seus usuários, com trocas de imagens e mensagens pessoais, têm sido estudados como forma de aproximar alunos e professores em cursos baseados na Internet (pode-se citar como exemplos JOYCE e BROWN, 2009 e, no caso específico da música, SALAVUO, 2008 e GOHN, 2008a). O uso de blogs, wikis e podcasts, outros meios on-line que podem ser abertos à participação de aprendizes musicais, também já foi foco de investigações (RUTHMANN, 2007 e GOHN, 2008b). Sem dúvida, a educação a distância é beneficiada com as oportunidades de comunicações síncronas e assíncronas que surgiram com os diversos websites existentes na "nuvem computacional". Além de proporcionar intercâmbios de conteúdos educacionais, esses softwares permitem uma socialização entre os participantes de um determinado grupo, que compartilham diferentes aspectos de suas vidas e sentem uma "presença" dos colegas e de seus mestres. Tanto nos cursos realizados essencialmente on-line, como naqueles em que a Internet é usada como complemento de atividades presenciais, a interação nas redes eletrônicas pode fortalecer a sensação de pertencimento ao grupo.

Neste cenário, como afirma Crovi Druetta (2006), no lugar de falar sobre educação virtual, é mais adequado pensar em ambientes virtuais de aprendizagem, pois esse é um conceito que permite inferir a complexidade dos elementos envolvidos na educação mediada pelas redes. Com tais ambientes, há uma nova forma de organizar aprendizagens, tanto presenciais como a distância, para "criar uma situação educativa na qual o aluno

desenvolve seu pensamento crítico através de mecanismos de auto-aprendizagem e trabalho colaborativo, auxiliado por tecnologias" (CROVI DRUETTA, 2006: 99).

Os softwares on-line mencionados neste artigo, sejam para a edição de partituras, como o Noteflight; ou para produção musical, como todos os demais, são ambientes virtuais bastante favoráveis a aprendizagens, partindo de experiências coletivas e de comentários e sugestões vindos de outros usuários. Além de possibilitar comunicações textuais, há o acesso ao material musical produzido, viabilizando discussões fundamentadas em exemplos concretos. Mas, para que as "comunidades especializadas" de Castells representem aprendizagens significativas, é importante estabelecer diferenciações quanto à origem das contribuições. Críticas ou elogios de internautas anônimos, encobertados sob pseudônimos, não devem ser valorizados na mesma proporção que comentários de professores, mestres convidados ou colegas de curso.

Por isso, para o bom aproveitamento de softwares on-line na educação musical, a coordenação de um professor é extremamente útil, criando atividades e servindo como mediador nas discussões. O espaço virtual para debates poderá recriar, na Internet, a experiência de uma sala de aula em que cada aluno toca sua composição, recebe feedback e tem chance de fazer modificações, para ser avaliado depois. Portanto, em projetos que visam proporcionar aprendizagens, a figura do "avaliador", aquele que escuta e comenta, deve ser reconhecida como autoridade para tanto. Não basta "estar na rede", em busca da aprovação de pessoas não identificadas.

Um exemplo em que existe a figura do avaliador é o Vermont Midi Project (http://www.vtmidi.org), realizados nos Estados Unidos desde 1995, com escolas de diferentes níveis de ensino. Nesse projeto, partituras escritas por alunos são enviadas via e-mail a "mentores", compositores espalhados em diversos estados americanos, que fazem sugestões para o desenvolvimento musical dos aprendizes. Os conselhos de mestres experientes revelaram-se estimulantes e encorajadores, gerando desafios e expectativas positivas entre jovens músicos. Trata-se de um caso de sucesso e que merece o crédito de ter sido um dos pioneiros no uso das redes eletrônicas para o ensino da música.

No entanto, o Vermont Midi Project usa novos meios para a realização de antigas atividades, que poderiam ser realizadas sem tecnologias de comunicação se os mentores estivessem fisicamente presentes, junto aos alunos. O uso do e-mail facilita o envio de partituras e respostas com opiniões e sugestões, mas não representa um aproveitamento da condição "on-line" que a Internet oferece. Com o software Noteflight, por exemplo, uma partitura pode receber comentários de dois ou mais mestres e ser modificada por eles, mantendo sempre um único documento visível a todos. Cada nova contribuição seria observada de forma imediata pelos usuários cadastrados, com a permissão do professor (ou

do aluno, autor da peça), sem a necessidade de baixar nenhum arquivo.

Com os softwares on-line de produção musical, novos meios surgem para a realização de novas atividades. Práticas usuais da música popular, como remixagens de obras conhecidas, podem ser usadas pedagogicamente, tanto em situações face-a-face como nas comunidades virtuais. Väkevä (2010) sugere que várias tecnologias digitais, incluindo games e websites de vídeos como o YouTube, podem servir como meio para a expansão de pedagogias informais, que não se concentram mais somente em aprender músicas "de ouvido" e realizar ensaios e apresentações. Esse novo universo, em que pedaços de músicas são usados para montar mixagens alternativas ao original, vídeos musicais são produzidos em estúdios caseiros, e performances em jogos eletrônicos como Guitar Hero são comparadas on-line, "indica uma cultura musical substancialmente diferente das práticas convencionais das 'bandas de garagem'" (VÄKEVÄ, 2010: 63).

Improvisações usando sons retirados da Internet servem como outro exemplo de novas atividades baseadas na rede (SAVAGE; BUTCHER, 2007). Projetos nesse sentido demonstram a existência de uma "fonte sonora" que permanece continuamente on-line, servindo para abastecer professores e alunos em atividades diversas. O computador é, nesse caso, um elemento de criação importante, pois traz para a aula toda a imensidão de conteúdos da web, com várias possibilidades para manipular o material.

Conclusão

O aumento da computação em nuvem, constatado com o surgimento de softwares como aqueles mencionados neste artigo, dá garantias que computadores em diversas localidades terão acesso aos mesmos programas. Com isso, atividades que antes ocorriam apenas nas residências de indivíduos definidos como "tecnológicos", conhecedores de determinados programas, aos poucos podem ser desenvolvidas por pessoas com menos experiência. Sem a exigência da compra de nenhum software, há uma facilidade para o envolvimento com as novas tecnologias, especialmente em cursos realizados a distância, baseados na Internet. Surge um vasto campo de trabalho musical nas redes eletrônicas, gratuito. Assim como ferramentas de buscas (Google, Yahoo, etc.) se tornaram recursos comuns para pesquisas escolares, os softwares on-line poderão ser amplamente usados na educação musical.

Algumas limitações dos programas disponíveis certamente serão superadas, impulsionadas pela competição entre os vários websites que sobrevivem com visitas de usuários. Por exemplo, por enquanto, após escrever uma partitura com o Noteflight, não é possível gerar um arquivo MIDI com esse material e abri-lo nos softwares de produção

musical (como Myna ou Indaba Music). Esse procedimento é bastante útil para alunos que desejam ouvir como soam suas composições e ocorre facilmente com o uso de programas proprietários como Finale e Sonar. O uso do formato MIDI permite escolher o instrumento que irá soar para cada linha escrita nas partituras, colocando uma orquestra sob o comando do computador. Esse é um exemplo dos diversos recursos tecnológicos que facilitam o aprendizado, mas que não estão presentes nas versões on-line dos programas de produção musical.

