OPUS 1

Revista da

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM

ANO I DEZ de 1989 nº 1

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM

DIRETORIA 1988-1989

Presidente: Ilza Nogueira (UFPb)
1º Secretário: Alda de Jesús Oliveira (UFBa)
2º Secretário: Manuel Veiga (UFBa)
Tesoureiro: Jamary Oliveira (UFBa)

CONSELHO DIRETOR

Região Norte-Nordeste: Cristina Magaldi N. Rocha (UFAl)
Região Centroeste: Jorge Antunes (UnB)
Região Sudeste: Marisa B. Rezende (UFRJ)
Região Sul: Raimundo Martins da Silva Filho (UFRGS)

CONSELHO EDITORIAL

Raimundo Martins da Silva Filho, Editor (UFRGS)
Cristina Gerling (UFRGS)
Paulo Costa Lima (UFBa)
Regis Duprat (UNESP)

FICHA TÉCNICA

Data do Encontro: 21 a 24 de novembro de 1988.

Local: Anfiteatros da Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia – Salvador – BA

Entidades que patrocinaram o I Encontro Nacional da ANPPOM:
MCT/CNPq
MEC/CAPES
USIS
Conselho Britânico
UFBa.

Entidades que subsidiaram a publicação dos trabalhos e comunidações:
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS)

Equipe Técnica:
Coordenação de Projetos do Instituto de Artes – UFRGS
Carmen Sousa Sousa
Coordenação do Setor Gráfico do Inst. de Artes – UFRGS
João Flávio F. Rodrigues

A correspondência relativa a pedidos de permuta ou oferta de publicações deve ser dirigida a:
Instituto de Artes da UFRGS
90020 – Rua Senhor dos Passos, 248 – 2º andar
Porto Alegre – RS
Fones: (0512) 21-5347 e 24-0464

SUMÁRIO

Jonathan Dunsby – Execução e Análise Musical 6

Cristina Capparelli Gerling – A contribuição de H. Schenker para a interpretação musical 24

Regis Duprat – Evolução da Historiografia Musical Brasileira 32

Denise Frederico – Análise comparativa de duas fugas na obra sacra do Pe. José Maurício 37

Leda Osório Mársico – Educação Musical: o experienciar antes do compreender. A criatividade e o exercício da imaginação 52

Raimundo Martins – Música: aprendizagem ou condicionamento? Algumas evidências e suas implicações 60

Marcello Guerchfeld – A Orquestra de Câmara como experiência didática 66

Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo – A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem? 72

Celso Aguiar – Sintetizador MS-80: protótipos de Hardware e Software 79

ANEXO 86

Obs.: trabalhos apresentados no I Encontro Nacional da ANPPOM, realizado em Salvador de 21 a 24 de novembro de 1988, no Campus da Universidade Federal da Bahia.

APRESENTAÇÃO

Dentre os principais objetivos de Associações Científicas, destacam-se o incentivo à produção de pesquisas e à criação de canais eficientes para sua divulgação. A afirmação ressalta o valor destas organizações no campo da educação informal, quando veiculadoras de conhecimentos e ideologias, definindo, assim, sua atividade política em função da socialização do conhecimento. Quando a transmissão do saber é relegada e esquecida, a ação política desfuncionaliza-se. É, portanto, na medida em que acionam a circulação da produção científica, que as organizações de pesquisa cumprem seus objetivos.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, através de seus Encontros Anuais geograficamente rotativos, representando a pluralidade disciplinar do conhecimento musical, montados sobre temas politicamente definidos para levar a pesquisa musical do país a acompanhar e refletir o desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo, visa tanto ao estímulo da produção artística e científica musical quanto à sua divulgação no âmbito do público destes eventos. Este canal de comunicação oral dos resultados de pesquisa em música tem, portanto, importância essencial para a consolidação da área.

A comunicação escrita, entretanto, é a que concede aos pesquisadores a propriedade de seus trabalhos e o seu reconhecimento, de uma forma mais ampla. O papel da literatura periódica no processo de circulação da informação científica é de inestimável valor. Ademais, esta literatura representa um potente indicador de efetividade das instituições de pesquisa. Considerando-se as múltiplas dimensões desta efetividade — conseqüência da pluralidade de objetivos — a avaliação destas organizações é, sem dúvida, um assunto complexo. A literatura periódica, como indicador de efetividade, reflete as três medidas básicas do desempenho das instituições de pesquisa: a quantidade da produção literária, sua qualidade, e a imagem organizacional da entidade.

As comunicações e conferências proferidas nos Encontros Anuais da ANPPOM, selecionadas pelos critérios de originalidade, nível de desenvolvimento temático, organicidade da exposição e documentação da informação, merecem uma divulgação mais abrangente. Desta preocupação em ampliarmos o raio de ação dos Encontros Anuais, surgiu a idéia da Revista da ANPPOM. Com esta ação editorial, esperamos que a afluência de pesquisadores seja, a cada ano, maior; e que a concorrência pelo espaço da divulgação científica resulte na elevação do padrão de qualidade dos trabalhos apresentados. Desta forma esperamos cumprir, na comunidade científica da área, através de sua transformação, os objetivos mais nobres da ANPPOM.

ILZA NOGUEIRA
Presidente

EXECUÇÃO E ANÁLISE MUSICAL

Janathan Dunsby*
tradução de Cristina Magaldi

Ao se apresentar um trabalho intitulado "EXECUÇÃO E ANÁLISE MUSICAL", a natureza etnocêntrica de seu conteúdo deve ser admitida desde o início. Metodologias analíticas em música representam uma grande variedade de pontos de vista epistemológicos, dependendo do interesse do pesquisador que pode ser, por exemplo, a gramática musical generativa ou descritiva, a geração de informações através da percepção musical, ou a verificação de determinados valores estilísticos. Seria adequada, portanto, uma comparação etnomusicológica global de métodos analíticos para se ter uma noção da proliferação de pesquisas em análise musical. No entanto, neste trabalho, será apresentado apenas um aspecto dentro do enorme campo disponível para estudo, isto é, a música tonal da Europa Ocidental e os modernos procedimentos analíticos a ela relacionados. Sem apologias, por estar-se tratando somente com música do passado e somente com uma visão analítica de origem germânica, deve-se admitir que esse é um campo restrito. Naturalmente, existem questionamentos sobre a execução da música pós-tonal – que deve ser uma preocupação dos tempos atuais – que diferem, em vários sentidos, da maneira que se discutirá aqui. Da mesma forma, existem sociedades sofisticadas no que se refere à música nas quais o conceito de execução musical, análise à parte, é diferente na sua essência; sociedades em que não há notação; sociedades em que, o que se chamaria normalmente de execução é, na realidade, nada mais do que um tipo de jogo; e sociedades em que todos são executantes.

Portanto, dentro de um campo de referência restrito, esta discussão começa mostrando algumas das nossas idéias à respeito de uma execução musical, e continua com alguns casos práticos que nos servirão de exemplos para uma discussão que poderá ter maior significação e aplicabilidade. Finalmente, serão feitos comentários sobre as direções em que a didática e a pesquisa podem se desenvolver de forma frutífera.

• • •

Pode-se dizer que o impacto que a teoria e a análise têm causado na execução musical, nos dias de hoje, advém da Escola Schenkeriana, da qual se falará mais no decorrer deste trabalho. Por outro lado, pode-se

*Professor of Music na Universidade de Reading, Inglaterra.

afirmar, também, que muito desse enfoque foi herdado daqueles que tiveram sua formação musical baseada, direta ou indiretamente, na abordagem schoenberguiana, na qual uma compreensão conceitual de uma partitura é o pré-requisito para uma execução adequada. No decorrer do séc. XX, a música mostrou seguramente que isto é verdade em relação à música dodecafônica. Apesar de os compositores da Segunda Escola Vienense insistirem que a forma como a música soa é que interessa, e não a forma como foi feita, todos hoje concordam que uma execução sensitiva da música pós-tonal, especialmente a de Webern, não acontece se o executante não estiver totalmente familiarizado com as propriedades interválicas de uma série ou séries dodecafônicas e com a estrutura rítmica de sua apresentação. Todo detalhe da partitura e todas as suas interrelações são considerados estudos vitais para o executante.[1] Não é de se admirar que essa crença no papel da análise como parte essencial na preparação da execução desse tipo de música tenha se tornado regra entre os schoenberguianos, independentemente de se tratar de um repertório contemporâneo ou não, e que essa visão ideológica de execução tenha incluído muitas figuras importantes do meio musical de tempos recentes.

Essa posição é defendida pelo violinista Rudolf Kolisch, que acreditava que o estudo de uma partitura,

> "deve chegar muito além da mera análise estrutural. O estudo deve ser tão profundo que torne possível a reprodução de todo o pensamento do compositor. Somente um exame bem minucioso nos permitirá ler os signos com o seu completo significado e definir objetivamente os elementos necessários a uma execução, especialmente aqueles que se referem ao fraseado, à pontuação e à inflexão, ou seja, os elementos do discurso musical".[2]

Outro exemplo dessa abordagem, igualmente rigoroso, é encontrado no livro "Form and Performance" de Erwin Stein, que diz:

> "O principal objetivo do executante é o de realizar o caráter da música; esse é o objetivo para o qual a música foi feita. O executante não deve ter idéias pré-concebidas a respeito de conteúdos emocio-

---

[1]Para uma excelente discussão destes assuntos, ver "Concerto op. 24/II", de Christopher Winhtle in *Music Analysis*, vol.1, nº 1, março 1982 (pp.74-81: "Execução").

[2]Citado em Schoenberg and His Circle: A Viennese Portrait by Joan Allen Smith, New York: Schirmer Books, 1986 (pp.105-106). Ver também Zur Theorie der Auffuhrung de Rudolf Kolich, in *Musik-Konzepte*, janeiro, 1983, vol.29/30.

nais a serem expressados, mas deve procurar o caráter da música nos seus elementos formais. É a estrutura musical, resultante de seus componentes como melodia, harmonia, ritmo e dinâmica, que determina, ao mesmo tempo, a forma e o caráter. O caráter é dado pela estrutura. Em se realizando totalmente o segundo, mostra-se o primeiro, mas tratando-se a música de forma superficial, ambos se distorcem. O executante deve levar em conta os elementos da estrutura e, ao combina-los, decidir a sua importância de acordo com o seu senso de proporção e de equilíbrio."[3]

A abordagem da Segunda Escola Vienense em relação à execução musical tem muitas coisas em comum, epistemologicamente, com a tradição schenkeriana que também coloca em relêvo essas idéias. Os dois se baseiam em um idealismo musical: espera-se que a partitura ofereça a mais completa evidência da intenção do compositor, e que o intérprete tenha a responsabilidade de decodificar essa informação e de representá-la, nos mínimos detalhes, em uma execução musical.

No entanto, a realidade é diferente. Muitos compositores têm relutado em determinar alguns aspectos da execução de suas músicas. Veja-se, por exemplo, o caso de Brahms, que poderia ter-nos deixado orientações metronômicas em todas as suas obras, ainda que isso fosse uma predeterminação bastante discutível de uma variável fundamental em uma execução musical que é o tempo. Como bom musicólogo e apaixonado historiador, Brahms deveria saber muito bem que, um dia, a tradição romântica de execução mudaria muito além do que se poderia imaginar; seu compromisso, no entanto, era com a cultura que ele conhecia e para a qual deixou orientações muito vagas acerca da interpretação de suas composições.

No âmbito dessas duas forças dominantes, que moldaram as nossas idéias a respeito de uma execução musical e que já foram chamadas aqui de idealísticas — pois foi a sua pureza que lhes deu esta força criativa dentro da nossa cultura — não existe lugar para o pragmatismo de uma sala de ensaio ou aula de instrumento. Subestimar as grandes conquistas musicais, sejam elas schoenberguianas ou schenkerianas, resultantes de um inspirado idealismo criativo, seria falta de integridade artística.

No entanto, o intérprete precisa encontrar um equilíbrio entre o espiritual e o real, sem desvalorizar nenhum deles. Esse equilíbrio pode começar a ser alcançado, ao se fazer uma distinção bastante simples — e que tem sido menosprezada — entre interpretação e execução. Uma

---

[3] Londres: ed. Faber, 1962 (p.20).

determinada análise poderá levar à convicção de que um determinado tipo de interpretação é essencial, mas como passar essa interpretação para o ouvinte durante uma execução é outro problema. Dependendo do instrumento, acústica, e até de fatores como a hora do dia, pode ser necessário, por exemplo, que determinados detalhes musicais sejam exagerados para que a mensagem chegue ao ouvinte. Evidência disso foi a carreira de um dos melhores intérpretes da atualidade, Glenn Gould, que deixou de tocar em público por acreditar existir uma execução musical falsa, imposta entre o intérprete e o ouvinte, na hora de um concerto.[4] Sem dúvida, uma compreensão sociológica de uma execução musical é uma forma de conhecimento mais ampla que uma compreensão analítica de interpretação, o que tem sido o ideal deste século. Como conseqüência, executantes que não se vêem como analistas não devem esperar muito daqueles que o são. Entender e tentar explicar uma estrutura musical não é o mesmo tipo de atividade que entender e comunicar música. Existem vários pontos onde esses pólos coincidem, sem haver, entretanto, uma coincidência total.

Neste momento, são necessárias algumas explicações sobre a forma que as opiniões aqui expressadas se relacionam com a visão schenkeriana de uma execução musical. O próprio Schenker usou a palavra "interpretação" como um termo pejorativo para significar a imposição das idéias musicais pessoais e idiossincráticas do executante sobre as do compositor. Neste trabalho o termo interpretação é usado de forma diferente, para significar o entendimento de uma partitura que é derivado principalmente de evidências internas dessa mesma partitura. A distinção feita aqui entre interpretação e execução não é diferente, na sua essência, da formulação de Schenker, segundo a qual toda evidência necessária para se compreender uma composição deve ser encontrada dentro da partitura, embora o compositor não ofereça ao executante a indicação de como produzir o efeito desejado.[5] No entanto, os teóricos modernos não têm se mostrado dispostos a reconhecer que, de acordo com o pensamento original de Schenker, somente nas chamadas "obras-primas" (Meisterwerk) poderia ser encontrada a continuidade mágica, onde todos os detalhes da estrutura tonal e rítmica estão interrelacionados, em planos superficiais, nos mais profundos planos de prolongamento e entre estes e os planos intermediários da hierarquia tonal.

---

[4]Um amplo retrato desta visão do artista pode ser vista em *The Glenn Gould Reader*, ed. por Tim Page, Londres: Faber, 1987.

[5]Um estudo conciso e bem documentado deste aspecto do trabalho de Schenker foi publicado por William Rothstein, "Heinrich Schenker as an interpreter of Beethoven's Piano Sonata", in *19th Century Music*, vol.8, n.1, janeiro, 1984, pp.3-28.

Ao lado de outros estudiosos, eu venho me perguntando como o princípio schenkeriano pode ser aplicado não só às análises das "obras-primas", mas em música que poderia ser chamada de "música comum".[6] Nessa música podem ser encontrados muitos elementos de condução de vozes (voice-leading) que estão presentes nas obras-primas, mas ela não é orgânica na sua essência, de forma que não existe nenhum mistério em explicar sua estrutura, e não deve existir nenhum mistério para sua interpretação. Portanto, pode-se afirmar que as lições aprendidas na interpretação da estrutura de uma obra-prima, não devem falhar para a interpretação de estruturas musicais menos orgânicas — que, por exemplo, um bom intérprete da Sonata em lá menor K. 310 de Mozart, tocará tão bem uma Sonata de Dussek ou Pinto. Mesmo assim, existe o perigo de se superteorizar, o perigo de se executar música com estrutura pobre, como se estivéssemos trabalhando na tradição das obras-primas. A aceitação total, na teoria musical, das técnicas analíticas schenkerianas, sem uma aplicação rigorosa da estética schenkeriana, relegou ao segundo plano a diferença entre obra-prima e música comum: se isso mostra uma face mais acessível da rigorosa teoria schenkeriana, pode também criar dificuldades desnecessárias para o executante, que tem que se confrontar com um tipo de panschenkerianismo que não contém em si nenhum fator artístico do ideal inicial. Dessa forma, só pode-se recomendar que se trabalhe da forma mais racional e prática possível, neste ambiente pós-idealístico. Na realidade, a melhor maneira de se caracterizar uma análise para o executante, restringindo-se a um mínimo de influência Schenkeriana, é vê-la não como uma forma de se achar uma verdade, mas como uma atividade que auxilie na resolução de problemas.

Já existe uma tradição a esse respeito, vista na interação entre a didática e a execução, através das várias abordagens para o conceito de edição musical. Executantes do século XIX e XX quiseram deixar registradas suas opiniões a respeito de interpretações de determinadas

---

[6] William A. Pastille, "Heinrich Schenker, Anti-Organicist", in *19th Century Music*, vol.8, n.1, janeiro, 1984, pp.29-36, discute o conceito schenkeriano de "obra-prima" (Meisterwerk) e conclui com uma pergunta fundamental, "se a teoria de Schenker somente se aplica aos trabalhos dos *geniuses* como ela pode ser relacionada aos trabalhos dos *non-geniuses*?" (o grifo é meu) — as palavras "trabalhos de gênios" seriam mais apropriadas por uma série de motivos óbvios. Charles Burkhart questiona se realmente houve um processo de envolvimento, até mesmo nas "obras-primas", no pensamento schenkeriano sobre a relação entre dinâmica e planos estruturais. Schenker supôs, a certa altura, que essa correspondência existia, embora "possa-se perguntar, talvez, se essa não tivesse sido uma idéia que ele eventualmente tenha descartado": ver "Schenker's Theory of Levels and Musical Performance" in *Aspects of Schenkerian Theory*, ed. por David Beaxch (New Haven: Yale University Press, 1983). pp.95-112.

obras, estimulados pelo enaltecimento de um determinado repertório consagrado por executantes como Franz Lizst; em outras palavras, da metade do século XIX em diante tornou-se óbvio que as futuras gerações iriam tocar as mesmas obras trabalhadas em cada geração presente, e que seria uma tendência natural o fato de uma geração querer passar sua experiência à geração seguinte. Foi essa tendência que levou Carl Philipp Emanuel Bach a codificar a forma da improvisação tonal do século XVIII, apesar de aquela prática vir a desaparecer mais rapidamente no século seguinte do que o gosto romântico no nosso século.

Algumas vezes, o resultado dessa necessidade de registrar uma experiência de execução, tomou a forma de conselhos técnicos e espirituais, podendo apresentar-se como os exemplos mais conhecidos as edições das obras de Chopin feitas por Alfred Cortot. Um grupo particularmente interessante é formado pelos editores das Sonatas para piano de Beethoven, como von Büllow (1894) e Schnabel (1935) direcionando seus conselhos para problemas de expressão; Tovey (1931) e Schenker (1934) formam um grupo mais preocupado com questões que poderiam ser chamadas, hoje em dia, de analíticas; todos eles, no entanto, reconhecendo que tanto um estudo histórico quanto um minucioso estudo de todos os aspectos da partitura são extremamente necessários.[7] A história da prática editorial do século XIX pode ser vista como parte da pré-história da análise do século XX, indo do estágio de percepção da inadequação da partitura musical como guia para a interpretação, até o gosto do final do período romântico: impor idéias pessoais, ou "interpretações" no sentido schenkeriano da palavra. Um exemplo irônico dessa segunda fase foi o desejo de Ferrucio Busoni de fazer algo a que ele chamou de "versão para concerto" com as três peças para piano Opus 11 de 1909 de Schoenberg, o que causou grande tristeza ao compositor. Em reação a isto, o respeito pelo texto do compositor e o valor do seu estudo **per se**, fizeram com que a teoria e a análise da música tonal se tornassem estudos extremamente importantes e, a essência desse estudo, que é a forma de entender a estrutura musical, passou a ser o objetivo maior dos especialistas. Isso levou, inevitavelmente, a dificuldades de comunicação. Quanto mais sofisticada a análise, menos compreensível ela é para o não-especialista, ainda que possa ser dito que é o não-especialista quem mais precisa da análise. De que forma efetivamente estas dificuldades podem ser superadas, é um assunto ainda a ser estudado.