De qualquer forma, mesmo com as limitações, o desenvolvimento de tais softwares representa uma enorme porta de entrada para educadores musicais. A Internet se transforma definitivamente em uma plataforma de ensino e de aprendizagens, usando não apenas a palavra escrita, mas também sons. Certamente, esse recurso poderá ser usado em salas de aula, como complemento de práticas tradicionais, ou em atividades extra classe, como extensão do tempo em que professor e alunos estão juntos. Mas, é na educação a distância que os softwares on-line surgem como um importante sistema de viabilização para trabalhos com música. Sendo o computador o ponto central de interação entre mestres e aprendizes, tais softwares serão essenciais para avanços dos cursos oferecidos nessa área.

Para o futuro próximo, pode-se esperar programas com ferramentas mais complexas do que as atuais e que produzem arquivos em maior variedade de formatos, incluindo o MIDI. Possivelmente, a exemplo do que já ocorre com o Noteflight, haverá uma integração de muitos desses softwares com ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, que vem sendo adotado por diversas instituições de destaque na educação a distância[7]. Com isso, as alternativas serão ampliadas com novos meios de atividades e avaliações. Seja sob o nome educação on-line, e-learning, aprendizagem virtual ou flexível, os processos de ensino e aprendizagem da música na Internet irão crescer, criando novos caminhos para a interação de professores e alunos, mesmo que estejam em diferentes locais do planeta.

[7] Exemplos utilização do Moodle são a Open University (http://www.open.ac.uk), no Reino Unido, e o projeto Universidade Aberta do Brasil (http://www.uab.capes.gov.br), em nosso país.

Referências

ANTENORE, Armando. Revolucionária aos 16 anos. As peripécias que converteram Mallu Magalhães num fenômeno pop e ajudaram a implodir a lógica da indústria musical no Brasil. *Revista Bravo!* 2008 <http://bravonline.abril.com.br/conteudo/musica/musicamateria_346048.shtml> Acessado em 19/02/2010.

BURKETT, Eugene I. Reaching all students: the promise of online education to create worldwide access. *Claves* n. 3 (2007), p. 20-27.

CASTELLS, Manuel. *The internet galaxy. Reflections on the internet, business and society.* Oxford: Oxford University Press, 2001.

CROVI DRUETTA, Delia. *Educar en la era de las redes.* Ciudad Universitaria: Universidad Nacional Autônoma de México, 2006.

DUCKWORTH, William. *Virtual music. How the web got wired for sound.* Nova York: Routledge, 2005.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009, p. 39-46.

GOHN, Daniel Marcondes. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. In: *Revista da ABEM*, n. 19 (2008a), p. 113-119.

_____. O uso do podcast como recurso educacional". In: *Anais do XVII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*. São Paulo: UNESP, 2008b.

GRUMAN, Galen e KNORR, Eric. What cloud computing really means. *InfoWorld.* 2008 <http://www.infoworld.com/d/cloud-computing/what-cloud-computing-really-means-031> Acessado em 4/2/2010.

JOYCE, Kristopher M. e BROWN, Abbie. Enhancing social presence in online learning: mediation strategies applied to social networking tools. In: *Online Journal of Distance Learning Administration*, v. 12, n. 4 (2009). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter124/joyce124.html>. Acessado em 21/2/2010.

MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. *Educação à distância: Uma visão integrada.* São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, Sonia Virgínia. *Rádio em transição: Tecnologias e leis nos Estados Unidos e no Brasil.* Rio de Janeiro: Mil Palavras, 2002.

PASSARELLI, Brasilina. *Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas.* São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

RUTHMANN, Alex. Strategies for supporting music learning through online collaborative technologies. In: J. Finney e P. Burnard (eds.). *Music education with digital technology*. London: Continuum Publishing, 2007, p. 230-250.

SALAVUO, Miikka. Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music Technology and Education*, v. 1 n. 2-3 (2008), p. 121-136.

SAVAGE, Jonathan e BUTCHER, Jason. DubDubDub: improvisation using the sounds of the World Wide Web. *Journal of Music Technology and Education*, v. 1, n. 10 (2007), p. 83-96.

VÄKEVÄ, Lauri. Garage Band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, v. 27 n. 1 (2010), p. 59-70.

Daniel Gohn é bacharel em música pela UNICAMP, mestre e doutor pela Escola de Comunicações e Artes da USP. É autor dos livros *Educação musical à distância: Abordagens e experiências* (Cortez, 2011); e *Auto-aprendizagem musical: Alternativas tecnológicas* (Annablume, 2003). Atualmente desenvolve projeto de Pós-Doutorado na UNICAMP com apoio da FAPESP

Shakuhachi:
de arma de combate e ferramenta religiosa a instrumento musical

Rafael Hirochi Fuchigami (UNICAMP)
Eduardo Augusto Ostergren (UNICAMP)

Resumo: O *shakuhachi* foi levado da China para as terras japonesas no século VII. Por diversas ocasiões sofreu mudanças em sua estrutura física, tais como alterações no tamanho, número de furos e material utilizado em sua fabricação. Além disso, fez parte de diferentes contextos ao longo do tempo, tendo participado da música de corte *gagaku*, sendo utilizado como ferramenta religiosa, arma de combate e instrumento musical. A flauta de bambu se particulariza por sua sonoridade rica em harmônicos e pela possibilidade de produzir efeitos sonoros específicos como, por exemplo, o *muraiki* (explosão de ar) e *meri kari* (descer/subir a afinação). Este artigo sumariza o desenvolvimento histórico do *shakuhachi* conforme estudos de Kamisango (1988), Kitahara *et al* (1990) e Lee (2009) e conclui com uma breve consideração sobre sua presença no Brasil.

Palavras-chave: história da música; flauta japonesa; *shakuhachi*.

Abstract: The *shakuhachi* flute, originally from China was introduced in Japan during the Seventh Century. On different occasions it underwent changes in its physical structure, such as modifications in size, number of holes, and construction materials. Throughout the times the *shakuhachi* flute was used on different social contexts, either as a courtly musical instrument as part of the *gagaku* ensemble, as a religious tool, or as a weapon for personal defense. The bamboo flute has its own peculiar tone qualities because of the rich presence of harmonics and the possibility of producing specific sound effects such as the *muraiki* (air explosion) and the *meri kari* (to raise/lower tuning). This article summarizes the historical development of the shakuhachi according to Kamisango (1988), Kitahara *et al* (1990), and Lee (2009), and concludes with some remarks about its presence in Brazil.

Keywords: Music History, Japanese Flute, Shakuhachi.

FUCHIGAMI, Rafael Hirochi; OSTERGREN, Eduardo Augusto. Shakuhachi: de arma de combate e ferramenta religiosa a instrumento musical. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 127-147, jun. 2010.

A história do Japão é permeada por influências de culturas estrangeiras que vieram primeiramente do continente asiático, principalmente dos chineses e coreanos a partir do século VI, e posteriormente do ocidente já no período moderno da história japonesa, a partir da Era Meiji (1868-1912). O povo japonês assimilou da China a religião e filosofia budista, a escrita, as artes, o planejamento urbano, alguns aspectos da organização social, entre outros. Não obstante, como nota Henshall (2005: 42), "o respeito pela cultura chinesa não conduziu a uma imitação indiscriminada. Frequentemente, tratava-se de evidentes adaptações japonesas de 'importações' provenientes da China". Essa característica de importar dos estrangeiros e realizar adaptações ocorreu também com a história do shakuhachi, que desenvolveu, com o passar dos séculos, seus próprios meios de expressão e uma estrutura diferente daquela que tinha quando foi introduzido no Japão.