• • •

[7]Para uma breve discussão sobre a história e sobre a atual situação das edições das sonatas para piano de Beethoven, ver "The Beethoven Sonatas" por William Drabakin, in *The Musical Times*, vol. 126, n.1706, abril, 1985, pp.216-20.

Se um problema pode ser resolvido pela análise, é gratificante; caso contrário, é possível que a falta de solução seja decorrente de uma análise pobre, ou é igualmente possível que o executante esteja à procura de perguntas mal formuladas e irrelevantes. O exemplo a seguir é um desses casos: na terceira seção da Fantasia op. 116 nº 2 de Brahms, ouve-se um novo e contrastante material; depois da seção inicial e central em menor, revela-se, na terceira seção, uma melodia no modo maior, sem as notas repetidas no tempo forte (Exemplo 1).

O executante pode perguntar-se: qual a relação entre estas duas melodias? A resposta é que, com uma engenhosidade característica, Brahms está usando a conhecida técnica de contraponto duplo, a oitava, como mostra o Exemplo 2.

Além do mais, não existe nenhum problema sério para o executante em nenhuma parte da apresentação desses temas: as melodias estão claramente projetadas para contrastar, e a unidade implícita não necessita sequer ser percebida pelo ouvinte. Qualquer tentativa do pianista em chamar atenção para esse fato, ressaltando, por exemplo, a voz intermediária do início para mostrar a sua relação com o contrastante tema seguinte, não seria muito apropriada, pois destruiria o equilíbrio entre contraste e unidade, equilíbrio esse a que Brahms sempre deu atenção em suas composições.

Por outro lado, alguns tipos de "resolução de problemas" são necessários e efetivos. Um caso interessante foi a interpretação dada por Maurízio Pollini, em um concerto, ao primeiro movimento da Sonata Waldstein de Beethoven; ele tocou o segundo tema da exposição com uma monotonia inusitada, dando às três notas dos acordes em cada mão mais ou menos o mesmo peso. Na re-exposição, no entanto, o tema foi tocado de forma a dar uma luminosidade especial à linha de cima, que foi então cantada exatamente como se espera de um pianista de sua categoria. Esse efeito foi duplamente sentido por ter sido tocado em um grande auditório, onde esses recursos podem ser bastante notados. O problema que Pollini estava resolvendo era, provavelmente, de harmonia. O segundo tema aparece na exposição na mediante maior, ou seja, mi maior, seguindo a tonalidade de dó maior do início. A primeira re-exposição desse tema não é feita na tônica, mas em lá maior, a superdominante maior. Embora seja uma relação de transposição lógica, é uma variação clara e temporária da forma sonata, o que é confirmado por Beethoven quando repete o tema na superdominante menor e depois, finalmente, na tônica. Como o executante pode capitalizar esse processo, mostrando-o para o ouvinte da forma mais articulada possível? Uma boa solução, a de Pollini, é a de chamar atenção, através de um efeito sonoro, para esse ponto da arquitetura musical, adicionando ao segundo

tema na re-exposição uma expressividade sem precedentes, focando a concentração do ouvinte para esse momento especial da narrativa harmônica de Beethoven. Uma análise pode explicar, de forma elegante e direta, o efeito especial do prolongamento harmônico nesse ponto, mas somente o executante pode julgar se isso teria algum efeito expressivo na interpretação.[8]

• • •

Neste ponto, torna-se necessária a introdução de alguns exemplos, concretos — embora necessariamente experimentais — de uma interação específica entre interpretação analítica e a execução em si, ilustrados através do Prelúdio op. 28 nº 22 em sol menor de Chopin. Para uma orientação inicial, o exemplo 3 apresenta dois sumários dos primeiros 24 compassos. O sistema 1 mostra uma redução rítmica simples dessa música: de forma geral, a redução rítmica não causa controvérsias, sabendo-se que a peça é escrita em elaborado estilo coral, e que se espelha no famoso Prelúdio nº 20 em Dó menor, que não pode ser chamado de um coral genuíno. O sistema 2 é a transcrição dessa redução informal, em notação schenkeriana de condução de vozes (voice leading). Não é necessário estar-se familiarizado com a simbologia dessa notação para ser capaz de entender o tratamento dado à estrutura hierárquica da música (Exemplo 3).

Logo de início, torna-se óbvio como alguns detalhes do Exemplo 3 podem influenciar uma determinada interpretação ideal. Por exemplo, existe uma dificuldade na condução de vozes no tempestuoso início: tanto o prolongamento da nota vizinha sol-fá♯-sol na melodia da mão esquerda, quanto a nota sensível movendo-se para a tônica, na voz superior, tendem a confundir o ouvido, levando-nos a perceber uma harmonia de tônica no segundo compasso (Exemplo 4).

O esqueleto harmônico dos compassos iniciais ilustrados no Exemplo 5, no entanto, demonstra que o mib da mão direita, no segundo compasso, é vital para a estrutura da condução das vozes (voice leading); e o pianista teria razão em dar a esse mib, de alguma forma, uma articulação mais clara, como pode ser visto no Exemplo 6 como uma ilustração teórica. Parece que Chopin criou aqui um problema para

---

[8] A re-exposição da sonata Waldstein é discutida por Konrad Wolff in *Schnabel's Interpretations of Piano Music* (Londres: Faber, 1979), com uma solução diferente para o mesmo problema: "A modulação... é... um evento estrutural importante. De acordo com Schnabel, isso fica claro, se o tema for apresentado mais simplesmente aqui, isto é, com menos expressividade; alguma coisa parecida com uma modulação improvisada no órgão..." (p.134).

o intérprete, mas pode ser também que o problema seja simplesmente resultante da falta de clareza do piano moderno comparado com o piano do compositor, um instrumento francês da segunda metade do século XIX (na realidade, a minha solução para o mib seria tocá-lo numa fração de segundo antes das outras notas da mão direita — mas uma outra solução poderia ser adequada dependendo do estilo de tocar de cada executante).

Mais adiante na peça, outro tipo de "resolução de problema" é possível, embora seja difícil descrevê-lo verbalmente. Como qualquer pessoa que toque a peça pode sentir, a análise mostra que a melodia principal está no baixo, mas que a melodia da mão direita também é ativa durante grande parte da primeira seção. Nos compassos 15 e 16, no entanto, a mão direita retém o mib, que passa a ser ouvido como uma nota estranha dentro da linha melódica. Os colchetes marcados com X, no Exemplo 3, indicam, porém, que Chopin está usando um artifício de conecção muito familiar, levando a música da seção A para a contrastante seção central: se o longo mib for ouvido como uma nota que cria tensão, levando a melodia em direção ao láb do compasso 18 — não como um vácuo melódico, mas como um prolongamento da tensão até seu ápice — não haverá, aqui, nenhum problema para execução. A análise confirma, como se fosse necessário, o que Chopin escreveu. No entanto, existem vários casos em que essa confirmação se torna necessária, e exemplos desses casos serão examinados mais adiante. O executante, consciente desta função de conecção discutida aqui, irá instintivamente ressaltar o fá da mão direita, no compasso 17, para fazê-lo soar, não somente como início de uma nova seção, mas também como parte da continuação da linha anterior.[9]

As estruturas lineares de conecção (conecting linear patterns) entre as seções A e B do Prelúdio nº 22 podem determinar a interpretação de todo o contorno da seção central. Os colchetes marcados com Y, no Exemplo 3, mostram que um intervalo de sexta, preenchido por uma seqüência de notas em movimento ascendente, é um dado importante na relação motívica da composição. O intervalo de sexta aparece no Exemplo 3 no plano estrutural intermediário (middleground) como um extenso prolongamento que se move desde o compasso 13, onde a mão esquerda atinge o registro mais agudo em toda a peça, até o sib, em oitavas, nos primeiros tempos dos compassos 22 e 23, o que pode ser

[9] O compasso 21 confirma que uma das múltiplas funções do fá da mão esquerda é a de iniciar uma progressão. Esse papel para essa classe de nota (pitch class) já foi exposto no reverso harmônico (círculo descendente) que ela inicia na melodia da mão esquerda no c.14.

considerado como clímax gestual da seção B. Cada nota, dentro desse movimento de sexta, é conectada com a nota seguinte e a interrupção dessa seqüência, no começo do compasso 21, cria um efeito especial à chegada ao sib, fazendo sobrressair o último degrau, de dó para sib. Do ponto de vista da teoria de condução de vozes deve-se observar que essa progressão, que pode ajudar o executante a delinear a seção central, faz parte do plano intermediário da estrutura da peça (middle-ground). Teoricamente, os movimentos inevitáveis à dominante, nos compassos 24, 32, 34 e no penúltimo compasso, talvez tenham uma significação mais profunda para a coerência tonal do Prelúdio. E isso exemplifica uma questão anterior: nós não podemos esperar uma interação completa entre teoria e prática. A teoria, que tem como objetivo central demonstrar a coerência tonal, deve ser de grande importância para o executante, mas o executante deve se preocupar com muito mais além da coerência tonal.

• • •

Pode-se dizer que o potencial da análise tenha sido menos efetivo na área do tempo musical – em questões de proporção, métrica e ritmo. Essas qualidades inefáveis da música devem ser as menos amenas para um escrutínio conceitual, e questões que têm sido muito pouco esclarecidas, mesmo através dos olhos microscópicos dos musicólogos, raramente podem ser citados em comentários deste tipo. O que a análise parece ter capturado muito pouco é o segredo do "tempo interior do executante", o que inclui muitos fatores como rubato, articulação estrutural, ênfase de expressão, elementos esses, extremamente fortes na apresentação de quase toda composição.

Talvez seja na área do tempo musical que se torne clara a diferença ideológica mais acentuada entre os objetivos do analista e os do executante. Considerando a decisão do executante, no Exemplo 7, entre uma articulação clara e um efeito teatral, o segundo sol, marcado com um asterisco, pode ser ouvido como: nota em tempo fraco que se move à nota seguinte, membro do ritmo subsidiário da nota ligada, parte do primeiro tempo não atacado depois de uma anacruse de dois tempos, e ainda com outras funções. Essa é uma nota carregada de significados, muitos dos quais podem ser resolvidos na execução, introduzindo-se, convenientemente, uma pausa no terceiro tempo do primeiro compasso, completando o compasso mas destruindo a percepção da ordem métrica da primeira frase (Exemplo 7).

O início da Sonata de Berg é o que os executantes poderiam chamar de "problemática", algo para ser tratado pragmaticamente: não tem a

clareza magistral da intenção composicional nem a indicação de execução que se verifica nos trabalhos da fase madura de Beethoven ou Stravinski, Scarlatti ou Messiaen. O analista, nesse caso, se torna impotente. Os analistas lidam, em geral, com a ideologia da veneração, a celebração da perfeição cultural, a explicação de como as coisas funcionam em música, e não como as coisas não funcionam tão bem quanto se gostaria.

A Sonata de Berg é o primeiro trabalho oficial de um jovem compositor, mas dificuldades desse tipo são encontradas até mesmo em "obras-primas". O Exemplo 8 mostra um caso interessante: este é o segundo tema da Sonata para violino op. 108 em ré menor de Brahms, um tema que soa muito bem na parte do violino. No entanto, como é apresentada, inicialmente, no solo do piano, torna-se virtualmente impossível a sua execução. Em qualquer andamento aceitável, as cinco notas arpejadas — e principalmente as seis notas do quinto compasso do tema —, forçam um hiato que pode soar mal, se os acordes forem tocados abruptamente, ou destruir a métrica, se eles forem tocados com tempo suficiente para que o **sforzati** seja realizado. O Exemplo 8a mostra essa passagem na edição de Artur Schnabel, na qual todas as anotações em letras pequenas e marcadas com um círculo são feitas pelo editor e as anotações em negrito são do próprio Brahms. A solução de Schnabel para o problema rítmico foi a de compensação através da nuança de dinâmica, baseando-se, evidentemente, em uma análise da condição de dissonância ou consonância das apogiaturas. O Exemplo 8b tenta provar isso confrontando as marcações de dinâmica de Schnabel com uma representação hierárquica de condução de vozes: as correspondências falam por si só. Diante da ameaça de que esta ilustração pareça um ato crítico de heresia, questionando a sabedoria composicional em um trabalho maduro de um gênio, deve-se acrescentar que o próprio Brahms sabia que tinha escrito aqui uma idéia inexeqüível. Na sua própria cópia da partitura, existem correções onde a mão esquerda não é arpejada na quarta colcheia, mas repete a nota do baixo no terceiro tempo, clareando o ritmo e a textura, como mostra o Exemplo 9.[10]

Este é um caso frustrante de uma análise crítica por parte do próprio compositor; é de pouca ajuda prática, uma vez que Brahms nunca alterou a matriz das edições posteriores do op. 108, e não existe

---

[10]Todas as informações sobre as revisões de Brahms dadas neste trabalho são retiradas de Robert Pascall's "Brahms and the Definitive Text" in *Brahms: Biographical, Documentary and Analytical Studies*, ed. por Robert Pascall (Cambridgae: Cambridge University Press, 1983), pp.59-75 (p.74).

evidência histórica de que ele, na realidade, tenha tido a intenção de revisar essa passagem.

• • •

No início deste trabalho foi dito que, como conclusão, haveria comentários sobre pesquisa e didática em execução e análise musical. Mais uma vez isto será feito, sabendo-se que somente uma visão limitada poderá ser oferecida neste contexto.

Nos Estados Unidos, os teóricos têm concentrado esforços no sentido de desenvolver a psicologia da percepção. Parece que o nariz do músico acadêmico se enterrou na partitura, levando, naturalmente, a uma onda de questionamentos: que aspectos de uma determinada estrutura musical estão abertos diretamente para a percepção e quais são os mecanismos psicológicos da percepção. O mais importante, porém, é que cada geração de músicos deve captar culturalmente a música de forma diferente e cada nova geração deve questionar aquela percepção, mesmo que seja somente como forma de proteger-se contra falsas teorias. Admitindo-se que nesse caso, o termo "falso" é relativo, esse questionamento tem muita força em uma determinada cultura; a força que nos permite, no momento, estar convencidos de que Artusi estava errado em atacar Monteverdi, e que as combinações cromáticas de Hauer foram sem importância comparadas às permutações hexacordais de Schoenberg.

O desenvolvimento da psicologia musical ainda promete uma aproximação entre o teórico e o executante, uma vez que os executantes têm um duplo papel; de um lado, o daqueles cuja sabedoria musical está no ato de comunicar; de outro — que é menos importante para eles no seu dia a dia — o de ouvintes especializados que são particularmente sensíveis às diferenças entre intenções de interpretação e efeitos de execução. Os teóricos tendem cada vez mais a valorizar a intuição do executante, da mesma forma que os compositores, através dos tempos, têm dado grande atenção à sabedoria daqueles que têm habilidades especiais para fazer de suas composições uma realidade. Podemos recordar a citação, no início deste trabalho, das sábias palavras de Erwin Stein: "O principal objetivo do executante é o de realizar o caráter da música; esse é o objetivo para o qual a música foi feita".

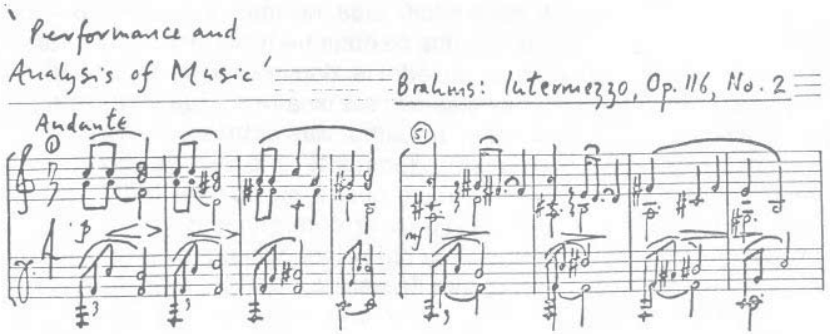
Didaticamente é muito difícil fazer determinadas afirmações. Lembro-me de uma masterclass que eu participei quando um grupo de jovens pianistas tocou música de Olivier Messiaen para o próprio compositor. O maestro interrompeu para mostrar que, tocar uma determinada nota errada em uma certa passagem era muito ruim, uma vez que a nota

errada tinha sido tão audível que os modos de transposições limitadas tinham sido alterados. Houve um ar de incompreensão na jovem face do executante e Messiaen, com a gentileza que lhe era característica, entendeu que certamente aquele aprendiz de pianista nunca tinha ouvido falar das "Technique de mon language musical", sorriu e calou-se.

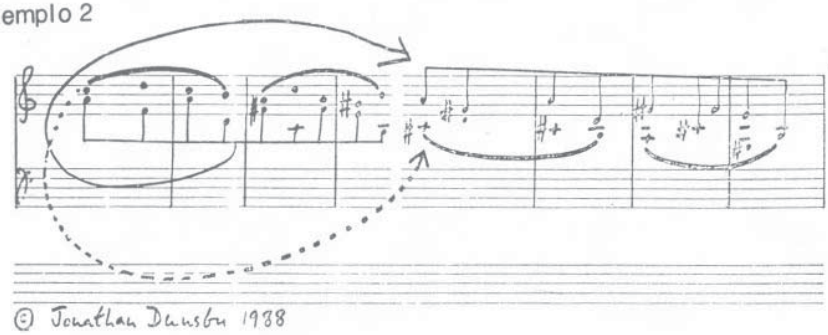
O problema é que o jovem deveria ter sido alertado pelo seu professor sobre os métodos de Messiaen. Se nós tivéssemos um livro escrito por Beethoven, chamado "Technik meiner musikalischen Sprache", nós todos os saberíamos de cor. E, provavelmente, nós estudaríamos sua relação com as partituras, mas isso, sobretudo, iria influenciar profundamente o nosso entendimento de sua música. Wagner é, certamente, o maior exemplo de teoria ligada a prática, pois quem se atreveria a dizer que Wagner teorizava sem produzir grande arte, e quem se atreveria a insinuar que o que Wagner escreveu não enaltece sua arte? De uma forma ou de outra, esses tipos de conhecimento existem em abundância.

Acontece que os professores têm a responsabilidade – ou, pelo menos, deveriam ter, na minha opinião – não somente de transmitir para seus alunos os elementos físicos e poéticos da música, mas de introduzi-los no universo de conhecimentos históricos que engloba teoria e análise. No futuro, aqueles que ensinam um instrumento deverão ser julgados, não somente pelas suas habilidades técnicas e pelo seu entendimento da beleza de uma peça, mas também pela sensibilidade cultural do que é produzido, como, por exemplo, a música do passado. Tudo indica que, em edições, na teorização, na busca pela autenticidade, mesmo no confronto com a tecnologia, até na batalha sociológica entre música contemporânea e música do passado, estamos, desesperadamente, tentando nos ligar a uma cultura anterior, que achamos muito difícil de entender. Talvez, o papel da teoria e da análise seja o de nos dar acesso a esse passado: o que será um papel honroso.