Origens

A história e as características do shakuhachi na forma que atingiu no Japão possui uma conexão mais estreita com os instrumentos vindos da China, mas, no entanto, o rastreamento das origens dessa flauta nos leva a um passado mais distante. De acordo com Tanabe (1959: 25), no antigo Egito havia uma espécie de flauta chamada *sebi*, feita com haste de cana. Sua hipótese é a de que este instrumento se propagou até península Árabe, onde ganhou o nome de *nay*, e posteriormente, durante a expedição de Alexandre, o Grande, chegou até a Ásia Central e Índia ocidental. Na Índia o instrumento foi tocado amplamente por budistas, e juntamente com o budismo encontrou o caminho que o levou à China. Durante todo esse trajeto passou por mudanças estruturais, quanto ao seu tamanho, forma e número de orifícios do seu corpo. O nome "shakuhachi" foi usado para se referir à nova forma que adquiriu para se adaptar à afinação e padrão de escala utilizada na China.

Introdução do shakuhachi *gagaku* no Japão

Por volta do final do século VII, a música de corte *gagaku* foi importada da China (durante a Dinastia Tang) para o Japão, onde prosperou. Entre os instrumentos que faziam parte do conjunto *gagaku* constavam o *koto* (cítara), *biwa* (alaúde), *ryuteki* (flauta transversal), *hichiriki* (instrumento de sopro de palhetas duplas), *sho* (órgão de sopro de bambu), *shakuhachi* e instrumentos de percussão. O shakuhachi gagaku começou a entrar lentamente em desuso na China após ser introduzido no Japão, e a partir do século X o instrumento chamado shakuhachi só era encontrado em terras japonesas (KAMISANGO, 1988: 72).



Fig.1: Da esquerda para a direita:
dosho, hitoyogiri, tempuku e shakuhachi (MALM, 1959: 155).



Fig. 2: Conjunto de música gagaku (KISHIBE,1984).

No Templo Todaiji, localizado em Nara, onde se encontra o Daibutsu (maior estátua do Buda no Japão), foram preservados oito exemplares de shakuhachi que ficaram abrigados no Shosoin, um grande repositório construído por volta de 756. Essas flautas possuem seis orifícios e três nós no bambu, embora alguns exemplares tenham sido feitos de jade, marfim ou pedra, mas imitando o formato e os nós do bambu. Provavelmente esses instrumentos preservados no Shosoin foram utilizados na música gagaku. Embora esses exemplares tenham sobrevivido, assim como alguns documentos e crônicas do século VIII e IX que citam essas flautas, não existem manuscritos sobre sua técnica de execução e por isso não podemos saber como eram tocados (KAMISANGO, 1988: 72-74).

Em meados do século IX a música importada da China e da Coreia já estava consolidada nas ilhas japonesas e passou a sofrer modificações, surgindo assim uma nova estética. Como consequência, alguns instrumentos do conjunto gagaku entraram em desuso e o shakuhachi partilhou deste mesmo destino. No entanto, continuou a ser utilizado na corte de alguma outra maneira e até mesmo fora dela. Os escritos *Kojidan* (Discussão de assuntos antigos) de 1215 e *Taigen Sho* (Um tratado sobre gagaku) de 1512 afirmam que o monge Ennin (794 a 864) utilizava o shakuhachi juntamente com o canto do sutra budista Amida Kyo, revelando a antiga ligação entre o shakuhachi e a religião (KAMISANGO, 1988: 74). De acordo com Malm (1959: 152) o shakuhachi gagaku floresceu na maior parte do Período Heian (794-1185) e depois caiu em desuso. Uma das razões para o seu desaparecimento foi o surgimento, no período Muromachi (1333-1568), de um novo tipo de flauta, o *hitoyogiri*. Este instrumento tinha quatro furos na frente e um atrás e era capaz de produzir as escalas da música folclórica japonesa, diferente do shakuhachi gagaku que produzia a escala pentatônica chinesa (ver Tab. 1).

Idade Média

Durante a Idade Média surgiu um tipo de flauta com cinco furos e que posteriormente se desenvolveu de formas distintas dando origem ao *hitoyogiri*, *tempuku* e *shakuhachi fuke*. Conforme Kamisango (1988: 77-78), neste período o shakuhachi foi usado por artistas de sarugaku (drama popular que mais tarde evolui para o teatro *noh*), usado como acompanhamento de soga (um tipo de canção e dança) e por monges cegos.

O elo entre o shakuhachi e a religião evidencia-se por meio de personagens, como por exemplo, o sacerdote Ikkyu (1394-1482), que viveu em um período de florescimento do budismo Zen na então capital Kyoto. Ikkyu fez parte da seita Rinzai, que mais tarde tem como uma de suas ramificações a seita Fuke, e tocou shakuhachi. Um outro famoso personagem é o monge Roan a quem se atribui a introdução do shakuhachi hitoyogiri no

Japão, trazido do exterior. No entanto, apesar de que não há nenhuma prova documental, e ao que tudo indica a história da importação do hitoyogiri feita por Roan é na verdade apenas uma fábula, esse fato nos mostra a ligação entre o shakuhachi e os monges budistas (KAMISANGO, 1988: 79-80).

Tempuku

O tempuku é considerado uma espécie de shakuhachi, pois também é feito de bambu e possui cinco furos, embora o corte do seu bocal seja um pouco diferente. Normalmente, é fabricado pelo próprio tocador, a partir de uma única peça de bambu com três nós. Visualmente, a distância entre os furos parece equilibrada, mas, no entanto, é estabelecida com base no tamanho da mão do fabricante e da posição dos nós do bambu, e não com base em proporções acústicas. Por esse motivo nem sempre são bem afinados (KAMISANGO, 1988: 69, 84, 85). Segundo Lee (1992), seu cumprimento é de aproximadamente 30 cm, sua circunferência é de 7 a 8 cm e os orifícios dos dedos são menores até mesmo que os do hitoyogiri (Fig. 3).

Floresceu entre os séculos XII e XV em Satsuma (atual Kagoshima) nas Ilhas Kyushu, e nos dias atuais alguns instrumentistas ainda mantém a tradição de tocar tempuku nessa região (KAMISANGO, 1988: 69).

O tempuku foi muito popular entre os samurais e atingiu seu zênite na segunda metade do século XVI. Existe uma lenda que diz que durante a batalha de Sekigahara (1600), o general Tokugawa capturou Kitahara Bizen No Kami de um clã inimigo e tinha a intenção de executálo. No entanto, o prisioneiro tocou seu tempuku de forma belíssima, como um lamento pela sua morte, e o general o perdoou (KAMISANGO, 1988: 84-85).

Hitoyogiri

O instrumento tinha cinco furos e seu tamanho era variável, embora o oshiki (33,6 cm)[1] foi o mais usado. Sua construção era feita com uma parte do bambu de apenas um nó (*hito*: um, *yo*: nó, *giri*: cortar) (KAMISANGO, 1988: 70).

Algumas lendas, como a de Roan, dizem que o hitoyogiri é procedente da China ou do sudoeste da Ásia, mas tudo o que se pode saber é que durante o Período

[1] Segundo Kamisango (1988: 87-88), o tamanho *oshiki* refere-se ao *hitoyogiri* com afinação Lá 4. Ainda existia *hitoyogiri* afinado em Sol 4, Si 4, Ré 5 e Mi 5).

Muromachi (1333-1568) surgiram monges mendicantes que tocavam este instrumento no Japão. Estes monges eram chamados de *komoso* e foram os predecessores dos famosos *komuso* (MALM, 1959: 152-153). Além dos monges, os samurais de classe mais baixa e os comerciantes foram apreciadores do hitoyogiri (KISHIBE, 1984: 78-80).

Em meados do século XVI houve um grande interesse pelo hitoyogiri, comprovado por meio da existência de alguns tratados e peças da época.[2] No início do Período Edo (1600-1868) o instrumento prosperou, impulsionado por certa liberdade artística característica da época, que proporcionou terreno fértil aos músicos. Existiam então duas escolas de hitoyogiri (Sokun e Seijitsu) e havia uma diferenciação entre as peças solo *te* (chamadas agora de *honkyoku*) e a música para koto, shamisen e hitoyogiri denominadas *rankyoku* (conhecidas atualmente como *gaikyoku*) (KAMISANGO, 1988: 86, 88).

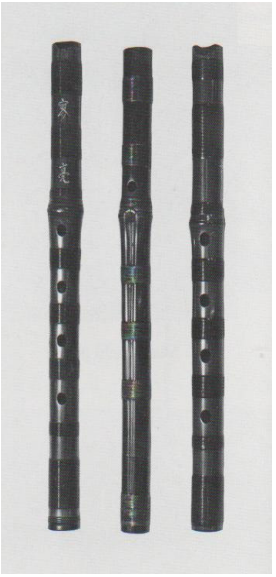


Fig. 3: Hitoyogiri (KISHIBE, 1984).

[2] Kamisango (1988: 87-88) cita alguns tratados e coleções de peças, como por exemplo, *Shichiku Shoshinshu* (Peças para cordas e bambu para iniciantes, 1664), *Doshono Kyoku* (Peças para a flauta vertical, 1669) e *Ikanobori* (Outra coleção de peças para hitoyogiri, 1687), todos atribuídos a Sosa, século XVI; *Tanteki Hidenfu* (Peças secretas para a flauta vertical, 1608) que é provavelmente a mais antiga coleção de peças para hitoyogiri, e *Shakuhachi Tekazu Mokuroku* (1624), ambos de Omori Sokun (1570-1625).

Apesar de toda sua popularidade, tinha algumas restrições técnicas. Devido ao pequeno tamanho do tubo (cerca de 10 cm de circunferência) e consequentemente da borda do bocal, era muito difícil o uso da técnica *meri kari* (abaixar ou subir a afinação). Também eram pequenos os orifícios, o que dificultava a técnica de usar os dedos para tapar parcialmente os furos. Esses recursos são essenciais para a execução de peças do repertório moderno e tradicional do shakuhachi (LEE, 1992).

Em meados do século XVIII o gosto pelo hitoyogiri foi decaindo, e no século XIX o instrumento chegou ao desuso, devido às suas restrições técnicas, apesar de uma tentativa dedicada de restaurar sua tradição por parte de alguns entusiastas (KAMISANGO, 1988: 89).

Período Edo: palco para a ascensão do shakuhachi fuke

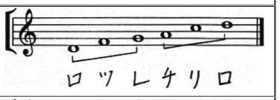
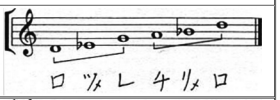
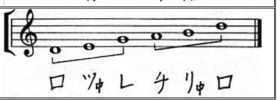
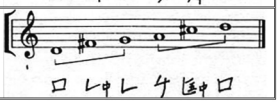
Entre a segunda metade do século XVI e meados do século XVII ocorreram mudanças significativas na arte japonesa. O shakuhachi fuke (o mais próximo do moderno) emergia; o *shamisen*, trazido das ilhas Ryukyu (Okinawa) por volta de 1560, passou a ser usado nas narrativas *joruri*, no teatro *bunraku*, e nas danças *kabuki*, ganhando muita popularidade; ocorriam mudanças no estilo de tocar koto, que também ganhou maior apreciação e passou a ser tocado juntamente com o shamisen (KAMISANGO, 1988: 91).

A escala *miyako bushi* começou a ser utilizada amplamente ao invés da escala *ritsu*, pois traduzia melhor os sentimentos do Período Edo (ver Tab. 1). Esse fato gerou significativas transformações no panorama musical da época. O koto, shamisen, biwa e shakuhachi fuke foram os instrumentos mais adequados para tocar a nova escala, mas não se pode dizer o mesmo do hitoyogiri (KAMISANGO, 1988: 91-92).

Conforme Kamisango (1988: 93), enquanto o hitoyogiri entrava em desuso no Período Edo, o shakuhachi fuke prosperava por ter maior âmbito de notas, versatilidade e ser mais adequado do que o hitoyogiri para tocar a escala miyako bushi. Além disso, o shakuhachi fuke pode tocar qualquer tipo de escala, pois possui orifícios e bocal maior, permitindo as técnicas de tapar parcialmente os furos e a técnica meri kari.

Além dos motivos técnicos, ainda existem razões de conjunção histórica e religiosa para o surgimento e ascensão da flauta fuke. Sanford (1977: 428) salienta que esse shakuhachi apareceu por volta de 1600 e predominou até o século XX, e cita duas hipóteses para explicar o porquê da evolução na construção e utilização do instrumento por monges budistas. A primeira delas é a de que existiam *ronin* infiltrados entre os monges komuso e que utilizavam o instrumento como arma, pois este era maior e sua extremidade

era feita a partir da raiz do bambu (Fig. 4). A segunda explicação é que havia a necessidade de dissociar o novo tipo de monge komuso que tocava shakuhachi fuke, oriundo de classes mais altas, dos antigos mendicantes komoso, de classe mais baixa e que tocavam hitoyogiri. Maiores detalhes sobre a seita Fuke, os komuso e os ronin veremos nas seções a seguir.

Segundo Blasdel (1988: 43-44), podemos encontrar na música japonesa quatro tipos básicos de escalas:	
1. *Minyo*: predominante na música folclórica e nas canções de jogos infantis.	
2. *Miyako bushi:* utilizada na música para *shakuhachi*, *koto, shamisen* e *biwa*.	
3. *Ritsu:* usada na música chinesa e coreana, assim como também em *gagaku* e no canto budista *shomyo*.	
4. *Ryukyu:* é encontrada nas ilhas Okinawa e em peças modernas para shakuhachi.	

Tab. 1: Escalas da música japonesa.

A nova estrutura do instrumento

O shakuhachi fuke se diferencia do seu antecessor em vários aspectos estruturais. Seu corpo de bambu passou a ter mais nós e a ser fabricado a partir da raiz, e seu comprimento passou a ser maior, medindo um *shaku* (cerca de 30 cm) e oito *sun* (cada sun corresponde a 3 cm), ou seja, 1,8 shaku ou aproximadamente 54 cm. A utilização da raiz na extremidade oposta ao bocal, uma novidade na história do instrumento, possui uma explicação acústica: funciona como campânula (KAMISANGO,1988: 95-96).