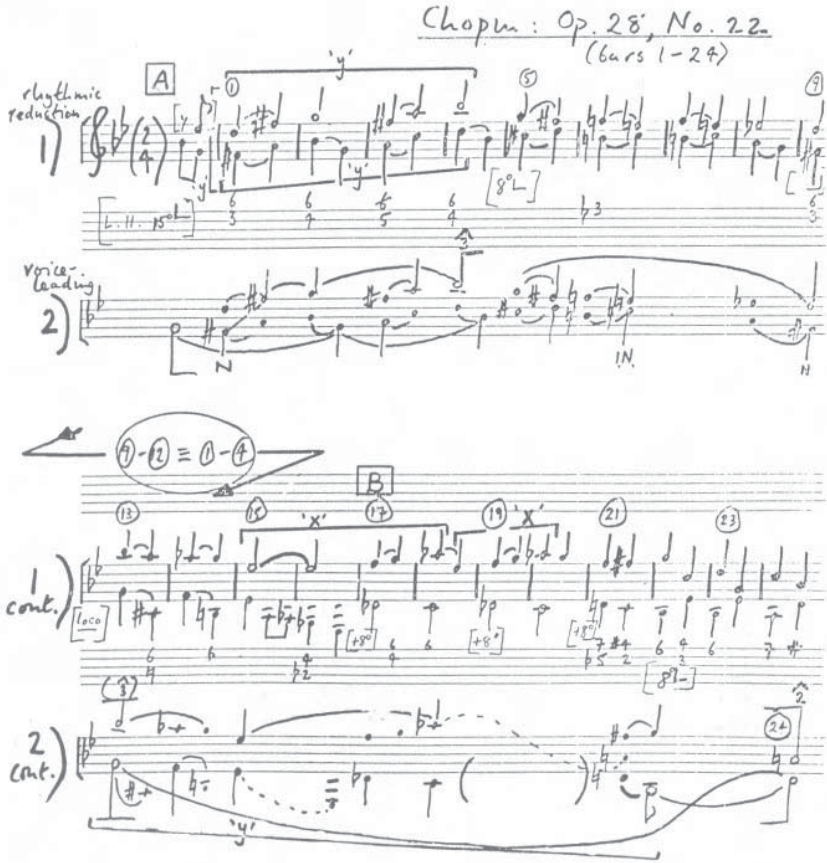
Exemplo 1

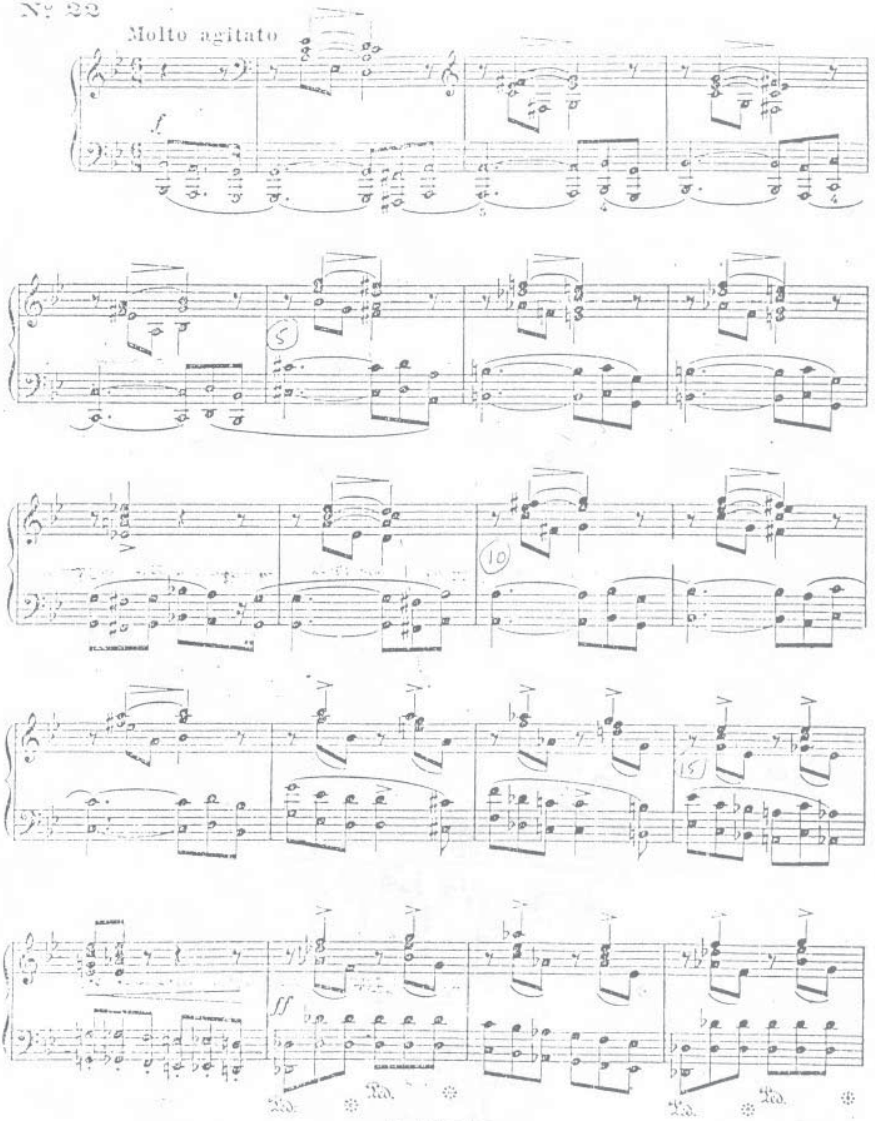


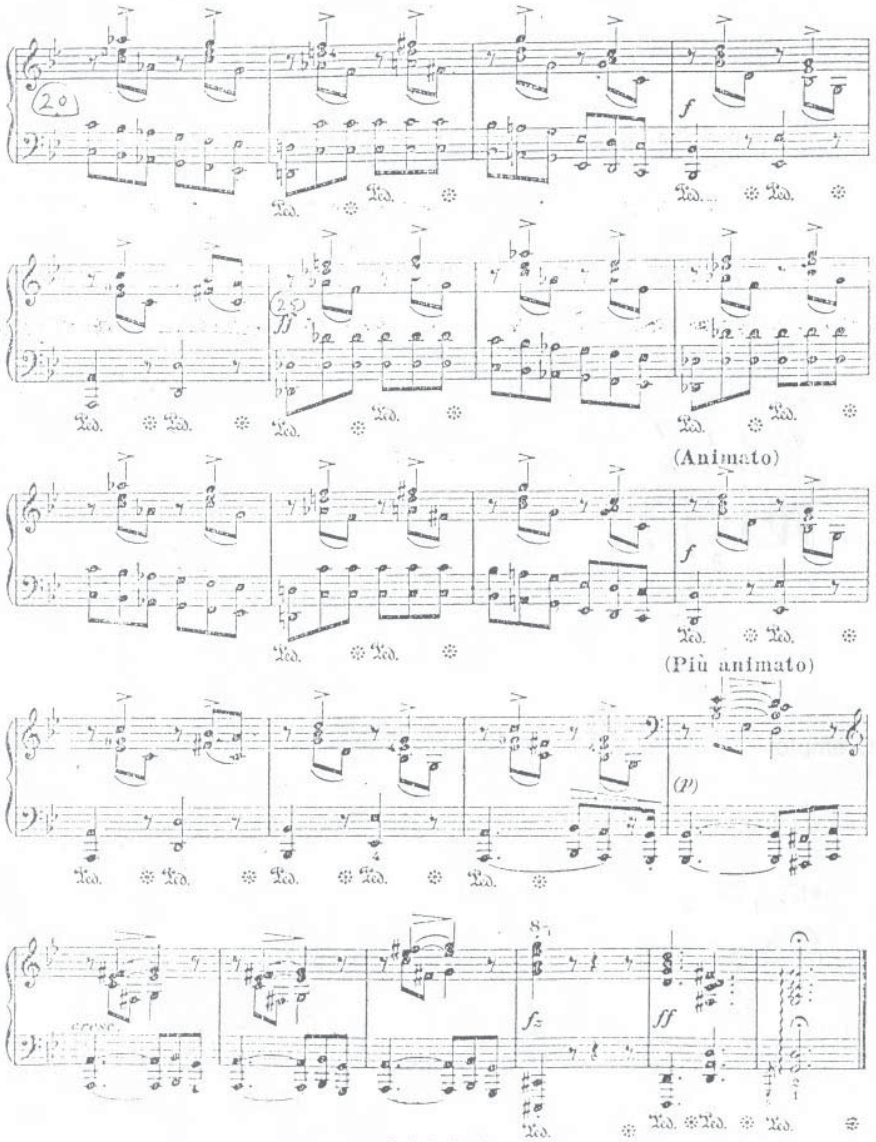
Exemplo 2



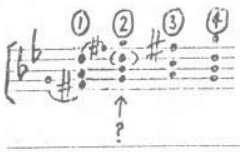
Exemplo 3



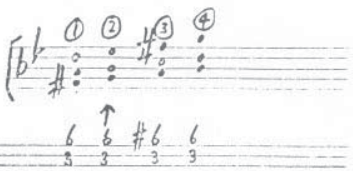

№ 22
Molto agitato
f
5
10
15
ff
Ped.
Ped.
Ped.
Ped.


20
f
29
ff
(Animato)
f
(Più animato)
(p)
cresc.
fz
ff

Exemplo 4

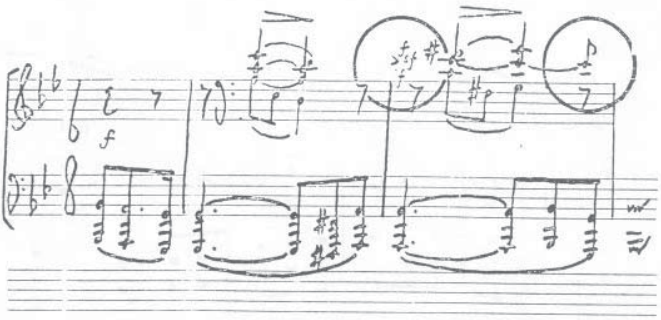


Exemplo 5

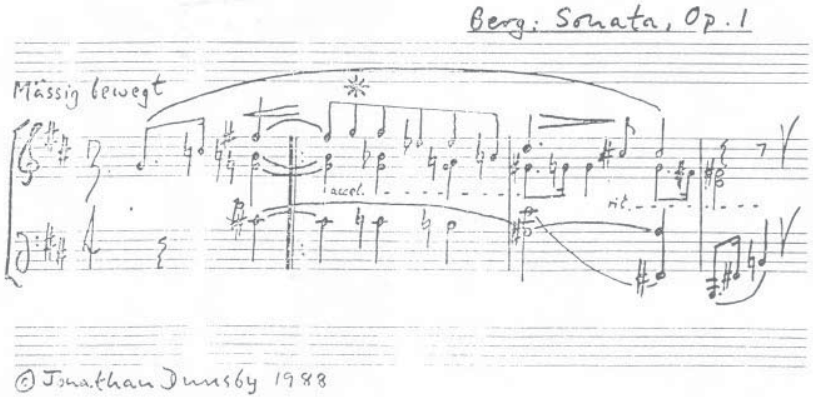


© Jonathan Dunsby 1988

Exemplo 6

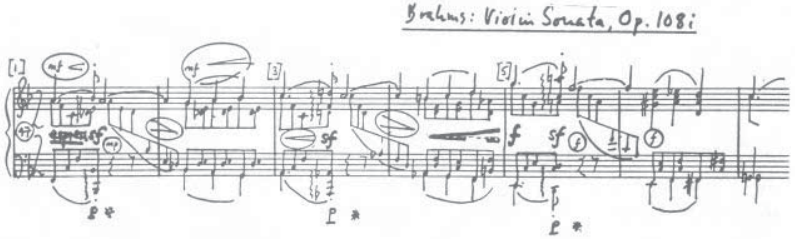


Exemplo 7

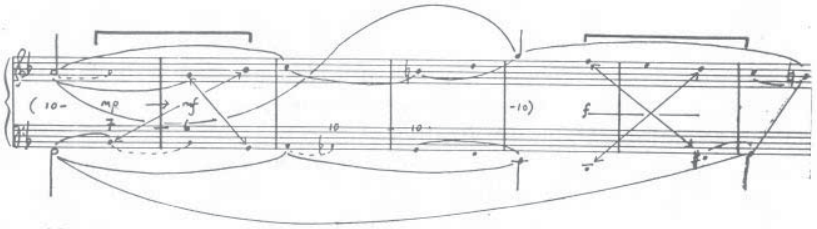


© Jonathan Dunsby 1988

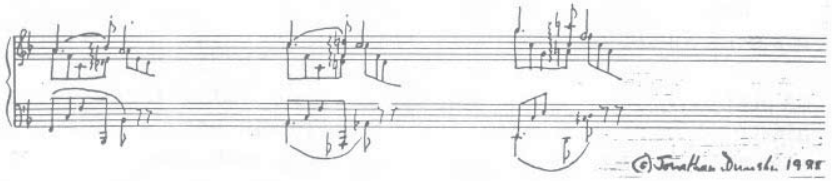
Exemplo 8a



Exemplo 8b



Exemplo 9



A CONTRIBUIÇÃO DE H. SCHENKER PARA A INTERPRETAÇÃO MUSICAL

Cristina Capparelli Gerling*

O teórico, pianista e pedagogo Heinrich Schenker viveu a maior parte da sua vida em Viena. Nascido em 1868, no declínio do grande império austro-húngaro e falecido em 1935, em plena ascensão do nazismo, foi contemporâneo de Brahms e Schoenberg. Allen Forte (1959) compara-o a Freud, pois Schenker contribuiu para o entendimento da música na mesma medida em que Freud o fez pela psicanálise em termos de impacto, profundidade e influência. Sua teoria propõe-se a explicar a tonalidade como um sistema que evoluiu através da utilização de procedimentos que se tornaram uma prática comum entre 1600 e 1900. A idéia de uma linguagem comum a todas as manifestações musicais que dá ao mesmo tempo unidade e variedade de estilos é do ponto de vista intelectual, muito atrativa.

Schenker através das suas teorias procura estabelecer uma maneira de tornar consciente aquilo que já é vivenciado instintivamente, ou seja, prover um arcabouço conceptual para música tonal.

Através de sua obra e ao longo de sua vida, Schenker foi refinando seus conceitos e podemos ver sua teoria,na forma final,em sua última obra **DER FREIE SATZ.**

Nesta obra Schenker apresenta formalmente alguns dos seus conceitos mais influentes:

A tonalidade é a prolongação do movimento direcionado dentro da própria estrutura tonal. Esta expressão de unidade tonal é conseguida através da coerência e organicidade que resulta entre a estrutura básica e a sua prolongação. Nesta teoria Schenker estabelece claramente um processo hierárquico, onde a tríade da tonalidade principal fornece o arcabouço da obra e as demais tonalidades utilizadas gravitam como satélites, sempre subordinadas à tonalidade principal.

Assim podemos inferir desta teoria que a harmonia é a base fundamental geradora da maneira pela qual esta estrutura se articula, adquire vida e movimento.

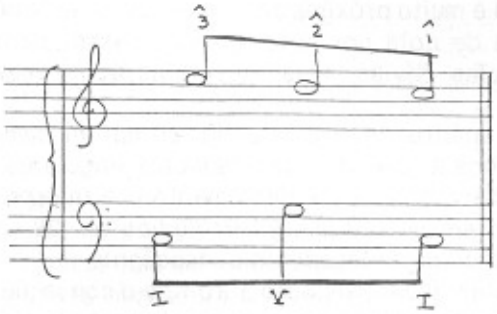
No final de sua vida Schenker estabeleceu que basicamente a harmonia pode ser entendida como tendo duas funções fundamentais, tônica e dominante. Os demais acontecimentos são interpretados como dissonâncias que provocam o movimento linear no discurso musical e são

*Prof. Adjunto do Dept. de Música do Inst. de Artes da UFRGS. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Música. UFRGS.

portanto do domínio e da esfera de competência do contraponto.

Uma obra de arte coerente, segundo Schenker, acontece em vários níveis, sendo que um nível dá origem e coerência ao próximo, num processo de constante redução até que se atinja o âmago da composição.

Através da análise Schenkeriana podemos atingir o nível fundamental onde constatamos a perfeita interação entre harmonia e contraponto, tal como na polifonia. Neste processo redutivo o primeiro nível é obrigatoriamente diatônico e no registro médio. Este nível é composto de uma linha fundamental — URLINIE e uma harmonia básica — Bassbrechung. Juntas produzem a estrutura fundamental — URSATZ.



Segundo Schenker, somente as consonâncias podem ser prolongadas e é justamente a prolongação destas consonâncias através do movimento linear das vozes — dissonâncias — que dão origem ao próximo nível ou nível médio.

O nível médio é de importância crucial para o intérprete. Neste nível podemos observar as manifestações de macro-ritmo ou seja, o ritmo harmônico determinante da forma da composição. Neste nível as dissonâncias começam a ser elaboradas e é neste nível que cada composição é diferenciada e individualizada, adquirindo características e vida própria.

No nível médio podemos entender a arte da composição como um processo de ornamentação e diminuição. Podemos observar o processo de prolongação melódica tomar corpo de 3 maneiras:

1. Como uma linha contínua através do movimento de preenchimento de intervalos,

2. Como uma linha descontínua através da ornamentação de um tom e,

3. Por intervalos delineados através de saltos.

Harmonias também são prolongadas de três maneiras básicas:

1. Movimento que delineia um acorde (um arpejo),

2. Transferência de registro e,

3. Inversão de uma 2ª (para 7ª).

Neste nível médio o conceito de forma é entendido como o movimento da tônica para a dominante que adquire caráter de pontuação estrutural, comparável à viga mestra de uma edificação e o retorno à tônica. Constituindo,assim, os pontos básicos de referência harmônica, usados pelo compositor, como fatores de articulação da forma e estabelecimento da hierarquia dos eventos musicais.

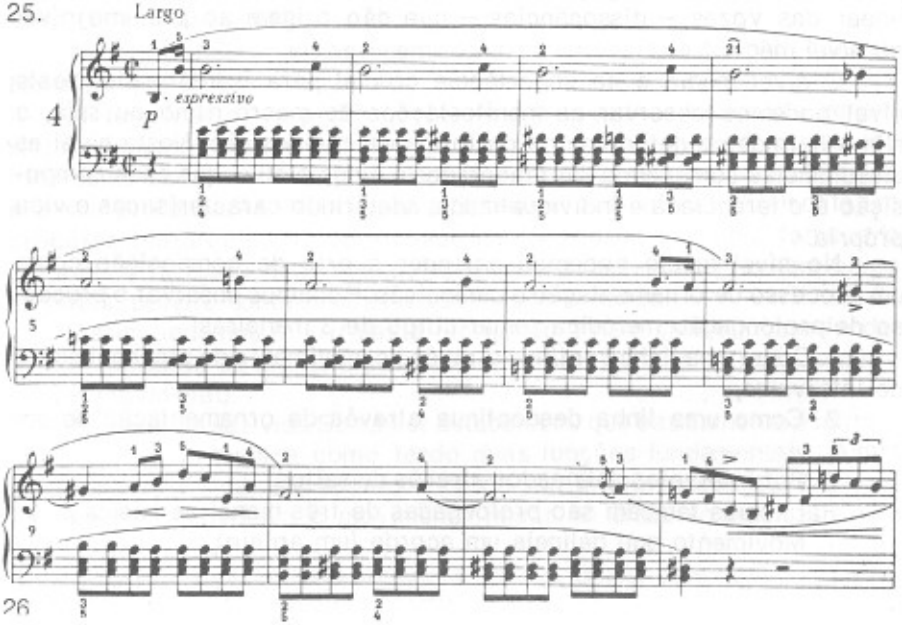
A individualização deste processo e a originalidade de procedimentos,utilizados pelos compositores,permite-nos uma avaliação crítica da validade e importância artística da obra analizada.