Além disso, essas mudanças estruturais tiveram um outro objetivo. O shakuhachi fuke foi utilizado como porrete por criminosos e samurais que não tinham permissão para portar espadas, surgindo inclusive o termo *kenka shakuhachi* ou "combate shakuhachi" (KAMISANGO, 1988: 95-96). Esta é uma explicação muito curiosa e particular que nos chama a atenção, e Malm (1959: 157) conclui que talvez seja o único exemplo na história da música em que a necessidade de auto defesa foi um fator importante na modificação da construção de um instrumento musical.



Fig. 4: Raiz do bambu.

A seita Fuke

A explicação para o fenômeno kenka shakuhachi e o crescente número de monges tocadores errantes que existiam nos primórdios do Período Edo está na própria sociedade da época. No início do século XVII o governo militar Tokugawa consolidou seu poder sobre a maior parte do país, após derrotar clãs e lordes.

Inúmeros guerreiros profissionais vencidos, oriundos de classes sociais altas, tornaram-se "samurais sem mestres" (ronin) e perderam seus propósitos de vida. Consequentemente esses ronin buscaram outro caminho a seguir, sendo que alguns partiram para a criminalidade atuando como ladrões, enquanto outros encontraram apelo na vida religiosa, como monges (LEE, 1992).

Nesse período era crescente o número de monges komuso, nome de inspiração Zen que significa "sacerdote do vazio", diferente dos komoso, cujo significado é "sacerdote esteira de palha" (LEE, 1992). Os komuso receberam privilégios especiais do governo, como livre acesso às estradas e rios para realizar peregrinações e pedir donativos (nesse período era preciso autorização especial para transitar pelo país). Além disso, desfrutavam de liberdade da interferência das leis locais por onde passavam, mantinham monopólio sobre o uso do shakuhachi e direito de usar o chapéu tengai (Fig. 5), que cobria todo o rosto e garantia o anonimato (KAMISANGO, 1988: 97).

Normalmente esses monges andavam com o chapéu *tengai*, vestidos com uma roupa preta chamada *kesa* e com o shakuhachi. Estes três acessórios ficaram conhecidos como "três instrumentos" (*sangu*). Já a autorização komuso (*honsoku*), o cartão de identificação (*ein*) e a permissão de viagem, foram chamados de "três selos" (*san in*) (KITAHARA; MATSUMOTO; MATSUDA, 1990: 142).



Fig. 5: Monge komuso tocando shakuhachi com o chapéu tengai (MALM, 1959: 156).

Sanford (1977: 413-414) afirma que os ronin encontraram apelo na vida como komuso porque esta oferecia opções que correspondiam aos seus interesses, como a mendicância, a espiritualidade e a criminalidade. Por meio da mendicância religiosa, respeitada pela sociedade da época, alguns desses "samurais sem mestres" evitaram viver de forma humilhante. Outros conseguiram conforto na busca sincera pela iluminação espiritual. E havia aqueles mais inclinados a extorquir donativos.

Durante a maior parte do Período Edo, o shakuhachi foi utilizado como ferramenta religiosa (*hoki*), e não foi considerado um instrumento musical. Isso ocorria porque além do fato de que os komuso tocavam o shakuhachi em suas peregrinações em troca de esmolas, também se dedicavam ao suizen, uma prática religiosa que consistia em meditar soprando o shakuhachi (KAMISANGO, 1988: 96-97). Ser concebido como ferramenta religiosa e não como instrumento musical é mais uma das particularidades relevantes na fascinante história desta flauta japonesa.

Posteriormente os monges komuso se organizaram no que ficou conhecido como seita Fuke, uma divisão da ramificação Rinzai do Budismo Zen. As origens dessa seita são obscuras, permeadas por diversos mitos e fatos sem fundamentos históricos (LEE, 1992). Dentre estes fatos, consta que a seita tem origem na China durante a Dinastia Tang, mas,

no entanto, Kamisango (1988: 97) afirma que a Fuke surgiu no Japão e se estabeleceu formalmente somente no século XVIII.

A fundação da Fuke consta no documento Keicho no Okitegaki, um decreto do governo datado da primeira década do século XVII. Neste documento constavam os direitos e deveres dos membros da seita, bem como uma lista de privilégios especiais que poderiam usufruir. No entanto, o documento original nunca foi encontrado e existiam apenas cópias, cujo conteúdo de cada uma delas não era exatamente o mesmo. Embora o governo desconfiasse das falsificações, resolveu aceitar o decreto como legítimo, pois assim poderia manter o número crescente de ronin controlados pela seita. Ao mesmo tempo, os membros da seita desfrutavam os privilégios concedidos pelo governo (LEE, 1992).

Durante os primeiros oitenta anos, os komuso foram bem organizados, mas posteriormente as regras e disciplinas dentro dos templos foram decaindo. Concomitantemente, o governo, após mais de cem anos de paz, também perdeu o vigor e a energia, embora continuasse totalitário. Nesse novo período de relativa estabilidade, o governo já não precisava do serviço dos espiões que havia dentro da Fuke. Além disso, uma diretiva emitida em 1774 apontava que havia komuso que estava extorquindo e ameaçando moradores e poderiam ser presos por atos ilegais. Esse fato demonstra o descontentamento do governo com a seita (KAMISANGO, 1988: 117-118).

Neste ínterim houve uma tentativa de restauração da Fuke, mas seu fim seria inevitável. Em 1847 o governo anunciou que estavam proibidos os privilégios especiais concedidos aos komuso, gerando grande impacto na decadência final do grupo. Apesar da tentativa de renascimento, a vida da seita foi se arrastando até chegar ao seu fim na Reforma Meiji. Em outubro de 1871 o novo governo Meiji emitiu um decreto oficial abolindo por completo a seita Fuke (KAMISANGO, 1988: 118, 123).

De acordo com LEE (1992), a duradoura influência da filosofia e estilo de vida Fuke persiste até os dias de hoje entre os tocadores de shakuhachi, principalmente na tradição ligada ao repertório honkyoku.

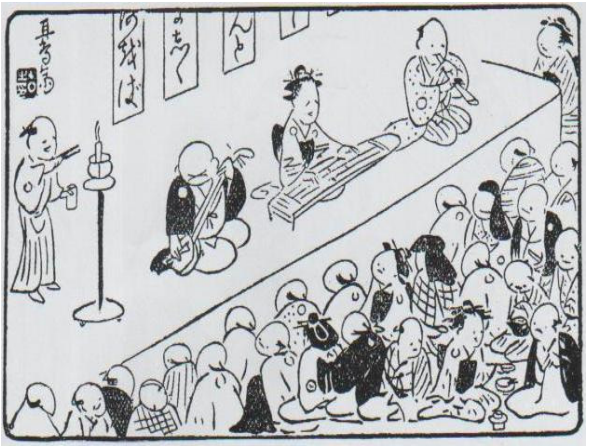


Fig. 6: Conjunto sankyoku: shamisen, koto e shakuhachi.
Desenho contido no livro *Utakeizu* (1782) (KAMISANGO, 1988: 114-115).

O ensino do shakuhachi durante a existência da Fuke

Dentro dos templos, o ensino do instrumento, denominado *fuki awase* ("tocar junto"), ocorria pela transmissão do conhecimento dos mais velhos para os novatos. Embora houvesse o termo sobre o monopólio do shakuhachi pelos komuso, com o passar do tempo, as restrições da seita Fuke foram relaxando e surgiram moradores das vilas e homens leigos da sociedade que tocavam o instrumento. O aprendizado do shakuhachi fora dos templos foi chamado de *fuki awase sho* (KAMISANGO, 1988: 115).

Os próprios monges se envolveram no ensino do shakuhachi para os leigos, e alguns templos se aproveitaram disso como uma forma de renda. Fontes literárias e pinturas da época revelam que estava se ampliando a prática de tocar shakuhachi como instrumento secular e não como ferramenta religiosa, inclusive em conjuntos musicais juntamente com koto e shamisen (Fig. 6). Kurosawa Kohachi, filho do criador do estilo Kinko, teve seu próprio estúdio onde ensinava shakuhachi (KAMISANGO, 1988: 112-115).

Surgimento da Kinko Ryu

No século XVIII foi atribuido a Kurosawa Kinko (1710 a 1771), um monge Fuke, a resposabilidade de cuidar do ensino do shakuhachi nos templos localizados em Edo. Nascido em Furoda, nas ilhas Kyushu, e descendente de uma família de samurais, Kurosawa

não apenas cuidou do aprendizado do instrumento, como também viajou por todo o Japão recolhendo e organizando as peças Fuke (KAMISANGO, 1988: 116). Kinko fez a notação e arranjo dessas peças, conferindo a elas maior elegância e musicalidade, em contraste com um caráter mais etéro do Myoan (KITAHARA; MATSUMOTO; MATSUDA, 1990: 143, KAMISANGO, 1988: 116).

O estilo criado por Kurosawa era transmitido através de gerações da sua própria família. Como Kinko III (1772-1816) não teve filhos, deixou seus ensinamentos para seu irmão mais novo que, no entanto, desistiu do shakuhachi, interrompendo a linha hereditária. Nesse momento o samurai Hisamatsu Fuyo, discípulo de Kinko III, tornou-se então o *iemoto* líder da linhagem e deu continuidade ao estilo. Hisamatsu manteve os aspectos da disciplina Zen intrínseca à tradição, mas ao invés de insistir que o shakuhachi fosse uma ferramenta ritual (*hoki*), salientou sua importância como instrumento musical (*gakki*), dando um direcionamento artístico à flauta (KAMISANGO, 1988: 119).

A ideia de "Estilo Kinko" não ocorreu durante a existência do seu fundador. Foi apenas a partir de Kinko II que houve a necessidade de se usar este termo para fazer as devidas diferenciações com o "Estilo Ikkan", que começava a ser criado por Miyaji Ikkan, um dos melhores discípulos de Kinko (KAMISANGO, 1988: 116, 117).

Yoshida Itcho (1812-1881) e Araki Kodo (1832-1908) lideraram a transmissão do estilo após a morte de Hisamatsu. Eles viveram durante o período da Reforma Meiji, presenciaram a extinsão da Fuke e o crescimento da escola Kinko (KAMISANGO, 1988: 119). Após a abolição da seita, Yoshida e Araki convenceram o governo de que sua intensão de proibir o uso do shakuhachi era desnecessária e defenderam o instrumento contra acusações e inquéritos (KURIHARA, 1918 *apud* LEE, 1992).[3]

Atualmente a linhagem Kinko não se restringe apenas ao Japão, pois está presente em diversos países do mundo, inclusive no Brasil. Neste trabalho identificamos a relação descendente dos mestres que se inicia com Kurosawa Kinko I no século XVIII e chega até Iwami Baikyoku Tsuna (Fig. 7), um *iemoto* japonês que se muda para São Paulo no ano de 1956, onde reside atualmente. Desde sua chegada em terras brasileiras dedica-se à divulgação do shakuhachi, apresentações públicas, composição e ao ensino do instrumento. Seu principal discípulo, Danilo Baikyo Tomic, brasileiro, dá continuidade à sua linhagem.

[3] KURIHARA, Kota. Shakuhachi shiko. Reimpressão da edição de 1918. Tokyo: Chikuyusha, 1976.

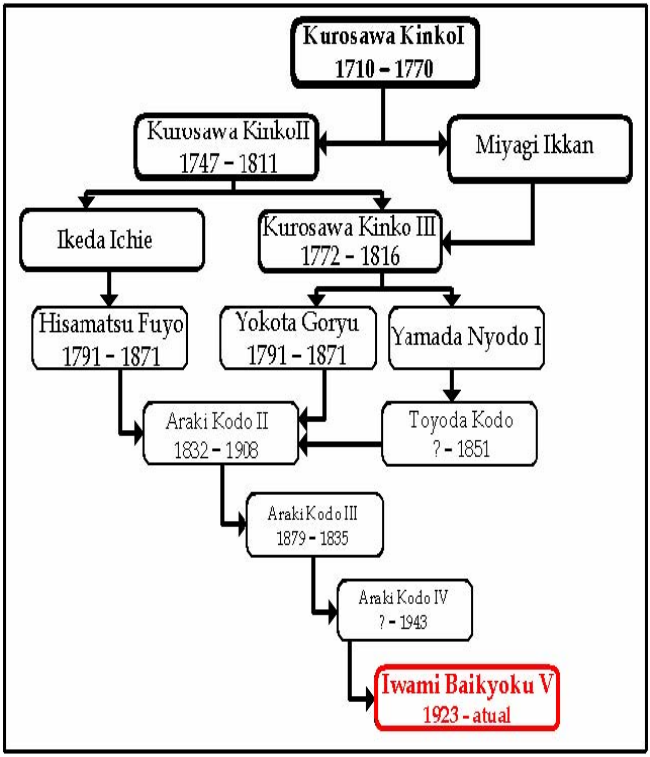


Fig. 7: Linhagem dos mestres da Kinko Ryu, desde Kurosawa Kinko I até Iwami Baikyoku, residente no Brasil (The International Shakuhachi Society, [2009]).

Além de Tomic, o brasileiro Shen Ribeiro também é um representante da Kinko Ryu. Iniciou com Iwami e posteriormente continuou seus estudos com Goro Yamaguchi no Japão. Atualmente realiza um trabalho muito interessante unindo Bossa Nova e shakuhachi.

Shakuhachi moderno e o surgimento de novas escolas

Lee (1992) explica que a transmissão da tradição do shakuhachi do final do século XIX até a atualidade, tem ocorrido por meio de instituições que se proliferaram após a quebra do monopólio da seita Fuke. Essas instituições são designadas por alguns termos,

como *ryu* (escola), *ha* (facção), *kai* (organização) e *sha* (empresa), por exemplo, Tozan Ryu, Kinko Ryu e Taizan Ha.

Kamisango (1988: 123) afirma que a abolição da seita Fuke em 1871 e a consequente transformação de ferramenta religiosa para instrumento artístico, marca o início do nascimento do shakuhachi moderno. Embora existam inúmeras escolas atualmente, elas se dividem em duas grandes correntes. Uma delas é chamada Myoan e está ligada às tradições herdadas da Fuke, com o espírito do *suizen*. E a outra corrente se concentra nos aspectos musicais do shakuhachi, e se divide em várias escolas, como por exemplo, a Kinko Ryu e a Tozan Ryu.



Fig. 8: Laca avermelhada que cobre as paredes internas do *jinuri shakuhachi*.