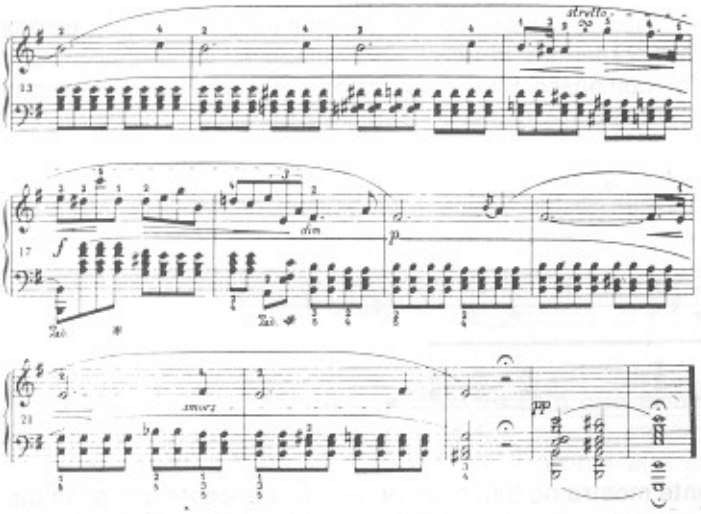
A obra em si é muito próxima do 3º nível, pois neste nível estudam-se as manifestações de nota por nota e, no processo analítico, retiram-se apenas dissonâncias óbvias, notas repetidas e ornamentações redundantes.

Através da análise do Prelúdio op. 28 em mi menor de Frederic Chopin propomo-nos a revelar alguns aspectos singulares da composição considerados decisivos para o entendimento e a interpretação.

Neste, como em outros dos 24 Prelúdios op. 28, Chopin usa uma estrutura definida como antecedente-conseqüente.

O antecedente vai do compasso 1 ao 12 e o conseqüente do compasso 13 ao 25. O antecedente exibe um movimento de tônica (compasso 1) para a dominante (compasso 12). O conseqüente retoma a tônica e completa o movimento com a cadência final nos compassos 24 e 25.

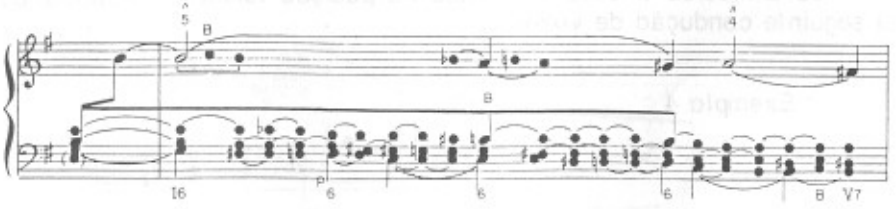




O Antecedente:

O primeiro aspecto a ser mencionado é quanto a melodia que nos compassos 1 e 2 inicia com um movimento de bordadura si-dó-si, repetido insistentemente. Esta bordadura si-dó-si, aparece no baixo dos compassos 10, 11 e 12 e novamente é repetida no final da frase conseqüente (compassos 19 e 20). Podemos, também, observar a progressão do baixo através de acordes de sextas com retardos 7-6. Neste movimento, Chopin escreve uma nota **dó** no tenor (compasso 5) que torna-se, particularmente, dissonante entre os compassos 5 e 8 e finalmente resolve também, por um movimento 7-6 para um si no compasso 8. Poderíamos nos perguntar de onde o compositor extrai este dó tão dissonante e até estranho e que permanece soando por tanto tempo e a resposta óbvia é que esta idéia é extraída da bordadura si-dó-si e que tem como primeiro impulso a anacruse do primeiro compasso como nos exemplos abaixo:

Exemplo 1



Na verdade, Chopin compôs um desdobramento em ampla escala do movimento de bordadura si-dó-si, pois temos si (anacruse para o 1º compasso), dó (compasso 5) e si (compasso 8), uma bordadura que é na verdade arcabouço melódico do antecedente.

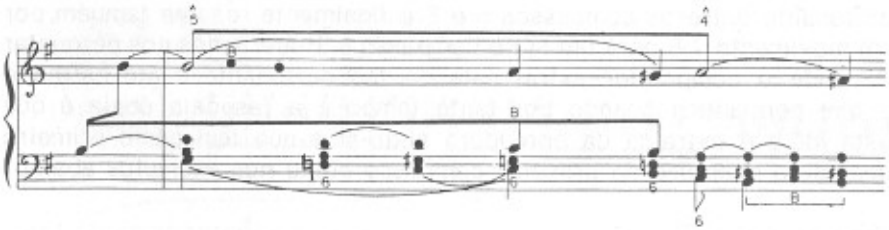
Exemplo 2



O antecedente mostra, no baixo, um arpejo descendente que se inicia em sol (compasso 1), progride para mi (compasso 4 e 5) e termina em si (compasso 10). Neste arpejo é importante observar as notas de passagem que são especialmente importantes e significativas, tais como: o fá, entre sol e mi, ré, e acima de tudo, dó que é um acorde de subdominantes com a 3ª no baixo.

Os acordes progridem de T^6 (compasso 1) para S^6 (compasso 9) e D^7 (compasso 10-12).

Exemplo 3



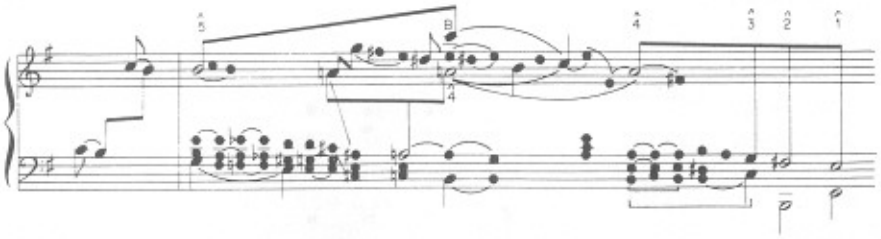
Se a música tivesse começado na posição fundamental, teríamos a seguinte condução de vozes:

Exemplo 4



O Conseqüente:

Exemplo 5



Num processo redutivo,em direção ao nível fundamental,a progressão do baixo no conseqüente mostra o mesmo movimento exibido no antecedente, porém, os acordes sofrem maiores alterações cromáticas a partir do compasso 15.

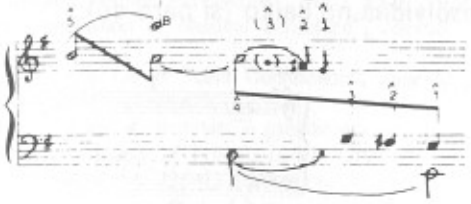
Já no início do conseqüente a anacruse é uma "recomposição" ou uma ampliação da anacruse simples que aparece no início da composição, ou seja, esta segunda anacruse é uma ornamentação e uma expansão da primeira. Esta segunda anacruse, ao ser mais elaborada pelo compositor, incorpora a nota dó na figuração de bordadura entre as oitavas de si.

Exemplo 6



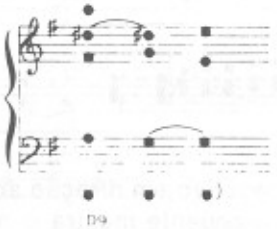
Podemos observar também que na melodia permanece com efeito o mesmo movimento melódico da bordadura si-dó-si. Ocorre,no entanto, uma modificação significativa e da maior relevância para a interpretação da obra. A bordadura é projetada numa expansão registral de dó 4 para dó 5, permanecendo como bordadura incompleta, isto é, sem voltar para si no mesmo registro.

Exemplo 7



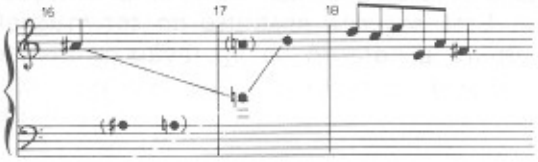
Este dó agudo (compasso 17) ocorre no meio de uma indicação de aceleração no tempo ("Stretto' a partir do compasso 16 até o 18), adicionando mais ímpeto ao momento climático do prelúdio que resulta da maior tensão entre uma expansão no registro e uso da dissonância.

Exemplo 8



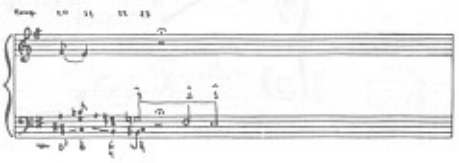
O dó agudo permanece como uma bordadura incompleta, deixando a estrutura em aberto na voz superior, mas que resolve para si via lá♯ e lá♮ como no exemplo a seguir:

Exemplo 9



É importante notar que o si b do compasso 4, que é uma nota de passagem entre si e lá (compasso 4 e 5) e que ocorre como integrante de um acorde de sétima diminuta mi-sol-sib-dó, é reescrito como la♯ no compasso 16, também um acorde de sétima diminuta. Ao ser reescrito como lá♯, cria um movimento melódico ascendente e leva a composição ao seu climax (compasso 17), marcado pelo aparecimento da dominante em ampla expansão registral e maior grau de dissonância. A dicotomia, entre si b e lá♯, é mais uma vez invocada de forma expressiva, de maneira a prolongar o discurso musical a partir do compasso 21. Neste compasso, ocorre uma mudança de certa forma inesperada de lá♯ (sensível de si) para si b. Esta mudança provoca uma expectativa em torno de sonoridades não resolvidas no baixo (si para dó).

Exemplo 10



Este uso de um recurso, verdadeiramente enarmônico, permite a Chopin criar um momento de rara expressividade, com o uso de uma cadência duplamente deceptiva (compasso 21 e 23). Observe que o acorde de $\frac{6}{4}$ aparece na parte fraca do compasso 22 e leva novamente à sonoridade de 6ª alterada (com si bemol no baixo), como para insistir no efeito desejado. O retorno do si bemol no compasso 21 possibilita a conclusão do movimento melódico descendente em direção a tônica. O efeito do si b no baixo é intensificado pela longa pausa. O prelúdio conclui com uma cadência Dominante e Tônica nos compassos 24 e 25.

O movimento melódico descendente de si em direção a mi é interrompido em lá no antecedente, tendo por suporte o acorde de Dominante com sétima. No conseqüente o movimento melódico é retomado e completado até o mi, através de vozes internas, conforme podemos observar nos exemplos 5 e 7. Os acontecimentos melódicos e harmônicos, vislumbrados no antecedente, são realizados na sua plenitude no conseqüente.

O objetivo da análise é dar ao intérprete um maior entendimento da estrutura básica da composição e um maior conhecimento da coesão e organicidade dos seus múltiplos detalhes, com relação ao todo, a fim de possibilitar uma realização sonora, livre e criativa e que ao mesmo tempo revele, plenamente, a intenção do compositor e a idéia básica da composição. A análise revela os eventos hierarquizando-os. Cabe ao intérprete a responsabilidade de decidir como melhor explicitá-los sonoramente, de maneira a tornar estes eventos perceptíveis para o ouvinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEACH, David. "A Schenker Bibliography", *Journal of Music Theory*, XIII (1969), p.2-37.

. "Schenker's theories: A pedagogical View", in *Aspects of Schenkerian theory*, New Haven: Yale University Press, 1983, p.1-39.

BENT, Ian D. "Analysis", in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. I, ed. Stanley Sadie. New York: MacMillan & Co, 1980, p.340-388.

BURKHART, Charles. 'Schenker's Motivic Pandelisms", JMT, XXII (1978) p.145-175.

FONTE, Allen. "Schenker's Conception of Musical Structure", Journal of Music Theory, III (1959) p.1-30.

OSTER, Ernst. "Register and the Large Scale Connection". *Journal of Music Theory*, VIII (1961). p.51-71.

SCHACHTER, Carl. "Rhythm and linear Analysis: A preliminary study". The Music Forum. New York: Columbia University Press, V (1980), p.197-232.

SCHENKER, Heinrich. *Der Freie Latz, Free Composition*, tr. Ernst Oster, New York: Longman, 1979. 2 volumes.

EVOLUÇÃO DA HISTORIOGRAFIA MUSICAL BRASILEIRA

Regis Duprat*

1. Definição e Conceito

No sentido estrito do termo trata-se de um sintagma cristalizado, de uma historiografia adjetivada e restrita que pode ser tomada como o conjunto dos trabalhos escritos e divulgados, percutindo e repercutindo as abordagens de caráter musical durante o período histórico que chamamos de História do Brasil.

A Evolução dessa historiografia só reafirma, de certa forma pleonasticamente, reincidentemente, uma caracterização de ordem histórico-evolutiva, já que História e Evolução (evolução histórica) são categorias integradas num quadro epistemológico com nítida referenciação positivista que implica na concepção de estágios progressivos desdobrando-se sucessivamente de formas inferiores ou primitivas para etapas superiores de evolução.

Num sentido mais amplo, trata-se de integrar em nosso sintagma, manifestações históricas e historiográficas (como estímulos e como subprodutos), de uma série de reflexões não florescidas no Brasil, incluindo obras críticas e balanços analíticos produzidos por autores estrangeiros. Incluem-se aí tanto os cronistas e viajantes do período colonial e imperial quanto os musicólogos, especialmente os da escola americana contemporânea que têm procedidos a sínteses lúcidas de nossa trajetória historiográfico-musical.

Refiramo-nos, também, ao que poderíamos chamar de genealogia de obras (composições) musicais que, num contexto historiográfico, representam a contribuição do pensamento musical não conceitual, não verbal, puramente sonoro. Isso se explica pela freqüente e antológica participação do compositor na definição de parâmetros, na criatividade-criação, norteando, reorientando às vezes, diretrizes de desenvolvimento histórico e historiográfico para a música.

E na representatividade da criação é mister que se integrem as grandes obras musicais da História da Música, ou seja, uma genealogia delas que, divulgadas e consumidas no decorrer da nossa vida musical, tenham estimulado, de alguma forma, a nossa trajetória e os próprios trabalhos historiográficos definidos **Strictu sensu.**

*Prof. Titular da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)

Essa integração da Historiografia da Música Brasileira no contexto universal é ao mesmo tempo inevitável e salutar, pois reflete e garante o acesso às experiências alienígenas, condição básica para a ampliação de nossa vivência contextual.

2. Deficiências de nossa Historiografia Musical

A primeira deficiência constatada nesse quadro introdutório é a indisponibilidade de qualquer obra escrita em qualquer tempo que reflita o âmbito das preocupações aqui debatidas. Não dispomos de nenhuma obra sobre a Evolução da Historiografia Musical Brasileira. Nosso sintagma cristalizado não se identifica, absolutamente, com as Histórias da Música Brasileira, que surgiram a partir de 1908, ainda que estas possam constituir valiosos subsídios para o assunto.

Não dispomos, igualmente, e sequer, de uma relação de obras historiográficas universais que tenham tido voga no Brasil, no decorrer de sua história musical. Isto constituiria um tema profícuo para pesquisas histórico-musicais. E o próprio surgimento de um trabalho sobre a Evolução da Historiografia Musical Brasileira se erigiria preciosa contribuição prospectiva diagnosticando, pelo menos, as lacunas de nossa historiografia constatada.

Infelizmente não dispomos, também, de uma geneologia das obras musicais, brasileiras e/ou universais, que tenham tido ponderável influência sobre o gosto e sobre a criação musical entre nós. E aí incluiríamos os tratados teóricos, as atividades pedagógicas e as próprias condições objetivas, no plano sócio-cultural, de sua disseminação e influência relativa.

3. Delimitação da matéria e periodização

Se nos ativermos ao sentido estrito do termo, integram-se em nossa Historiografia, e sem confundi-la com a Bibliografia da Música Brasileira, as obras publicadas sobre a atividade musical no Brasil; os livros e os artigos em periódicos e até, numa fase mais recente, os textos analíticos assinados, inseridos na capa dos discos, contribuição relevante no mais das vezes não veiculadas pelo movimento editorial comum. Especialmente na fase mais florescente da indústria de disco, os textos de capa têm sido uma contribuição importante de disseminação.

Quanto à periodização, podemos sintetizá-la em três grandes conjuntos: o **período colonial**, que inclui, grosso modo, as universalmente

acatadas designações estilísticas do Renascimento, do Barroco e do Classicismo; o **período romântico,** cujo início coincide praticamente com a nossa independência política; e o **período Moderno e Contemporâneo,** cujos primórdios poderiam ser pragmaticamente identificados a partir da Semana de 1922.

No período colonial brasileiro, sobretudo naquela fase totalmente carente de manuscritos musicais, ou seja, os dois primeiros séculos da colonização européia, cronistas e viajantes apuseram sua contribuição inestimável para entender as relações entre colonizador e colonizado no processo de evangelização dos povos indígenas e inteligibilidade dos produtos da cultura musical desses povos, objeto, aliás, do mais antigo documento musical, oferecido por Jean de Lery em meados do século XVI. Mas, também do período colonial, afloram as primeiras manifestações historiográficas em Cardim, Gandavo, Soares de Souza e outros, culminando, no final do período, com os viajantes Spix e Martius e com Saint Hilaire, tanto na abordagem das manifestações da cultura musical configuradas à imagem e semelhança da européia — vejam-se as referências à execução, em pleno sertão mineiro, de quartetos de cordas de Boccherini, Haydn e Mozart — como mesmo, na narrativa que erige certas páginas em verdadeiros monumentos historiográficos, sobre a incisiva e petulante contribuição da etnia negra que cedo enformou as correntes que configurarão, no século dezenove, as músicas populares urbanas do Brasil romântico.

A independência do Brasil é uma ocorrência sócio-político-cultural que se contextua sob o signo do romantismo, sistematizado na literatura em 1836, pelo ideário de Domingos José Gonçalves de Magalhães, na Revista nº 1 do "Niterói". Seus tópicos nacionalistas não se circunscreveram ao campo literário. Não obstante a inexistência de uma contribuição igualmente sistemática no âmbito da História musical, ficam evidentes as repercussões do ideário de Magalhães na história e na historiografia musical brasileira, desde o período romântico e ainda hoje vigentes numa certa polêmica envolvendo hoje o nacionalismo musical.

Para não deixar de falar do conteúdo desse ideário destacamos as teses de Magalhães de que a cultura e a literatura brasileira teriam começado a definir-se já no século XVI. Que o despótico regime colonial português prejudicara o desenvolvimento autônomo e fecundo dessa cultura. Que as culturas indígenas do Brasil, não tivessem sido destruídas, teriam contribuído decisivamente para a cultura nacional (daí, o indianismo). Que a natureza brasileira, prodigiosa de vitalidade e beleza, seria altamente propícia ao gênio criativo. E que a independência do Brasil, exumando a contribuição indígena, podia constituir fator preponderante para a conformação da cultura e da literatura brasileira.

Não se requer muito esforço ou argumento para vincular a este ideário os primeiros esforços de criação da ópera nacional, a partir de 1857, no Rio de Janeiro, gerando os primeiros frutos em 1860 com a ópera "A noite de São João", de Elias Alvares Lobo, de Itu, e em 1861, "A noite do Castelo", de Antonio Carlos Gomes, às quais se seguem tantas outras; a valorização das músicas populares urbanas na obra de compositores românticos como Brasílio Itiberê da Cunha (O Sertanejo é de 1869) e a própria "Cayumba", dança de negros de Carlos Gomes, de 1857. Isto sem tocar no sentimento sutil, desde a década de 1830, das síncopes, hoje tão brasileiras, na música de salão (1834 "Lá no Largo da Sé") ou no próprio aproveitamento precoce que um estrangeiro fez, Sigismund Neukomm, em 1819, de um lundu em um capricho para piano. Lembremos ainda as próprias óperas de Carlos Gomes que com o Guarani, em 1870, representa uma fase avançada das projeções desse ideário de Gonçalves de Magalhães no campo da cultura musical.

O Samba da Suíte Brasileira do paulista Alexandre Levy, de 1890 é a culminância de um processo acompanhado de manifestações historiográficas de tendência eminentemente romântico-nacionalista fundamentada inequivocamente no ideário de Magalhães.

Resta destacar ainda um movimento e uma atitude historiográfica nesse século romântico brasileiro. Ambos partem da pena e da consciência de Araújo Porto Alegre. O primeiro é o artigo "Idéias sobre a música" que Porto Alegre publicou no mesmo nº 1 da Revista "Niterói". Nele, o autor destaca os dois grandes centros musicais do Brasil de então: A Bahia, onde predomina o **lundum**; e Minas Gerais, onde impera a **modinha**. A segunda é sua atitude decisiva de preservação, que também gerou, a seu tempo, monumentos historiográficos da obra manuscrita do padre José Mauricio Nunes Garcia, e que despertou o interesse posterior do Visconde de Taunay que até distinguiu o pobre-músico com deliciosa biografia.

A chave de ouro da historiografia musical romântico-nacionalista reside provavelmente no cofre que há já alguns anos, vimos compulsando para revelar; trata-se da polêmica de Alberto Nepomuceno com o crítico Oscar Guanabarino, em 1895, sobre a nacionalização da canção erudita brasileira.

Morrendo o século, o romantismo não feneceu. Até à atualidade, diríamos, permanecem vivas, atuantes, certos fatores sócio-culturais, e até políticos e econômicos, desfraldando ininterruptamente a bandeira alternativa do nacional-romantismo... Haja vistas ao conteúdo nacionalista e antropofágico de nossa revolução modernista; a toda a produção historiográfico-musical de Mário de Andrade. Haja vistas a todas as dificuldades interpostas pelo peso do velho ideário à atualização da

linguagem musical universal ocorrida na fase pós-Debussy, gerando deliciosos produtos polêmicos como as manifestações da Música Viva, em 1946, a Carta Aberta de Camargo Guarnieri, em 1950 e o Manifesto da Música Nova, de 1963.

Como explicar, senão pela sobrevivência, típica e tópica, do ideário nacionalista-romântico de 1836, numa resistência passiva do consumo, a reincidência das vanguardas históricas atuais, nas mensagens pseudo-modernas que repetem as preocupações das vanguardas de 20 e 30 anos atrás, pelo fato de predominarem, em nossa cultura, os fatores de longa duração (para utilizar a expressão de Fernand Braudel) que teimam em fixar padrões novecentistas da fase romântica.

Sobrepujando as polêmicas áridas que refletem o empenho comum daqueles que são conscientes da necessidade de uma superação definitiva da estética romântico-nacionalista, desenvolveu-se, a partir da 2ª metade do século (1950), com mais contextura, uma corrente reportando-se às atividades musicais mais antigas do período colonial. Esta, passou a praticar uma filosofia de trabalho que, sem permitir o predomínio do cientificismo, acredita firmemente que a nossa evolução histórico-musical só será efetivamente compreendida, debatida e interpretada pluralisticamente se for disseminado o hábito salutar de interpretar a nossa evolução histórica musical não a partir apenas de idéias preconcebidas, mas a partir de um referencial rico e profícuo: a documentação histórica. Essa parece ter sido a grande contribuição da historiografia musical brasileira do período colonial para a evolução da historiografia musical brasileira como um todo.

ANÁLISE COMPARATIVA DE DUAS FUGAS NA OBRA SACRA DO Pe. JOSÉ MAURÍCIO

Denise Frederico*

Introdução

O estudo e análise das fugas e fugatos na música sacra do Pe. José Maurício caracteriza a necessidade de pesquisa sobre o assunto e, conseqüentemente, a ausência de publicação e documentação a respeito. O interesse por tal assunto surgiu da convivência com a pesquisadora Cleofe Person de Mattos, de quem tive o privilégio de ser aluna.

O objetivo deste artigo é mostrar os diversos procedimentos que marcam a diferença entre o **fugato** do "Crucifixus" da "Missa em Mi b M", de 1811 (CT 107) e a **fuga** do "Cum Sancto Spiritu" da "Missa de Nossa Senhora do Carmo", de 1818 (CT 110).

São muitas as dificuldades que um pesquisador enfrenta para levar adiante sua empreitada. Os obstáculos têm início com a dificuldade de aquisição de partituras ou de acesso a elas, como é o caso de José Maurício, cuja obra se acha espalhada nos mais variados arquivos. Os recursos financeiros são escassos e quase sempre os estudos são bancados pelo próprio pesquisador, fato que, na maioria das vezes, dificulta o desenvolvimento da pesquisa.

Ressalte-se, ainda, como fator que, de certa maneira, restringe o conhecimento do passado histórico musical brasileiro, a escassa documentação sobre os primeiros cem anos de colonização no Brasil, exceção feita aos jesuítas, que ministravam algum ensino de música aos índios no século XVI.

Nas últimas décadas do século XVII, desenvolveram-se irmandades que tornaram possível a vida profissional de alguns músicos em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O movimento musical centrava-se, na sua grande maioria, nas atividades exercidas pelos mestre-de-capela. O mestre-de-capela tinha a função de "fazer arranjos musicais para os serviços religiosos e missas solenes; escolher os melhores cantores para as apresentações de Paixões, planejar a música da Semana Santa; coordenar os exames da escola paroquial; ser responsável pelos ensaios para os coralistas do cantochão e pela preparação da música usada em todas as missas regulares", (APPLEBY, p.10 e 11).

O Pe. José Maurício despontou no cenário musical brasileiro já no final do século XVIII (1767) e início do século XIX como a figura

*Aluna do Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Música. UFRGS. Profª do Deptº de Música do Inst. de Artes da UFRGS.

de maior relevância. Sobre sua instrução musical, sabe-se que foi aluno de solfejo e harmonia do professor Salvador José. Foi também menino de coro e, aos dezesseis anos, compunha sua primeira obra "Tota Pulchra es Maria" (1783). A escolha da carreira sacerdotal como vocação é discutível. Fez-se sacerdote para alcançar prestígio social, amenizando assim dois "fardos"; sua cor mestiça e os parcos recursos financeiros. Além disso, o pacto alcançado serviria para sedimentar e levar em frente a vocação inata de músico.

Em 1791, ligou-se à irmandade de S. Pedro, tendo iniciado os preparativos para a sua ordenação sacerdotal, e tornou-se mestre-de-capela da Catedral do Rio de Janeiro em julho de 1798.

Durante os primeiros dez anos, como mestre-capela, José Maurício compôs considerável número de peças sacras e algumas seculares.

A partir de sua contratação para mestre-de-capela da Capela Real, aumentou a sua produtividade como compositor.

> "Como costume acontecer nessas horas, o reconhecimento, às vezes verdadeiro, às vezes falso, vai surgindo em cadeia numa espécie de onda. O Senado da Câmara duplica os vencimentos do compositor e, como também acontece em fase como esta, o incentivo raramente é vão: sabendo-se ou crendo-se bem aceito, o artista produz melhor, com mais equilíbrio, segurança. Só em 1809, o nosso padre compôs para a Real Capela, 39 peças. Era mesmo o seu tempo das vacas gordas. Até no sentido escrito: por concessão de D. João, a Real Ucharia (despensa), cuja prodigalidade, conforme João Ribeiro, chegava a seis milhões de cruzados anuais, passava a lhe servir uma "ração diária igual à dos capelães" (Gama, p.25).

Na obra sacra de José Maurício existem cerca de três dezenas de fugas. A primeira missa em que ocorre uma fuga, data de 1808 ano da chegada de D. João VI ao Brasil. Não se pode comparar as condições musicais do Rio de Janeiro no final do século XVIII com as condições da Europa nesta época. Todavia, a vinda da corte portuguesa para o Brasil trouxe modificações importantes para a vida musical. Surgiram novas possibilidades em termos de voz e de instrumentos, pois havia cantores e instrumentalistas chegando com a corte. José Maurício, que até então escrevera para os "meninos" do Seminário de S. Joaquim, passou a compor para cantores de técnica apurada. Ocorreu ainda a ampliação da orquestra a partir desta data. O seu interesse pela fuga pode ter nascido com a vinda da biblioteca musical do rei. "Entre as excelências da escritura mauriciana, fartamente apreciáveis em suas

missas a partir dessa época, devem ser apontados não só os 'concertantes', elemento estilístico básico de sua linguagem, como as fugas e fugato" (MATTOS, 1970, p.357).

Ocupou o cargo de mestre-de-capela da Capela Real de 1808 a 1811, ano em que chega ao Brasil o compositor português Marcos Portugal, "cuja presença se fez um obstáculo vivo para a carreira de José Maurício" (GAMA, p.26).

Foram notórias as conseqüências desta nova situação na vida e na produção musical de José Maurício. Tendo Marcos Portugal chegado com o poder nas mãos e sendo o padre de natureza tímida e modesta, acabou por afastar-se aos poucos do centro da atividade musical — a Capela Real — vindo, inclusive, a agravar a sua condição financeira.

> "Durante os 13 anos de permanência de D. João VI no Brasil, foi vária a estrela de José Maurício. Período desigual e desigualmente repartido. Vive, de início, a fase mais brilhante de sua carreira, a mais fecunda em todos os sentidos. Três anos que se abrem como maravilhosas perspectivas de criatividade e construtividade, de realização e de prestígio, a que se seguem dez anos marcados pelo desprestígio, pelo sofrimento, pela humilhação no que José Maurício tinha de mais valioso: a própria força criadora". (MATTOS, 1970, p.35).

Convém chamar atenção para a peculiaridade de José Maurício na elaboração dos processos contrapontísticos em suas composições, em sua quase totalidade, religiosas.

As fontes de onde foram obtidas as partituras utilizadas foram as seguintes:

a) fugato do "Crucifixus" da "Missa em Mi b M^{a} (CT 107) — cópia feita para o coro da Catedral Metropolitana;

b) fuga do "Cum Sancto Spiritu" da Missa de N. Senhora do Carmo (CT 110) — autógrafo.

O critério usado para a escolha dos dois trechos leva em consideração razões de ordem histórica, técnica e musical:

1) comparados um fugato e uma fuga, parece ser possível mostrar o porquê da nomenclatura diferenciada entre fugato e fuga;

2) o tratamento técnico que José Maurício dava à fuga e, especificamente ao fugato, embora o compositor estivesse preso às condições ambientais acanhadas, do Brasil Colônia;

3) o fugato foi composto em 1811, época em que José Maurício ainda possuía prestígio junto à Corte Real. Este fugato apresenta um procedimento do século anterior: o estilo concertante, onde vozes iguais

se alternam como solistas;

4) a fuga da "Missa de Nossa Senhora do Carmo" foi composta em 1818, quando as condições de José Maurício já não eram as mesmas.

As duas obras escolhidas retratam, portanto, fases distintas na vida do compositor. A de 1811 marca a fase final de prestígio junto à corte. Alguns biógrafos tentaram situar suas obras em dois períodos: o de excelência (1ª fase) e o de decadência (2ª fase). Para Cleofe P. de Mattos, o que ocorre na sua obra são "desníveis". Tanto nas primeiras obras quanto nas últimas "há o bom e o menos bom" (MATTOS, 1970, p.355).

Antes de analisá-las, convém expor algumas idéias a respeito do conceito de fuga e fugato.

É difícil definir fuga tais as variantes que existem. A fuga não é uma forma musical, porque não apresenta um esquema rígido. O que tem de mais padronizado é a exposição, que é seguida de episódios ou de exposições intermediárias ou de "strettos" ou ainda por outro processo contrapontístico que utilize o material temático. O compositor poderá ter um plano total delineado, mas não há rigidez neste plano, nem esquemas tonais pré-determinados. Muitas vezes, torna-se difícil saber a estrutura de uma fuga porque, como a maioria das fugas é monotemática, nem sempre o contraste temático é suficiente para delinear as suas partes. Para se definir a forma de uma fuga, tem-se que verificar onde ocorrem as cadências internas. Contribuem no sentido de definir as seções de uma fuga, os seguintes elementos: mudanças de textura ou de tessitura, modulações, entradas precisas do sujeito ou da resposta e o uso de "strettos", inversões e pedais.

O termo fugato significa "como uma fuga" e se refere a um trecho de uma composição que não é precisamente fuga, mas que caracteriza o estilo de fuga. Um movimento de sonata ou de um moteto podem ser fugatos, se o compositor, através de manipulação dos processos contrapontísticos, criar esquemas no estilo de fuga.

Muitas vezes o termo fugueta aparece como sinônimo de fugato e vice-versa. Fugueta quer dizer "uma fuga pequena" e normalmente contém uma exposição, um episódio e coda. José Maurício chama fugato, na obra citada, o que parece ser uma fugueta. O mesmo acontece aos fugatos "Quam Oliae Abrahae" do "Ofício 1816" "Cum Sancto Spiritu" da "Missa Mimosa" e o fugato do "Amen" e da "Missa em Fá". O do "Ofício 1816" é um fugato, com 61 compassos, apresentando exposição completa. O chamado fugato da "Missa Mimosa" possui 119 compassos, exposição integral, episódio e exposição intermediária do tema. Todos os elementos de uma fuga estão aí bem delineados, razão porque não se entende o termo fugato em vez de fuga. O fugato da "Missa em

Fá" talvez devesse ser chamado de fuga, uma vez que apresenta exposição; o tema é apresentado em uníssono pelo contralto e tenor. Há, portanto, oscilações em definir a forma, as quais, contudo, não impedem que se entenda que a composição apresenta procedimentos contrapontísticos imitativos de uma fuga.

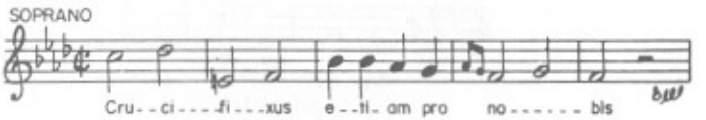
O fugato "Crucifixus" da "Missa em Mi b M", para vozes e órgão, desenvolve-se em 48 compassos. A fuga "Cum Sancto Spiritu" da "Missa de Nossa Senhora do Carmo" tem 221 compassos e marca o final do "Glória".

Verificar-se-ão as semelhanças e os contrastes entre dois trechos em estudo, partindo-se da comparação de suas partes ou seções.

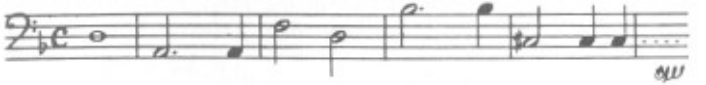
I — SUJEITO E RESPOSTA

O tema do fugato possui um intervalo de sétima diminuta descendente, com função de dominante, intervalo mais ou menos constante em muitas obras barrocas e clássicas. Comparar o tema deste fugato com os seguintes:

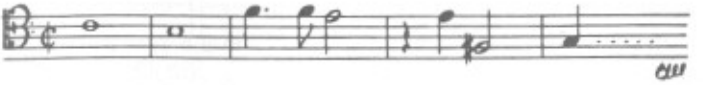
Tema do fugato "Crucifixus" da Missa em Mi b M de 1811
Exemplo 1)



Michel Haydn: fuga do "Pignus" da "Venerabili Sacramento", 1792
Exemplo 2)



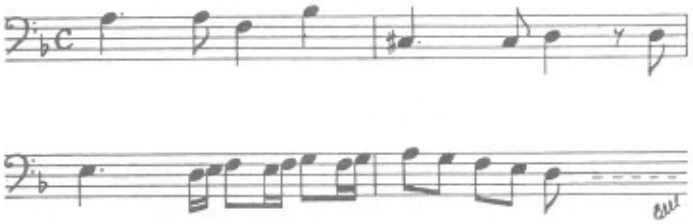
Fuga do "Te Deum", K. 141 de Mozart
Exemplo 3)



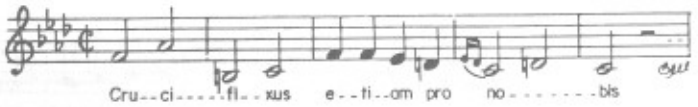
fuga "Vesperae Solennes de Confessores" – K. 339. Mozart
Exemplo 4)



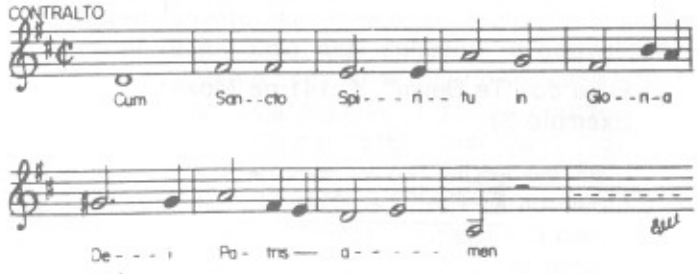
Fuga do Kyrie. Missa de Réquiem – K. 626 – Mozart
Exemplo 5)



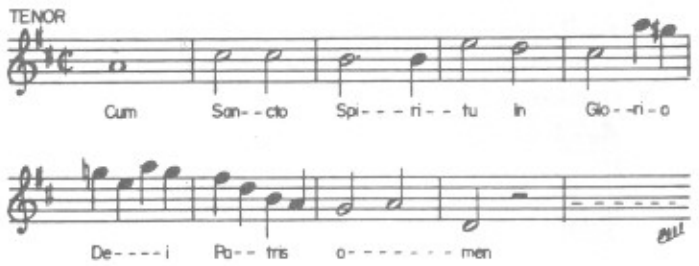
A resposta que José Maurício dá ao sujeito encontra-se no contralto (c. 5 – 9)
Exemplo 6)



A exposição da fuga "Cum Sancto Spiritu" desenvolve-se em 25 compassos e é relativamente pequena em relação à extensão total da peça (221 compassos). A fuga tem tratamento real. É este o tema da fuga:
Exemplo 7)



A resposta vem no tenor, com modificações melódico-rítmicas: Exemplo 8)



II — ENTRADA DAS VOZES

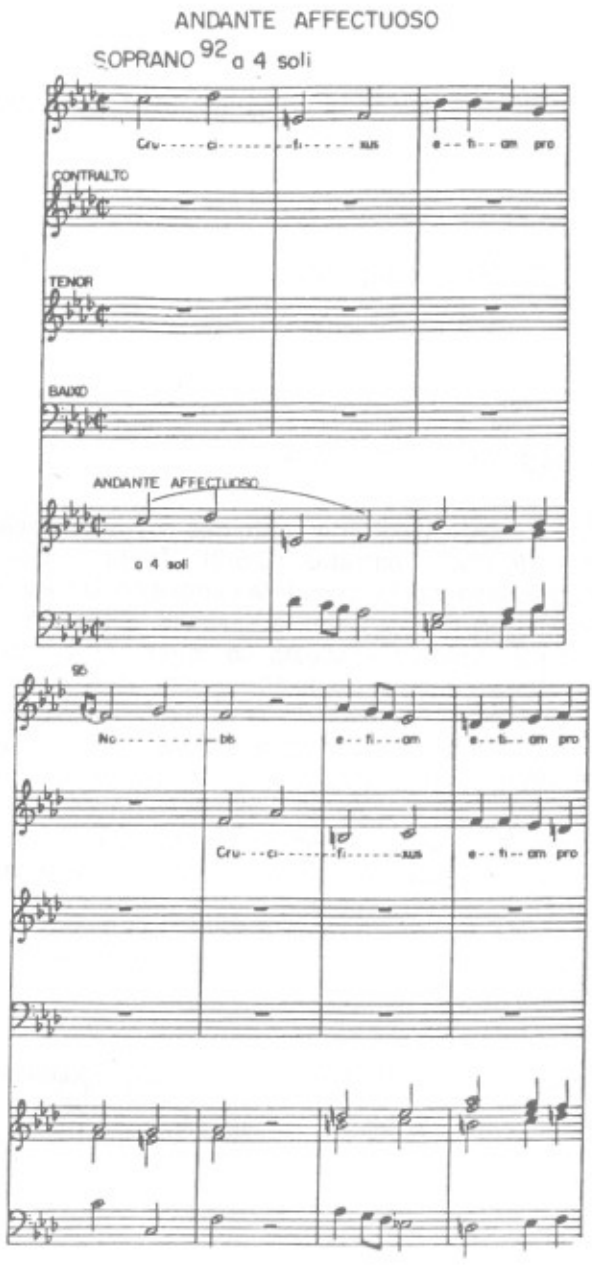
No fugato do "Crucifixus", a entrada das vozes obedece à seguinte ordem: Soprano (c.1-5), Contralto (C.5-9), Tenor (c.9-13) e Baixo (c.13-17). É uma pequena, porém completa exposição. O mesmo não ocorre na fuga em análise. Embora seja a 4 vozes, o tema é apresentado no contralto (c.1-9), vindo a resposta no tenor (c.9-17), seguida pelo baixo (c.17-25). Esta omissão do tema em uma das vozes, no caso o soprano, vem corroborar a idéia de que não existe rigidez na fuga. Se levados em consideração os tratados do século XIX, que defendiam processos altamente complexos para a composição de uma fuga, a então chamada "fuga escolástica", não se poderia nem mesmo compreender J.S. Bach, que foi quem levou a fuga ao seu apogeu.