Tecnicamente também ocorreram mudanças na fabricação do instrumento. Observando pelo lado de fora, o shakuhachi fuke e o contemporâneo não possuem significativas diferenças visuais. No entanto, olhando o interior da flauta, a diferença é clara (Fig. 8). Os nós internos do shakuhachi fuke não são removidos completamente, dificultando a produção do som. Já no shakuhachi moderno os nós são removidos por completo e no interior do tubo é aplicado uma pintura feita com uma mistura de *tonoko*, laca e água. A essa mistura e aplicação no interior do tubo dá-se o nome de *jinuri*, sendo que *ji* se refere ao material usado. Por esse motivo, o shakuhachi contemporâneo é conhecido como *jinuri shakuhachi*. Como resultado dessa modificação, o instrumento ganhou mais volume sonoro por vibrar bastante, passou a ter um som mais estável e aumentou sua gama de notas, igualando-se à flauta ocidental. Então, além de tocar nos registros *otsu* (primeira

oitava) e *kan* (segunda oitava), ganhou o registro *daikan on*. Embora a música tradicional não faça uso deste registro, ele é explorado em composições contemporâneas (KITAHARA; MATSUMOTO; MATSUDA, 1990: 69, 90, 185).

Ocidentalização do Japão e a Tozan Ryu

A partir do Período Meiji (1868-1912) o Japão iniciou um processo de ocidentalização de sua cultura. Assim como no passado o país importou a cultura vinda da China, a partir de 1868 abre suas portas para o ocidente.

Nakao Tozan (1876-1956) nasceu em Osaka e aos dezessete anos tornou-se um komuso. Dois anos após, em 1896, abriu seu próprio estúdio para ensinar shakuhachi. Esse fato é considerado como a fundação da Tozan Ryu (The International Shakuhachi Society, [2009]). O shakuhachi se popularizou com sucesso pelas mãos de Nakao, devido à sua capacidade de inovação, principalmente na região de Kansai. Em 1922, Tozan muda-se para Tóquio, onde une suas forças com o grande tocador de koto e compositor Michio Miyagi (KAMISANGO, 1988: 130-131).

Nesse período houve um grande interesse dos japoneses pela música do ocidente e a escola Tozan é um reflexo dessa influência. A música e a notação Tozan Ryu tiveram inspiração ocidental (KITAHARA; MATSUMOTO; MATSUDA, 1990: 144-145). Nakao promoveu o shakuhachi na música de câmara *gaikyoku* e também em conjunto com violino e piano. Além disso, compôs peças novas que chamou de *honkyoku*, seja para shakuhachi solo, duetos ou trios, embora esse repertório tenha como base o ponto de vista musical e não uma inspiração a partir do suizen. Atualmente, a Tozan Ryu é a maior escola do Japão (LEE, 1992).

No Brasil temos muitos adeptos da Tozan Ryu no Estado de São Paulo, tanto na capital como em cidades do interior, como Campinas. Shigeo Shinzan Saito chegou ao Brasil em 1960 e estudou com Miyoshi Juzan, mestre tocador japonês que trouxe o estilo Tozan para o país. Atualmente Saito é o representante oficial da Tozan Ryu no Brasil e possui o título de Dai Shihan (Grão Mestre).

Dokyoku

Não apenas após a dissolução da seita Fuke surgiram escolas, como também recentemente. Nos anos 50 foi criado o estilo Dokyoku por Watazumi (1911 a 1992) (The International Shakuhachi Society, [2009]). Watazumi Fumon, descendente das tradições do templo Itchoken, viajou todo o Japão aprendendo e ensinando honkyoku e desenvolveu

uma coleção de pelo menos quarenta peças (YOKOYAMA, 1989 *apud* LEE, 1992). Watazumi possui uma concepção bastante particular com relação à música, associando esta à disciplina de exercícios físicos e espirituais. Em uma palestra na Creative Music Studio, em Nova York, no ano de 1981, Watazumi faz uma relação entre respiração, música e os benefícios que esta traz para a saúde e energia vital humana. Adepto do Budismo Rinzai, ramificação do Zen, Watazumi possui uma filosofia e concepção próprias acerca do shakuhachi e da vida, que podem ser denominadas de *Watazumi Do* ou "Caminho de Watazumi" (The International Shakuhachi Society, [2009]).

Ao invés de chamar o instrumento de shakuhachi, Watazumi usa o termo hochiku que significa "dharma bambu" e prefere o termo dokyoku ao invés de honkyoku (LEE, 1992). Watazumi é conhecido por hábitos excêntricos, e inúmeros mitos circundam sua história de vida. Como tocador, ganhou um porte quase lendário no mundo do shakuhachi, e foi possuidor de um virtuosismo e controle de timbres raro entre os músicos. "A beleza e intensidade da sua forma e desempenho estilístico, assim como o alto calibre de técnica necessário para reproduzi-los, fizeram do Dokyoku um dos mais executados repertórios honkyoku da atualidade" (LEE, 1992).

Durante sua visita ao Brasil, o mestre tocador Kifu Mitsuhashi discorreu a respeito da história de vida de Watazumi e do estabelecimento de sua escola, cujas origens e estilo estão ligados às tradições Fuke. Em certo momento de sua vida, Watazumi se apaixonou por uma moça, mas não foi correspondido. Após a desilusão amorosa se mudou para Tóquio, onde passou a tocar em público, gravar e a fazer sucesso. Por interpretar o repertório com características bem pessoais, os adeptos da Fuke o atacaram e o proibiram de atribuir o nome "Fuke" ao estilo que estava disseminando. Nesse momento, Watazumi renuncia às partituras e passa a tocar à sua própria maneira. Posteriormente, seu discípulo Katsuya Yokoyama chamou o estilo de seu mestre de Dokyoku.[4]

Mitsuhashi acrescenta que na concepção de seus conterrâneos japoneses, o Dokyoku não se solidificou como um estilo clássico, pois ainda não completou cem anos. Mitsuhashi acredita que certamente no futuro o estilo de Watazumi assim será considerado.

No Brasil, o tocador Matheus Ferreira (Fig. 9) tem se dedicado ao estudo e divulgação do Dokyoku. Embora o estilo esteja apenas nascendo no país, já existem alguns aprendizes adeptos do Caminho de Watazumi.

[4] Comunicação pessoal de Mitsuhashi ao autor em São Paulo, 2010.

Conclusões

A flauta, levada ao Japão por meio da China no século VII, atualmente encontra-se em diversas partes do planeta, ou seja, primeiro caminhou do oeste para o leste e posteriormente fez o movimento oposto, do leste para o restante do mundo.



Fig. 9: Matheus Ferreira.

Em seus primórdios no Japão foi apenas um instrumento secular, ligado à música da corte. Em seguida começaram a surgir, aos poucos, monges utilizado o shakuhachi. Esse movimento tomou grandes proporções até chegar ao ponto de transformar a flauta de bambu em uma ferramenta religiosa, monopolizada pela seita dos komuso, deixando de lado seus aspectos artísticos.

Sua força expressiva encontrou correspondência no gosto popular, e nos últimos tempos da seita Fuke foi inevitável que os moradores leigos das vilas passassem a tocar essa flauta. Para evitar seu fim durante a Reforma Meiji, o shakuhachi voltou a ser o que foi em princípio: um instrumento musical.