A exposição do fugato termina com cadência perfeita no tom da dominante (vai de Ré M para Lá M).

III — O CONTRASUJEITO

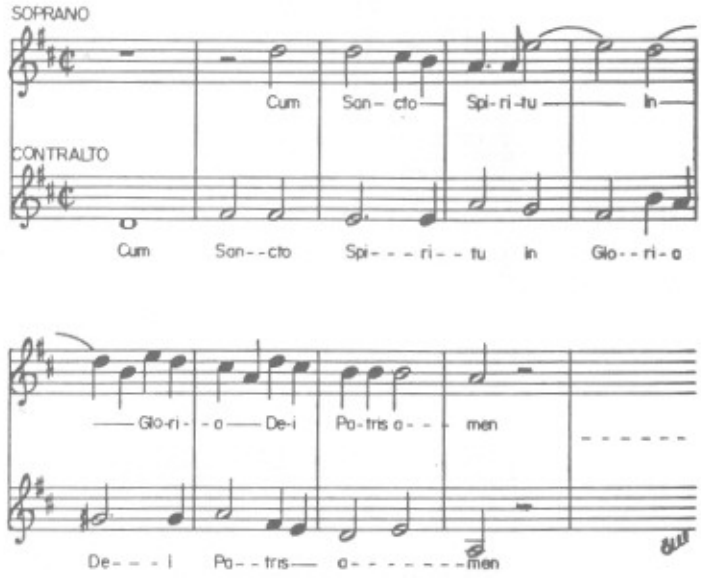
O contrasujeito em José Maurício nem sempre acompanha o tema até o final de sua apresentação. No fugato em questão não ocorre contrasujeito nas vozes. O que se ouve é um contraponto no órgão que acompanha.

Exemplo 9)


ANDANTE AFFECTUOSO
SOPRANO 92 a 4 soli
Cru - - - - - ci - - - - - - fi - - - - - xus
e - - fi - - am pro
CONTRALTO
TENOR
BAIXO
ANDANTE AFFECTUOSO
a 4 soli
95
No - - - - - - - - - bis
e - - fi - - - am
e - - fi - - am pro
Cru - - - ci - - - - - - fi - - - - - xus
e - - fi - - am pro

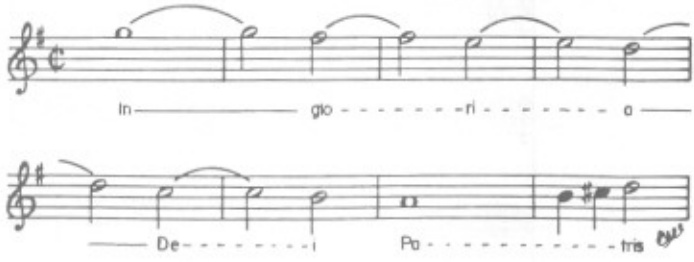
Na fuga da "Missa de Nossa Senhora do Carmo" o contrasujeito é claro:

Exemplo 10)



Aqui José Maurício utiliza um processo rítmico baseado em síncope, comum em outros temas (V. tema da fuga da "Missa de São Pedro de Alcântara" de 1809, CT nº 105):

Exemplo 11)

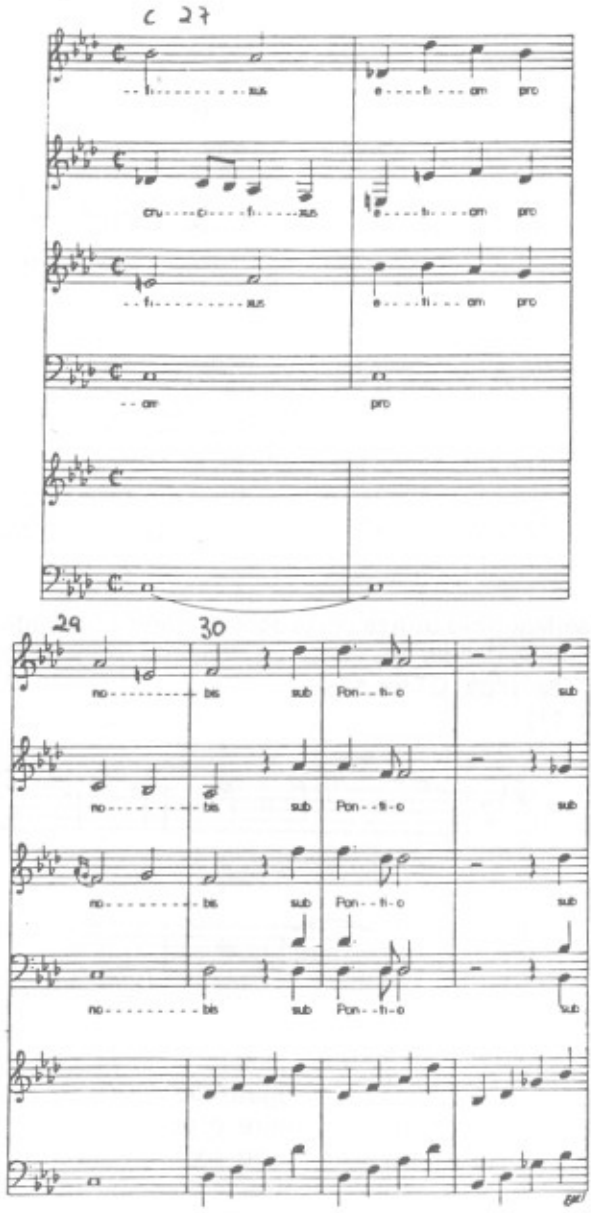


IV – EXPOSIÇÃO INTERMEDIÁRIA

Ao terminar a exposição do fugato, José Maurício faz um pedal de dominante no baixo (c.17-29). Sobre o pedal da dominante, ocorre uma exposição intermediária: sujeito no soprano (c.18-22), resposta no contralto (c.22-26) e a terceira entrada do tema no tenor (c.26-30). É uma re-exposição integral, variando apenas nas imitações contrapon-

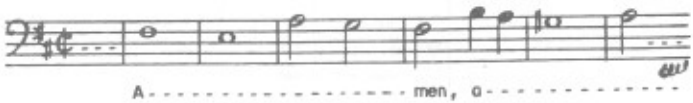
tísticas que acompanham (retiradas do contraponto inicial do órgão). O trecho termina com uma cadência deceptiva no compasso 30.

Exemplo 12)



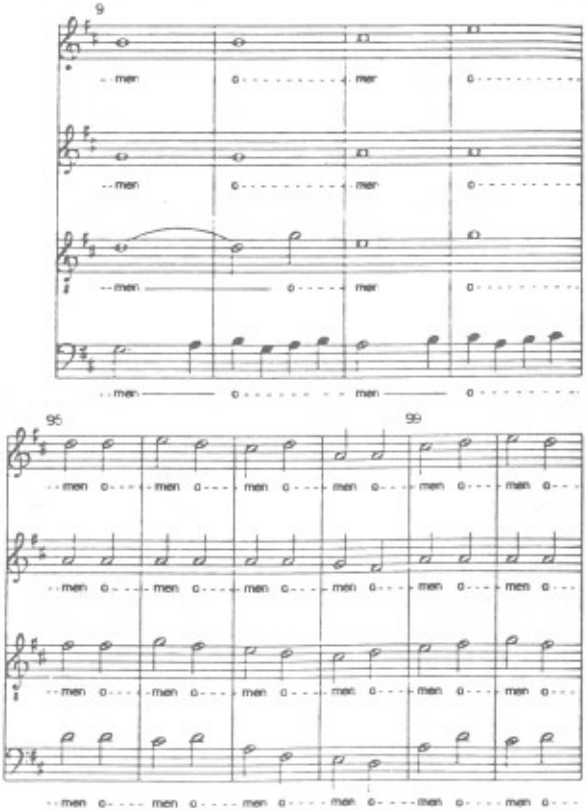
Na fuga da "Missa de Nossa Senhora do Carmo" o processo é diferente. Logo que termina a exposição, que é curta, grande parte da composição é tomada por episódios (nesta fuga ocorrem 2) e exposição intermediária do tema. Neste trecho, José Maurício usa o tema com aumentação (c.34 a 41) (exemplo abaixo), chegando a eliminar a primeira nota.

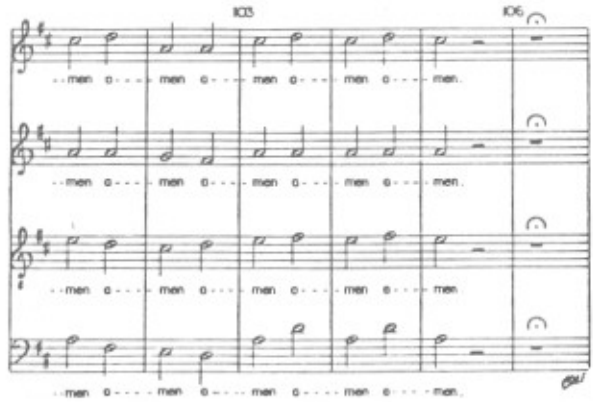
Exemplo 13)



É um trecho que modula a tons vizinhos e a afastados (como é o caso de SiM no comp. 63). Entre os compassos 95 a 105 observa-se uma escrita totalmente homofônica, que termina com a supressão das vozes no compasso 106 e uma respiração por parte de orquestra e vozes antes do início do segundo episódio.

Exemplo 14)





Entre os compassos 135 e 143 ocorre um segundo episódio, onde o tema aparece com aumentação dos valores iniciais, no contralto e diminuição rítmica com alteração melódica a partir de c.139).

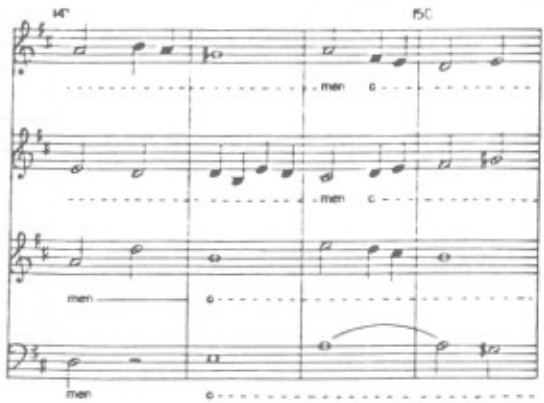
Exemplo 15)

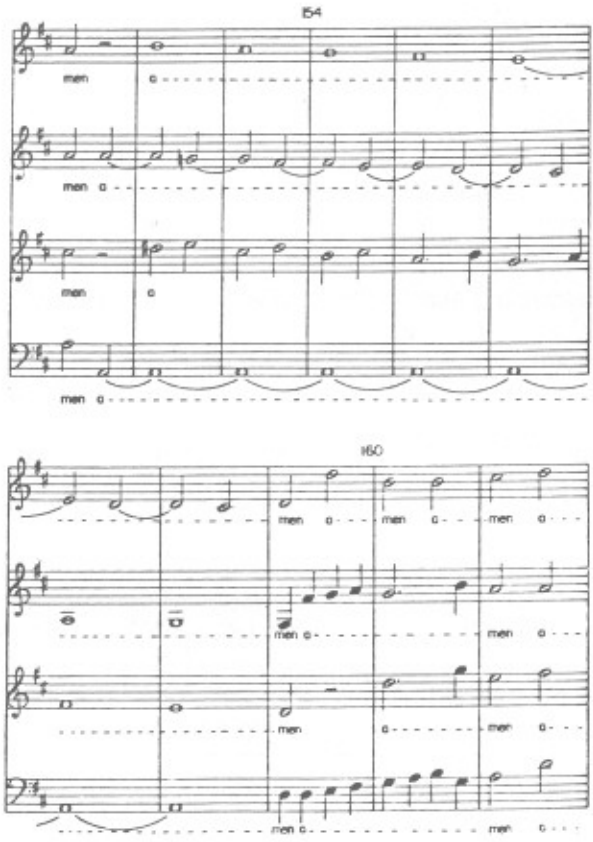


V – PEDAL

O pedal da dominante na fuga do "Cum Sancto Sprititu" prepara a coda. É ouvido no baixo e nos instrumentos graves da orquestra (c.151 a 159).

Exemplo 16)





VI – CODA

A Coda do fugato (c.31-47) inicia-se homofonicamente. Nos compassos 32 e 33 ocorre um acorde de 6ª napolitana que prepara o pedal da dominante. Entre 40-47 ocorre homofonia, entrecortada por pausas. O fugato termina com cadência perfeita no tom principal (Fá m).

A Coda da fuga da "Missa de Nossa Senhora do Carmo" tem 41 compassos e é composta em estilo concertante. Alternam-se as 4 vozes com duos de soprano e contralto. Termina com cadência perfeita no tom principal, Ré M. A orquestra prossegue com mais seis compassos, reiterando a tônica da tonalidade principal.

VII – ESQUEMA TONAL

a) Esquema Tonal do Fugato (Fá m) da "Missa em Mi b M," de 1811 (CT nº 107).

Exposição Exposição Intermediária e Final

I____V____I_____I

b) Esquema Tonal da Fuga (Ré M) da "Missa de Nossa do Carmo" (CT nº 110).

Exposição Episódio

I____V V ($\frac{V}{IV}$, $\frac{VI}{V}$, homônimo M do VI, V, I, IV, VI, V, I) I

Exposição Intermediária Episódio e Final

V _____ I V _____ I

QUADRO COMPARATIVO

Missa – ANO Nº Cat. Tem.	Missa em MibM 1811 – CT 107	Missa N. S. do Carmo 1818 – CT 110
Forma	fugato	fuga
Acompanhamento	órgão	orquestra
Nº compassos da fuga	48	221
Exposição	17	25
Ordem entrada das vozes	SCTB	SCTB
Contrasujeito	Não	Sim
Episódio 1	Não	Sim
Exposição interm.	Sim	Sim
Episódio 2	Não	Sim
Pedal	Sim	Sim
Coda	Sim	Sim

CONCLUSÃO

A linguagem que José Maurício utilizou no fugato e na fuga em questão, posto que simples na sua natureza, demonstra perfeito domínio da técnica contrapontística de imitação. José Maurício esteve a par dos acontecimentos musicais em voga na Europa, mostrando conhecer obras de Haydn e Mozart. Estas duas obras analisadas dão uma visão da perícia com que José Maurício manejava o assunto. São exemplos claros de que não há um esquema pré-moldados a ser seguido na composição de uma fuga. Pelo contrário, os processos contrapontísticos foram trabalhados com tal liberdade, que deram ao autor o direito de suprimir, colocar, aumentar, diminuir, re-operar qualquer de seus elementos. Isto fica evidenciado na análise destas fugas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. APPLEBY, David P. The music of Brazil. i.ed. EUA, University of Texas Press, 1983.
02. BENJAMIN, Thomas. Cournterpoint in the style of J. S. Bach. New York, Schirmer Books, 1986.
03. FRANÇA, Eurico Nogueira. Música do Brasil. Rio de Janeiro, Tecnoprint-Gráfica, 1967.
04. GROVE'S DICTIONARY OF MUSIC. Washington, INC, 1980.
05. MAGALHÃES, Homero. Bach, prelúdios e fugas I. São Paulo, Novas Metas, 1988.
06. MANN, Alfred. The study of fugue. EUA, Greenwood, 1981.
07. MATTOS, Cleofe Person. Catálogo temático José Maurício Nunes Garcia. Rio de Janeiro, MEC, 1970.
08. VACHON, Monique. La fugue dans la musique religieuse de W. A. Mozart. Tours-France, Van de Velve, 1970.

EDUCAÇÃO MUSICAL: O EXPERIENCIAR ANTES DO COMPREENDER. A CRIATIVIDADE E O EXERCÍCIO DA IMAGINAÇÃO

Leda Osório Márs ico*

O mundo não é só o que pensamos, mas o que vivemos. O sentir é anterior ao pensar e compreende aspectos perceptivos e emocionais. "Antes de ser razão, o homem é emoção".

O ser humano experiencia o mundo, primordialmente de maneira direta e emocional e, mais tarde, se volta sobre essas mesmas experiências para conferir-lhes um sentido, através de simbolizações adequadas.

A experiência básica que temos do mundo é, portanto, emocional, ou seja, é sentida antes de ser compreendida.

Nesta ótica , a educação musical propiciaria à criança vivenciar a música começando pelo sensível, por aquilo que chega através dos sentidos. Com a aprendizagem a percepção desenvolve-se, servindo os processos perceptivos simples de suporte aos refinamentos perceptivos posteriores.

Assim, a criança passa por um período inicial onde se dá a aproximação sensorial do fenômeno musical, no que se refere à percepção de tudo o que é audível. A seguir, entra num período ativo em que o gosto pela manipulação dos sons deve ser estimulado.

Desde o início, entretanto, a participação do corpo se impõe, porque os movimentos corporais liberam o potencial rítmico que existe em cada criança.

A experiência musical necessita estar ligada ao corpo — primeiro instrumento musical da criança — já que esta tem mais facilidade para expressar por meio dele o que percebe e sente. A associação dos sons ao movimento corporal ajuda a multiplicar as sensações e a ligar o fato sonoro à totalidade da pessoa. Também certas noções são antes adquiridas pela ação, e especialmente pela ação corporal, do que pelo intelecto. A criança assimila, através de seu corpo, os conceitos de espaço e tempo que incorpora porque os vivenciou. Concretiza suas percepções sob a forma de gestos, traduzindo desse modo os sons e os ritmos corporalmente, o que não só aguça sua audição, como contribui para sua evolução geral. Segundo Gagnard, na criança tudo deve passar pelo corpo, o grande esquecido no sistema escolar atual.

Se considerarmos que a música é ação ao mesmo tempo que recep-

*Prof? Titular do Dept? de Música do Inst. de Artes da UFRGS. Prof? do Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Música. UFRGS.

ção, verificaremos que todos os fenômenos sonoros percorrem o corpo com um todo. Isso é facilmente observável na criança, por tratar-se de um ser ativo que tem necessidade de movimentar-se e de explorar o ambiente em que vive para usar seus músculos, seu sistema nervoso e sua sensibilidade. Entretanto, a criança de hoje vê-se, muito cedo, privada dessa experiência pelo espaço cada vez mais restrito que tem à sua disposição. Em decorrência, não raro acontece um hiato entre seus reflexos corporais e tudo o que se relaciona com o seu desenvolvimento. Além disso, a imobilidade imposta pelo trabalho escolar é também responsável pela carência de expressão gestual e pela inibição corporal.

A criança das últimas décadas do século XX está sendo vista pelos adeptos da pedagogia do movimento como um ser sedentário, isto é, um inativo. A inércia e a falta de movimento acarretam rigidez e tensões. Bloqueada no plano corporal, a criança apresenta-se incapaz de se movimentar adequadamente, e seu corpo, seu instrumento musical por excelência, chega à escola completamente "desafinado".

Poder-se-ia iniciar um trabalho de educação musical com um instrumento desafinado?

Como afiná-lo?

Retificando-lhe a estrutura corporal e localizando os bloqueios.

Como proceder?

Recorrendo-se a exercícios para corrigir a postura, pois a criança, nesse caso, necessita reaprender a ficar de pé, colocando seus membros inferiores, bacia, coluna vertebral, tórax e cabeça no lugar correto, antes de recomeçar a movimentar-se no espaço.

Segundo Berge, os pés são responsáveis pelo bom funcionamento orgânico, principalmente nervoso, e as mãos são instrumentos capazes de grande precisão e velocidade. A tomada de consciência da atitude vertical correta deve tornar-se automática, partindo do eixo central ou centro de gravidade que os pedagogos do movimento localizam na altura do umbigo. Desse centro de gravidade origina-se todo o movimento. O umbigo seria o "lá" do diapasão, isto é, o ponto de apoio para a afinação do instrumento-corpo. Decorreria, assim, da firmeza desse eixo central a precisão dos passos, o apoio dos pés no chão, a liberdade dos gestos e a posição correta da cabeça e da coluna vertebral.

Endireitar-se é abrir-se: a criança, quando assume a posição vertical, expõe-se fisiológica e psicologicamente. Exercita-se no seu ritmo natural e espontâneo, e o movimento brota sem esforço e sem comando exterior.

A preparação da criança para iniciar-se na educação musical pode-

ria ser comparada à afinação dos instrumentos de música antes de um concerto, e é o que Gerda Alexander chama de "eutonia".

Preparado o instrumento-corpo, realizadas as experiências sensoriais básicas, desenvolvidos os processos perceptivos simples, coloca-se a ênfase no processo de percepção-expressão, cabendo à expressão confirmar as percepções apreendidas. Este processo, entretanto, deve realizar-se de modo global, e não conforme a tendência de nossa época, onde a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar, tem gerado graves problemas. Privilegiar uma tendência em detrimento das outras leva o ser humano a perder seu equilíbrio, em razão da maneira unilateral de considerar o indivíduo.

Parece-nos que é essencial, em matéria de educação musical, aguçar a curiosidade, o gosto pela descoberta, e permitir à criança atingir um desenvolvimento pleno e buscar o equilíbrio, de modo que o sentir não impeça o fazer musical, bem como este não se torne um processo mecânico inconsciente e repetitivo, gerando uma prática musical ineficaz.

A criança precisa ter a oportunidade de viver plenamente a música: por um lado, usá-la para expressar livremente sensações e sentimentos, e, por outro, de forma progressiva, através do encadeamento funcional de experiências, chegar à aquisição da linguagem musical como um sistema.

A forma mais direta de se adquirir uma linguagem é falando-a. Aprende-se música, fazendo música, jogando com os sons, explorando múltiplas possibilidades de organizá-los. Através de atividades de audição, execução e invenção vocal, instrumental e corporal, o educando procurará clarificar progressivamente, de forma ordenada, os conceitos musicais.

O crescimento do aluno vai depender da convivência com a música e do estudo dos elementos musicais nela integrados. A diferenciação entre eles se fará de forma gradual, para possibilitar uma segura integração. A prática da educação musical, em todos os níveis, deve ser dirigida para a clarificação gradativa da estrutura musical. O estudo dessa estrutura far-se-á através dos elementos da melodia, do ritmo, da harmonia e da forma. A compreensão da estrutura ou organização do discurso musical constitui-se o verdadeiro fundamento do desenvolvimento musical.

Se encararmos a educação musical como um processo específico de desenvolvimento individual que parte da experiência para chegar à compreensão, e se nos dispusermos a ver a aprendizagem da música como um processo de crescimento cognitivo contínuo é preciso considerar a música como linguagem, como meio de expressão e comunicação,

levando o aluno a sentir, progressivamente, a necessidade de chegar à compreensão das formas mais completas e valiosas dessa linguagem, formas que constituem a chamada arte musical.

Na perspectiva de que se deve propiciar, através da música, o desenvolvimento dos processos de pensamento, é necessário começar por experiências por meio das quais os conceitos podem ser construídos pelo educando.

Convém lembrar que a criança chega ao pensamento conceitual, a partir do nível de percepção de objetivos, eventos e situações e daí passa a fazer associações, formular conceitos, agrupar dois ou mais conceitos para formar suas próprias generalizações.

Entretanto, a criança precisa de ajuda para chegar a uma percepção acurada e clara de cada aspecto da música, porque ela não pode desenvolver associações e significados precisos sem que possa estabelecer as diferenças entre as características do que está sendo estudado no momento. Para fazer associações, pois, a criança necessita do auxílio do professor, que deverá listar, agrupar, classificar suas descobertas sempre que possível.

A compreensão musical é resultado da aprendizagem. E é, através do desenvolvimento de hábitos de atenção que estimulam a memória e as comparações freqüentes, que se concretiza a tarefa de coordenar o intelecto com a percepção sensorial.

O grau de domínio dos conceitos exige uma habilidade mental crescente para interpretar e fazer generalizações. Daí o processo evolui para um nível mais alto, no qual o aluno vai analisar e sintetizar fatos, avaliar e julgar, bem como aplicar seus conhecimentos na solução de novos problemas. Na aprendizagem musical é muito importante que essas habilidades de pensamento sejam ativadas.

Essa aprendizagem completa-se com o conhecimento dos signos de notação. Entretanto, a introdução desses signos só deve ser feita quando o educando já tiver adquirido uma prática suficiente da linguagem musical e quando surgir como resposta a uma necessidade.

Vimos que a música deve ser abordada, primeiro, através dos fatos musicais concretos. Assim, por exemplo, antes de solfejar, a criança deve cantar. Antecipar, portanto, o ensino do solfejo seria tão atificial como ensinar a ler e a escrever a quem não sabe utilizar a linguagem falada. Há um momento certo e uma idade propícia para a aprendizagem da notação musical, e esse momento cabe ao professor determiná-lo. Se não se alcançar a aprendizagem dos signos, o desenvolvimento musical permanecerá num nível rudimentar, e a compreensão da estrutura musical permanecerá vaga e imprecisa. A aprendizagem da notação musical não deve ser feita a partir de definições verbais e cálculos aritméti-

cos, mas resultar de situações e experiências musicais concretas.

Ao prefaciar os cadernos do Método Percustra, assim se manifesta Pierre Boulez: "Aprender música não é fazer considerações teóricas desligadas de qualquer prática; não é debruçar-se sobre um instrumento até conseguir o domínio técnico que permita executá-lo adequadamente; não é esforçar-se para armazenar os signos convencionais — chave do vocabulário musical."

E, a seguir, indaga:

Por que não começar pelo contato com o material sonoro que se encontra ao alcance da mão, transformando-o em instrumento de música?

Por que ignorar os instrumentos de percussão mais essenciais e elementares que são as mãos e os pés?

Por que não tomar consciência da respiração, que é o ritmo primordial da vida?

Por que não reinventar a História da Música?

Segundo Boulez, cada um de nós é capaz de encontrar mil possibilidades de se expressar, de investigar e de inventar, a partir dos sons.

A capacidade de invenção, presente em toda criança, deverá ser despertada, encorajada, mantida e preservada. A invenção a levará a encontrar os meios de salvar suas descobertas do esquecimento e aceitar os signos como meio de conservar suas idéias e tomar conhecimento daquelas que lhe estão próximas. À medida que o aluno aprende a voltar livremente sobre os caminhos que percorreu, a escolher o que quer conservar e o que deseja esquecer, desenvolverá, pouco a pouco, o senso de qualidade.

Em vez de constrangê-lo a aceitar uma rotina estabelecida, deve propor-se ao educando uma experiência que exige escolha e decisão.

Todavia, para que o educando possa exercitar-se na capacidade de escolha e decisão, devem-se diversificar suas experiências musicais, oferecendo-lhe a oportunidade de ouvir não só a música do passado, mas também a dos compositores deste século, não só a música do Ocidente, mas também a de povos de outras culturas.

A música do século XX, especialmente a que nasce de nossa própria cultura, desenvolve na criança o senso de identificação com a cultura de sua própria época. Até outros estilos como o "jazz" podem revelar-se como meios eficazes para extrair conceitos musicais básicos. Além disso, o acesso a diversas formas de expressão leva o aluno a familiarizar-se com outros sistemas que não o tonal, ampliando-lhe, assim, a possibilidade de escolha e de criação, evitando o condicionamento no plano sonoro.

Ao familiarizar-se com a música contemporânea, e de outros conti-

nentes, que não seguem as regras de organização interna do sistema tonal, abrem-se para a criança novos caminhos e se lhe oferecem novas soluções.

Com relação ao exercício da criatividade, devemos ter presente que a criança não cria para dar nascimento a uma obra, mas para corporificar o que está dentro dela. O que interessa ao educador é, pois, o ato criador. Cabe-lhe ajudar a criança a estruturar o que deseja realizar, abstendo-se de influenciá-la quanto ao conteúdo. O que importa é o processo, isto é, os modos de pensamento da criança, seus sentimentos, suas percepções e suas reações ao ambiente os quais ela expressa explorando sons, cantando, executando. A criança seleciona os aspectos de suas experiências e passa a articulá-los, integrando-os num todo significativo.

Quais as vantagens do trabalho criativo?

Desenvolver na criança suas estruturas mentais. E, com isso, qualquer que seja o resultado do trabalho criativo, haverá sempre um enriquecimento certo daquele que põe em jogo suas funções imaginativas.

Proporcionar-lhe a tomada de consciência de suas possibilidades, tornando-a mais lúcida e mais exigente com relação ao que produz, podendo chegar a uma espécie de "descondicionamento da audição", em razão do fato de que ouve com outros ouvidos aquilo que elaborou, redescobrindo os sons.

Dar-lhe a possibilidade de expressar seu eu profundo, suas fantasias e lembranças no plano sonoro, valorizando seu poder imaginativo, salvaguardando sua originalidade, de modo que possa fazer frente ao risco da uniformização para a qual tende a escola e à sedução dos programas de TV que veiculam, no plano musical, uma cultura quase sempre banal, repetitiva e medíocre.

No entanto, a originalidade da criança ao chegar à escola pode já estar comprometida, se o ambiente familiar ou sócio-cultural sufocar ou nivelar suas manifestações espontâneas.

De acordo com Abbadie e Gillie, esse tipo de criança precisa redescobrir sua expressão individual, pois o que se constata, com freqüência, é que ela só é capaz de reproduzir o estilo de algum personagem ou intérprete com quem está familiarizada, e o faz muitas vezes com perfeição.

Poder-se-ia considerar não válida uma simples reprodução?

As referidas pedagogas não julgam que a imitação seja um ato servil. Consideram-na como um ponto de apoio de onde parte muitas vezes o próprio artista, seja para continuar ampliando as realizações de seu tempo, seja para se lançar a novas descobertas.

Assim sendo, a imitação não deve ser rejeitada. A criança começa

imitando, copiando, explorando a realidade musical que lhe é oferecida, para chegar à produção de materiais próprios. O trabalho de criação musical, propriamente dito, precisa ser precedido por amplas oportunidades de exploração, descoberta, manipulação e experimentação com materiais sonoros. A criança compõe, recompõe, experimentando com os elementos extraídos de sua experiência sonora global.

É um jogo que, segundo Gainza, nasce da imitação como busca de identidade. A partir do modelo imitado, a criança se desenvolve não no sentido de aperfeiçoar a cópia — porque, para isso, necessitaria maturidade, capacidade de atenção e objetividade que ainda não possui — mas para descobrir as equivalências entre seu mundo interior e o mundo exterior que constituem a essência própria do jogo.

Progredindo no seu trabalho criativo, o aluno parte, a seguir, de unidades musicais básicas para chegar à compreensão de unidades de maior complexidade. Experimentando com estas, vai se tornar capaz de compor unidades mais ricas e mais complexas.

O campo da criatividade musical é muito amplo, abrangendo desde simples exercícios de destreza de dedos até a construção de uma melodia, desde a exploração de uma tonalidade até a composição de uma peça musical. O exercício da criatividade, além de possibilitar ao educando conhecer suas próprias possibilidades quando se defronta com uma nova experiência, é uma forma de auto-avaliação dentro do fazer musical.

Recapitulando, consideramos o experienciar como um período que antecede o compreender, o qual, partindo dos fatos sonoros, chega à formação dos conceitos, à interpretação e à generalização e, posteriormente, à análise, à síntese, bem como a juízos de valor. Durante todo esse processo, o desenvolvimento da criatividade deve estar presente, pois a criatividade combina aprendizagem e pensamento, podendo ser chamada de aprendizagem pela descoberta.

Para concluir, dir-se-ia que a tarefa primordial da Educação Musical deveria ser a de ampliar os horizontes do educando, tornando-o receptivo a tudo o que possa surgir de novo no plano sonoro. Estimular um tipo de educação que lhe permita usufruir tanto da música do passado como da contemporânea, de modo que haja um elo entre aqueles que criam e os que ouvem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONOFF, Francis Weber. La musica y el niño pequeño. Buenos Aires. Ricordi Americana, 1974.

ABBADIE M. & GILLEI A.M. L'enfant dans l'Univers sonores. Paris. Librairie Armand Colin, 1972.

BERGE, Yvonne. Vivre son Corps: Pour une pédagogie du mouvement. Paris. Éditions du Seuil, 1975.

BUSTARRET, Anne H. L'enfant et les moyen d'expression sonore. Paris. Les Éditions Ouvrières, 1975.

GAGNARD Madeleine. L'éveil musical de l'enfant. Paris. Les Éditions ESF, 1977.

GAINZA, Violeta H. Fundamentos, Materiais e Técnicas de la Educación Musical. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1977.

LAND, R. Lois & VAUGHAN, Mary Ann. Music in today's classroom. New York. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1975.

MÁRSICO, Leda Osório. A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal. Porto Alegre. Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979. (Distribuidora: Musi-Med)

_____. A criança e a música. Rio. Editora Globo, 1979.

_____. Introdução à leitura e à grafia musical. Porto Alegre. Escola Superior de Teologia Franciscana, 1987. (Distribuidora: MusiMed).

MARTENOT, Maurice. Principes Fondamentaux d'Éducation Musicale. Paris. Éditions Magnard. S/N.

PAYNTER, John. Hear and Now. London. Universal Édition, 1972.

MÚSICA: APRENDIZAGEM OU CONDICIONAMENTO? ALGUMAS EVIDÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES

Raimundo Martins*

Durante a última década cientistas têm estudado e analisado as funções específicas, os processos e os modos de consciência do cérebro. Usualmente, educadores musicais demonstram pouco ou nenhum interesse por este tipo de estudo, mas ignorar a pesquisa que se desenvolve nessa área é um grande equívoco, porque ela é de grande importância para o ensino da música.

O cérebro, que tem se tornado alvo cada vez maior do interesse dos cientistas, é constituído por dois hemisférios que juntos formam o córtex cerebral. As diferentes funções executadas pelos dois hemisférios são conhecidas há muito tempo,[1] mas só recentemente se verificou o alto grau de sofisticação e de especialização dessas funções.

O hemisfério esquerdo tem predominância sobre todas as pessoas destras e sobre muitas pessoas canhotas, sendo conhecido como o hemisfério maior. O hemisfério direito é chamado o hemisfério menor. O hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo e o hemisfério direito, o lado esquerdo. Cada lado do cérebro controla o lado oposto do corpo, com uma exceção: para ambos os olhos, o hemisfério esquerdo controla o campo direito de visão e o hemisfério direito o campo esquerdo. De certo modo, os hemisférios parecem ter funções idênticas, mas é a maneira como eles executam essas funções que determina sua importância para a educação em geral e para a educação musical em particular.

O hemisfério esquerdo está predominantemente envolvido com o pensamento analítico, lógico, especialmente com funções verbais e matemáticas.[2] É a parte do cérebro responsável pela fala e outras funções da linguagem, tais como a leitura e a grafia.[3] O seu modo de operar é primariamente linear. Este hemisfério parece processar a informação seqüencialmente,[4] o que explica a sua habilidade com a linguagem, a lógica e a matemática, todas elas funções de ordem linear.

Este processamento seqüencial é devido, em parte, às altamente especializadas unidades funcionais características deste hemisfério:[5] cada unidade realiza somente a sua tarefa própria e específica ao processar o impulso-informação recebido.

David Galin observou que o hemisfério esquerdo se caracteriza por decompor e tratar cada parte separadamente, uma de cada vez,

*Prof. Adjunto do Dep. de Música do Inst. de Artes da UFRGS. Prof. do Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Música. UFRGS.

assim limites se tornam muito importantes porque são os limites que definem a parte.

Quando se dá nome a um objeto ou a uma pessoa, separa-se o objeto ou a pessoa dos seus contextos, rotulando-os de acordo com alguns dos seus atributos mas negligenciando outros. Neste sentido, rotular é uma maneira de excluir aspectos ou relações que não são desejáveis. A linguagem é a influência cultural dominante e é ela que introduz a criança em sua primeira descoberta cultural: para se comunicar é necessário que o mundo até então percebido como um todo — seja facetado e rotulado. Palavras são atribuídas a objetos, a condições e a experiências. A criança passa a ver o mundo, antes percebido como um todo inseparável, transformar-se em muitas entidades separadas.

Em contraste com o funcionamento analítico, fragmentado e seqüencial do hemisfério esquerdo, o hemisfério direito caracteriza-se por um processamento mais global. Esse hemisfério é primariamente responsável pela orientação espacial do indivíduo, manuseio de atividades artísticas, reconhecimento de imagens e/ou objetos. Ele processa a informação de maneira mais difusa do que o hemisfério esquerdo, e esse processamento mais difuso exige uma pronta integração de muitos impulsos-informação de uma só vez. Se o hemisfério esquerdo pode ser caracterizado como predominantemente analítico e seqüencial na sua maneira de operar, o hemisfério direito é mais global e relacional, mais simultâneo na sua operacionalidade.[6] É responsável por relevantes aspectos da percepção musical e por comportamentos musicais.

Galin observou, que o hemisfério direito processa as informações que tratam de funções complexas tais como, a noção de espaço e a noção de padrões (patterns) ou motivos musicais. Uma pessoa que tenha sofrido uma grande lesão no hemisfério direito, poderá ter dificuldade para copiar uma figura geométrica, reproduzir um simples desenho com blocos de madeira, reconhecer rostos — mesmo o seu próprio rosto — ou reconhecer melodias.[7] Essas tarefas exigem da mente um padrão geral de relações, e não somente uma noção das partes separadas.