Existem no Brasil tocadores representantes de diferentes estilos (Kinko Ryu, Tozan Ryu e Dokyoku), que realizam concertos e palestras a respeito desta flauta de bambu e da música japonesa. Além disso, o tocador brasileiro Shen Ribeiro executa e divulga Bossa Nova, e Danilo Tomic compõe peças misturando instrumentos ocidentais, música eletrônica e shakuhachi. Também encontramos gravações de CDs de tocadores brasileiros e presenciamos a visita de mestres internacionais com a finalidade de realizar concertos e ministrar cursos de shakuhachi no Brasil, como o suíço Marco Lienhard em 2009 e 2010, e o japonês Kifu Mitsuhashi em 2008 e 2010 (ver Fig. 10 e 11).

Recentemente, Matheus Ferreira estuda e inicia a introdução do estilo Dokyoku em nosso país, realizando também uma prática espiritual dentro da música, mantendo como foco de seu trabalho o repertório honkyoku. Shigeo Saito, representante da Tozan Ryu, dedica-se ao minyo, repertório de músicas folclóricas nipônicas. Além disso, encontramos tocadores, aprendizes e construtores, sobretudo em São Paulo, mas também em cidades do interior do estado, como Campinas (Márcio Valério), São José do Rio Preto (Rafael Hirochi Fuchigami) e em outros estados no sul do Brasil (Henrique Elias).

Atualmente presenciamos todos os tipos de concepções a respeito do shakuhachi no mundo. Existem pessoas utilizando-o em práticas espirituais, enquanto outras apenas fazem arte. Está presente em diversas formas de música, da popular à clássica, da música oriental à ocidental, da folclórica à eletrônica; enfim, em formas inimagináveis.

Isso demonstra o aspecto versátil de um instrumento que, após sobreviver a uma história milenar e mesmo à custa de inúmeras modificações estruturais, conquistou o gosto e a apreciação de incontáveis apaixonados ao redor do planeta. Talvez isso ocorra por ser uma flauta que se adaptou ao mundo moderno e pós-moderno, ou talvez o shakuhachi consiga evocar nos corações humanos algo intrínseco à sua natureza, de caráter tão primitivo e ao mesmo tempo tão presente.



Fig. 10: Workshop de Kifu Mitsuhashi realizado em 18 e 19 de fevereiro de 2010, São Paulo.



Fig. 11. Workshop com o mestre Marco Lienhard realizado em 30 de julho de 2010, São Paulo.

Referências

BLASDEL, Christopher; KAMISANGO, Yuko. *The Shakuhachi: a manual for learning*. Tokyo: Ongaku No Tomo Sha, 1988.

HENSHALL, Kenneth. *História do Japão*. Lisboa: Edições 70, 2005.

KISHIBE, Shigeo. *The Traditional Music of Japan*. Tokyo: Ongaku No Tomo Sha, 1984.

KITAHARA, Ikuya; MATSUMOTO, Misao; MATSUDA, Akira. *The Encyclopedia of Musical Instruments: The Shakuhachi*. Tokyo: Tokyo Ongakusha, 1990.

LEE, Riley. *Yearning for the bell: a study of transmission in the shakuhachi honkyoku tradition*. Sidney, 1992. Tese (Ph.D) - University of Sydney. Disponível em: <http://www.rileylee.net/thesis.html> Acesso em 18 set. 2009.

MALM, William P. *Japanese Music and Musical Instruments*. Tokyo: Charles E. Tuttle Company,1959.

SANFORD, James H. The Fukeshu and Komuso. *Monumenta Nipponica,* v. 32, n. 4 (1977), p. 411-440. 1977. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/2384045 Acesso em 25 dez. 2008.

TANABE, Hisao. *Japanese Music*. Tokyo: Kokusai Bunka Shinkokai, 1959.

The International Shakuhachi Society. Disponível em: http://www.komuso.com/ Acesso em 5 jun. 2009.

Rafael Hirochi Fuchigami é budista, graduando do curso de Bacharelado em Música pela UNICAMP e bolsista da FAPESP. Atua como flautista, professor de música, tocador de shakuhachi e pesquisador. Recebeu "Menção Honrosa" durante o XVIII Congresso de Iniciação Científica da UNICAMP, pela publicação do resumo do seu trabalho "Levantamento histórico e análise técnica da flauta japonesa shakuhachi". Atua como voluntário nas atividades humanísticas da Associação BSGI.

Eduardo Augusto Ostergren é docente no curso de regência e nas disciplinas de História da Música e Introdução à Pesquisa no Departamento de Música do IA da UNICAMP. Doutor em música pela Indiana University, foi docente nas universidades de Carolina do Norte, de Indiana e de Purdue. Seu nome está incluido no "Contemporary American Composers: A Biographical Dictionary," no "Who's Who in the Midwest," e no "International Who's Who in Music, Cambridge, England."

OPUS é um periódico semestral que publica artigos científicos e resenhas nas diversas áreas do conhecimento musical, sempre encorajando o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas e o diálogo com outras disciplinas, procurando assim oferecer um panorama do estado atual da pesquisa de ponta em música no Brasil. A revista **OPUS** é publicada simultâneamente em versões impressa e eletrônica.

Recomenda-se aos autores o limite de 4.000 a 8.000 palavras para artigos científicos e entre 2.000 a 4.000 palavras para resenhas. Textos mais ou menos extensos serão considerados excepcionalmente. Resumos de até 150 palavras deverão acompanhar os trabalhos, juntamente com um *abstract* em inglês. Espera-se que os trabalhos submetidos sejam textos originais, não publicados previamente em periódicos nacionais ou estrangeiros. Trabalhos previamente apresentados em congressos serão aceitos desde que formatados de acordo com o padrão da revista. Os textos podem ser submetidos em português, espanhol e inglês.

A padronização de citações e referências da **OPUS** respeita as normativas NBR6023 e NBR10520 da ABNT.

Imagens deverão ser enviadas no corpo do texto. Caso o artigo seja aceito, os editores solicitarão o envio das imagens separadamente em formato *tif* ou *jpg*, resolução 300dpi. A revista **OPUS** impressa publica apenas ilustrações em preto e branco, mas a versão *online* poderá incluir ilustrações coloridas e arquivos de som e vídeo.

Os artigos são recebidos ininterruptamente durante todo o ano. A avaliação é realizada uma vez a cada semestre por membros do conselho editorial, conselho consultivo e, quando necessário, por pareceristas externos.

Envie seu artigo ou resenha para o endereço eletrônico
opus@anppom.com.br

Os Editores

OPUS • VOLUME 16 • NÚMERO 1 • JUNHO 2010

Carta do Editor 6

ATUALIDADE

Uma entrevista com o compositor David Ludwig. 8
Tom Moore.

An interview with composer David Ludwig. 19
Tom Moore.

ARTIGOS DE PESQUISA

Interdisciplinaridade, música e educação musical. 30
Rita de Cássia Fucci Amato.

A evolução da regra de oitava em Portugal (1735-1810). 48
Mário Marques Trilha.

Trio (1921) para oboé, clarineta e fagote, de Heitor Villa-Lobos: Uma abordagem interpretativa. 70
Aloysio Moraes Rego Fagerlande.

Variação em desenvolvimento na construção do tema principal da Sonata para Piano Op.1, de Alban Berg. 99
Carlos de Lemos Almada.

Tendências na educação a distância: os softwares on-line de música. 113
Daniel Gohn.

Shakuhachi: 127
De arma de combate e ferramenta religiosa a instrumento musical:
Rafael Hirochi Fuchigami; Eduardo Augusto Ostergren.

Instruções para autores 148

OPUS
REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 16 • NÚMERO 1 • JUNHO 2010