Em estudo relatado por Jack Fincher, pesquisadores usando drogas de ação rápida, anestesiaram um dos hemisférios enquanto o indivíduo cantava. Dependendo de qual dos hemisférios estava anestesiado, o indivíduo, no meio da canção, perdia bruscamente todo o sentido da melodia ou do texto, mas não de ambos.[8] Com base nos resultados de tais pesquisas, é possível afirmar que o hemisfério direito através de uma função globalizante, tem a capacidade de integrar quase instantaneamente uma informação sensorial imensamente difusa e complexa. Assim, pesquisas recentes indicam que o hemisfério direito pensa e processa a melodia como um todo, enquanto o hemisfério esquerdo — no caso

de um indivíduo musicalmente educado — analisa, classifica e cataloga a melodia em seqüências, repetição literal, repetição em outra altura, identificando uma forma estrutural e situando o estilo.[9]

É neste sentido que o hemisfério esquerdo é visto como intelectual enquanto o hemisfério direito, em comparação, é considerado intuitivo ou introspectivo. Deste sentido emerge o preconceito de considerar o hemisfério esquerdo como sendo maior e o direito menor. As sociedades do mundo ocidental, especialmente no campo das ciências e da educação, são inerentemente preconceituosas contra o intelecto do hemisfério direito, o hemisfério que não manipula as linguagens. É o lado lingüístico, abstrato, que é testado, educado e recompensado e, através destas poderosas estratégias sociais alçado a incontestavel proeminência no esquema humano das coisas. Todavia, o cérebro funciona melhor quando cada hemisfério contribui com a sua modalidade, complementando-se, provendo a dimensão que falta ao outro.[10]

O paradoxo de que os dois hemisférios do cérebro cooperam entre si e interferem um no outro, pode ser explicado em parte, pelo fato de o pensamento ser não verbal. Pesquisas recentes indicam claramente que o pensamento não verbal existe e que também pode ser muito mais importante. Leslie Hart afirma que existem razões suficientes para supor que o engenheiro, o escultor, o arquiteto e o músico freqüentemente pensam em termos não verbais.[11] O pensamento, assim como a conceituação, é inicialmente e essencialmente não verbal. O horizonte mais consciente do pensamento, capaz de transformar um sentimento em palavra, é o último a receber a sua própria mensagem,[12] e tais fenômenos pré-conceituais e pré-verbais são controlados, em parte, pelo hemisfério direito.[13]

Então, torna-se evidente que a atividade verbal consciente de rotular, analisar e classificar, que caracteriza o hemisfério esquerdo, interfere, prejudica, não facilita a percepção. Como foi observado previamente, conceitos são mensagens neurais essencialmente não-verbais. Os conceitos alcançam clara consciência como idéias definidas, somente quando o hemisfério esquerdo toma consciência das mensagens neurais não-verbais do hemisfério direito. Se o hemisfério esquerdo permanece inconsciente, o indivíduo imagina, sente vagamente que conhece ou entende alguma coisa, embora não tenha condição de expressar, de explicar, ou ainda de encontrar palavras para aquela atividade não-verbal do cérebro.[14] Assim, pode ocorrer uma inversão das funções, a linguagem influenciar dramaticamente a percepção, dependendo do grau de codificação da experiência **em** palavras ou **com** palavras. A função do hemisfério esquerdo, de analisar, decompor e organizar, torna-se um elemento inibidor, limitador de percepções. O indivíduo percebe somente aquilo que

está ao alcance do seu domínio da linguagem, sendo incapaz de criar, desenvolver novas percepções, limitando assim a própria linguagem, visto que são as novas percepções, as novas relações que geram a necessidade de ampliação ou criação de artifícios que possam veicular mensagens neurais não-verbais ainda não manipuladas pelo hemisfério esquerdo. Desta maneira, surge a dependência da linguagem, limitando o indivíduo às idéias de seu repertório de vocábulos, transformando expressões e idéias em simples rotinas do pensamento, viciando-as ao ponto de transformá-las em clichês. O clichê é um sistema de aprisionamento gerado pela linguagem, em que o indivíduo não é capaz de se expressar além das idéias veiculadas pelos clichês, em que o manipulador é também o manipulado.

Podem variar os níveis de complexidade e de sofisticação dos clichês mas o mecanismo de dependência é o mesmo. Romper com esse aprisionamento, não se conformar com o lugar comum — tão valorizado por muitos — tentar outras possibilidades, explorar outras modalidades, não se contentar com o repertório de clichês vigente, é ser criativo.

Em termos de aprendizagem musical, os clichês têm se caracterizado como uma barreira na maioria das vezes intransponível, a ponto de serem confundidas com a própria linguagem musical. A insistente repetição dos quase mesmos modelos melódicos, padrões rítmicos e seqüências harmônicas, reduz a linguagem, e conseqüentemente a expressão musical, a um punhado de soluções de ordem rítmica, melódica e harmônica, empobrecendo o discurso musical, rotinizando-o e asfixiando qualquer tentativa de criar algo que fuja às modalidades há muito conhecidas e gastas. Estudar música é mais do que treinar a manipulação de alguns clichês, é muito mais que reproduzir parcialmente estruturas que contém quase sempre os mesmos elementos, onde apenas a ordem dos mesmos se alterna.

Os clichês, como vícios, e às vezes até como truques de linguagem, não tipificam a estrutura, a função e a organicidade da linguagem musical. Portanto, não se constituem referências seguras sobre as quais se construa a aprendizagem musical. Cabe ao educador musical criar ou escolher exemplos com critério. Os exemplos — respeitados os níveis de dificuldade — devem se adequar à aprendizagem, mas sem comprometer a qualidade, sem descaracterizar, sem reduzir a música — através de uma prática repetitiva — à clichês. A insistente repetição das mesmas canções e do mesmo repertório instrumental durante décadas, privilegiando certos autores ou certos trechos de músicas de alguns autores em detrimento de outros, por opção ou por ignorância, tem causado um desgaste irreparável a certas obras, transformando-as em caricaturas do original e até mesmo reduzindo-as à clichês, esvaziando-as da sua força e do seu sentido estético.

O uso de clichês como estratégia de aprendizagem, inibe o pensamento musical, cerceia a criatividade e reforça o treinamento inconseqüente. Muitos educadores musicais usam este recurso, conseguindo bons resultados a curto prazo, mas comprometendo a médio e a longo prazo a formação, a compreensão e a autonomia musicais.

Como já se observou anteriormente, as sociedades do mundo ocidental são inerentemente preconceituosas contra o intelecto do hemisfério direito, recompensando através de poderosas estratégias sociais e educacionais um tipo de raciocínio e impondo um procedimento que gera, que determina um comportamento de certa maneira previsível mas inadequado para a aprendizagem musical, incompatível com os processos criativos em música.

É possível suspeitar que a preocupação exacerbada em dissecar, classificar, catalogar e repetir — atividades típicas do hemisfério esquerdo — tenha se imposto de tal maneira no sistema educacional, sendo diretamente responsável pela redução da aprendizagem a um treinamento repetitivo. Convém ressaltar que o treinamento é necessário como um meio, como um instrumento a serviço de, não como um fim em si mesmo. O ensino de música não se furta à exceção, pelo contrário, tem confirmado a regra de maneira exemplar, ignorando os princípios que constituem o fenômeno e a própria natureza da atividade musical. O treinamento exaustivo, cego e inconseqüente tem sido a regra, reduzindo a uma atividade mecânica e a estrutura musical a um aglomerado de clichês estanques, autônomos nos seus compartimentos. São muitos os tocadores de instrumentos, poucos os instrumentistas que fazem música e raros os músicos que fazem arte.

É necessário buscar e sistematizar modalidades de aprendizagem musical, chegando a compreensão do que é uma aprendizagem de qualidade, uma aprendizagem adequada, e quais os elementos determinantes ou preponderantes nesse processo. É razoável esperar que um processo de aprendizagem musical adequado — considerando-se as condições suficientes — leve a um produto musical bom, ou ao menos adequado. Precisamos superar a fase dos casuísmos e das tentativas inconseqüentes para detetar e estabelecer as relações de interdependência entre os processos de aprendizagem — ou alguns de seus elementos — e os resultados da aprendizagem — ou alguns de seus produtos. A compreensão dessas relações e dessa interdependência poderá levar a um redimensionamento da prática e da aprendizagem musical, gerando a crítica, e a mudança necessária para a revitalização de uma educação musical que tenha como meta a competência e a autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. JACKSON, John Hughlings. "On the Nature of the Duality of the Brain" (1874), reimpresso in *Selected Writings of John Hughlings Jackson*, ed. J. Taylor, Hodder & Stroughton, London, 1932. pp.129-145.
2. ORNSTEIN, Robert E., *The Psychology of Consciousness*. Viking Press, New York, 1972. p.51.
3. LEVY, Jerre. "Psychological Implications of Bilateral Symmetry", in *Hemisphere Function in the Human Brain*, eds. Stuart J. Dimond e J. Graham Beaumont, John Wiley & Sons, New York, 1974. pp.121-183.
4. ORNSTEIN, Robert E., *The Psychology of Consciousness*, p.51; e LEVY, Agresti J. e SPERRY, R.W. "Differential Perceptual Capacities in Major and Minor Hemispheres, *Proceedings of the National Academy of Science 61* (1968): 1151.
5. BEAUMONT, J. Graham, "Handedness and Hemisphere Function", in *Hemisphere Function in the Human Brain*, John Wiley & Sons, New York, 1974. pp.89-120.
6. ORNSTEIN, Robert E., *The Psychology of Consciousness*, pp.52-53; BEAUMONT, J.G. "Handedness and Hemisphere Function", in *Hemisphere Function in the Human Brain*, pp.110-113.
7. GALIN, David. "The Two Modes of Consciousness and the Two Halves of the Brain", in *Symposium on Consciousness*, Viking Press, New York, 1976. p.28.
8. FINCHER, Jack, *Human Intelligence*, New York. G.P. Putnem's Sons, 1976. p.70.
9. Ibid.
10. GALIN, David, "The Two Modes of Consciousness", in *Symposium on Consciousness*, p.40.
11. HART, Leslie A., *How the Brain Works*, Basic Books, New York, 1975. pp.141-142, 148.
12. CHEEK, David, Brain/Mind Bulletin 1, nº 7 (February 1976): 2.
13. EHRENWALD, Jan, Brain/Mind Bulletin 1, nº 8 (March 1976): 1,3.
14. MANDLER, George, *Mind and Emotion*, John Wiley & Sons, New York, 1975. pp.30, 54-55, 60, 67-79, 105-106, 149-52.

A ORQUESTRA DE CÂMARA COMO EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Marcello Guerchfeld*

O objetivo desta comunicação é relatar uma experiência didática que vem sendo realizada em Porto Alegre desde 1984, assim como avaliar os resultados obtidos e fazer uma projeção futura dessa experiência, realizada com alunos de instrumentos de cordas do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. Histórico

Em meados de 1983, constatava-se no Departamento de Música a inexistência de um conjunto instrumental onde os alunos pudessem adquirir experiência da prática de música em conjunto. A partir dessa constatação, idealizou-se uma forma de preencher essa lacuna, através da criação de uma orquestra de câmara. Foi então desenvolvido um projeto, reunindo alguns alunos de cordas, e que culminou com uma apresentação pública no final do semestre.

Na concepção do projeto, pensou-se não apenas na criação de mais uma orquestra de câmara, como produto final, mas sim numa realização bem mais abrangente, de cunho essencialmente didático e formativo, que incluísse desde o aprendizado do instrumento em si, através da instrução individual e em grupo, até os aspectos do estudo musical do repertório e de preparo para a vida profissional, com particular atenção ao relacionamento com a profissão, dentro de uma postura ética e de respeito aos colegas, ao público e principalmente a si mesmos. Ao mesmo tempo, idealizou-se um modelo amplamente democrático, onde todas as questões seriam discutidas e deliberadas por todos os participantes.

Em 1984, ao reiniciarem as atividades acadêmicas, foi apresentado um projeto ao Departamento de Música com as características descritas e com uma proposta de trabalho junto à Universidade. Lamentavelmente, no entanto, deflagrou-se quase a seguir uma greve nacional das Universidades brasileiras, que perdurou até meados de setembro daquele ano e que praticamente desestruturou o ano letivo. Durante essa greve, a recém constituída orquestra continuou seu trabalho autonomamente, e

*Prof. Titular do Dep. de Música do Inst. de Artes da UFRGS. Prof. do Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Música. UFRGS.

através de algum auxílio do Estado, realizou uma série de apresentações isoladas. Criou-se então uma entidade jurídica mantenedora da orquestra, denominada Associação Pró-Música de Porto Alegre, e, no final de 1984, surgiu uma possibilidade de vincular o projeto, através de convênio, ao então recém reinaugurado Theatro São Pedro. A orquestra passou então a ser denominada Orquestra de Câmara Theatro São Pedro, cuja estréia oficial ocorreu em junho de 1985.

2. Estrutura administrativa e funcionamento

Para viabilizar administrativamente o projeto, foi criado uma Diretoria, constituída por um Regente Titular, um Regente Assistente, um Diretor Artístico e um Diretor Executivo. Posteriormente, foi criado um Conselho Consultivo, sendo também criados outros departamentos administrativos, como o departamento de Relações Públicas, o de Divulgação e o de Produção, entre outros.

Tratando-se de uma Associação autônoma, surgiu desde o início a necessidade de obtenção de recursos orçamentários junto à iniciativa privada, e eventualmente a orquestra passou a ser subvencionada por um grupo empresarial, através de contrato. Além disso, foram lançadas campanhas de assinantes e de patronos dos jovens integrantes, com apoio da Lei Sarney.

Atualmente, a orquestra é constituída por 23 jovens, sendo a idade média em torno de 20 anos. Foi instituído um sistema de remuneração através de "bolsas de estudo", assim denominadas para caracterizar inequivocamente o processo formativo. Ao mesmo tempo, estas bolsas são substanciais, quase equivalentes a um salário-base de músico profissional, para desestimular o subemprego paralelo. A orquestra tem também propiciado a alguns dos músicos a aquisição de bons instrumentos, através de financiamento.

São realizados três ensaios por semana, com duração de três horas cada, e se apresenta em média um concerto por mês. Além disso, são feitos ensaios de naipes, coordenados por um professor de instrumento ou pelo regente. O plano de trabalho inclui a realização de concertos preparatórios (prévias) em cidades do interior, quando os programas a serem executados na série oficial são testados e a seguir retocados nos detalhes.

3. Aspectos didáticos

A orquestra dispõe de um professor de violino, um de viola, um

de violoncelo e um de contrabaixo. Os alunos têm aulas individuais, tanto de instrumento como de preparo das partes a serem executadas. Uma vez preparadas as partes, procedem-se aos ensaios de naipe, para finalmente reunir toda a orquestra. Estimula-se o pensamento musical, na medida que são discutidas as partituras, assim como os aspectos técnicos (por exemplo, arcadas e dedilhados); a escolha do repertório está intimamente relacionada com o estágio de desenvolvimento da orquestra, buscando-se conciliar as limitações com um permanente desafio técnico-musical (alguns alunos virtualmente começaram a tocar um instrumento ao ingressarem na orquestra, enquanto outros já eram bem adiantados). Nos ensaios coletivos, são realizadas, periodicamente, sessões puramente técnicas, para trabalho de sonoridade, vibrato, arcadas e golpes de arco, através de escalas e exercícios específicos. Ocasionalmente, são realizadas "maratonas" de dia inteiro de ensaios intensivos, seguidas de confraternização. Nessas ocasiões, escutam-se gravações e/ou vídeos de concertos anteriores, que são analisados detalhadamente. Discutem-se aspectos relacionados com a disciplina do grupo, e as normas de funcionamento são revisadas periodicamente pelo grupo. Essas normas incluem a afinação cuidadosa dos instrumentos um a um, a maneira de entrar no palco, o modo de cumprimentar o público, a atitude de respeito pela atividade que está sendo desenvolvida e muitas outras. Sob certo aspecto, essa conduta já se tornou a "marca registrada" da orquestra perante a comunidade.

Ainda dentro dos aspectos didáticos e formativos, instituiu-se a prática de realizar uma "concentração" antes de cada apresentação. Isso significa que os músicos são convocados a estarem prontos e reunidos uma hora antes do início do concerto, quando então é verificada a afinação de cada instrumento, são revistas as normas gerais de procedimento no palco, e realizam-se coletivamente exercícios técnicos de aquecimento, como por exemplo, a execução de escalas em notas longas com vibrato e dinâmica ou exercícios de concentração e de relaxamento muscular.

Os membros da orquestra também têm a oportunidade de adquirir experiência como solistas, e nesse sentido, alguns já se apresentaram, inclusive na série oficial, outros em cidades do interior. Todos são incentivados à prática da música de câmara, e já se formaram alguns quartetos de cordas, assim como outras combinações, tendo um desses quartetos (constituído pelos líderes de naipe) se apresentado em concerto.

4. Situação Atual

Em função das exigências dos patrocinadores e em certo sentido da própria comunidade, a orquestra vem enfrentando um desafio crescente, através de um processo dinâmico: o de conciliar esses aspectos essencialmente formativos com a necessidade imposta de realizar uma temporada oficial de concertos. A própria infra-estrutura do Theatro São Pedro e a imagem conquistada pela orquestra, através de suas apresentações, têm conduzido a uma identificação cada vez maior com um trabalho de cunho profissional, o que acabaria descaracterizando o projeto tal como foi concebido inicialmente. Essa questão tem sido cuidadosamente estudada pelo grupo, e uma das soluções apontadas é a renovação constante dos jovens, abrindo novos espaços para a formação. No entanto, essa renovação tem que ser cuidadosamente dosada em função da necessidade paralela de se cumprir uma temporada, que por sua vez também é cada vez mais exigente.

Uma outra solução possível é que a orquestra venha realmente a se profissionalizar, embora mantendo suas principais características, e que a partir dessa experiência, outras orquestras formativas possam surgir, dentro de um processo de continuidade. Nesse sentido, um dos integrantes da orquestra, em vias de se formar, já iniciou um projeto semelhante em uma cidade satélite de Porto Alegre.

5. Avaliação dos Resultados

Considerando o aspecto formativo da orquestra, foram obtidos até o presente, decorridos três anos de funcionamento, os seguintes resultados: três alunos encontram-se no exterior (uma aluna fazendo Mestrado de violino em Boston, USA, uma aluna estudando na Alemanha e um violoncelista na Áustria); quatro alunos (dois violinistas, uma violista e um violoncelista) foram aprovados em concurso público para ingresso na Orquestra Sinfônica de Porto Alegre; três violinistas e um violista foram aprovados em Concurso Vestibular para o curso de graduação em Música da UFRGS; um violinista foi aceito na Orquestra de Câmara de Blumenau. Cumpre salientar que alguns alunos tiveram seu virtual início de aprendizado do instrumento na orquestra de Câmara. Além disso, duas alunas venceram concurso para jovens solistas da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre e se apresentaram em concerto público enquanto que vários se apresentaram como solistas da própria orquestra de Câmara em concertos da temporada.

No que diz respeito ao número de apresentações, foram realizados aproximadamente 100 concertos, incluindo apresentações em Porto Alegre e em diversas cidades do interior do Rio Grande do Sul, assim como em outros estados. Em 1986, a orquestra realizou uma "tournée" por diversas cidades brasileiras. Apresentaram-se como solistas da orquestra músicos de renome nacional como Lúcia Passos, Ayrton Pinto, Paulo Bosísio, Fernando Lopes, Fredi Gerling, Cristina Capparelli, Zygmunt Kubala, Frederik Stephani, Maly Weisenblum, Celso Wozenlogel, entre muitos outros. Em 1988, a temporada incluiu artistas de renome internacional, como Antonio Guedes Barbosa, Nicanor Zabaleta e Jean Pierre Rampal.

Quanto ao repertório, foram executadas em público aproximadamente 50 obras, incluindo entre outras o ciclo completo dos Concertos Brandenburgueses de Bach, as "Quatro Estações" de Vivaldi, concertos para violino de Bach, Mozart e Haydn; para piano de Bach, Mozart, Beethoven e Shostakovitch; para violoncelo de Haydn, Vivaldi e Bocherini; Concertos Grossos de Geminiani, Corelli, Handel e Bloch; além de obras de Tschaikovski, Holst, Barber, Saint-Saens, Bottesini, Debussy e muitos outros. Entre os compositores brasileiros, foram apresentadas obras de Padre José Maurício, Villa-Lobos, Radamês Gnatali, Edino Krieger, Sérgio de Vasconcelos Corrêa, Ernani Aguiar; foram também apresentadas as primeiras audições de obras de Bruno Kiefer e de Ricardo Bordini (este último um membro da orquestra). Em 1988, a Orquestra apresentou a ópera "La Serva Padrona" de Pergolesi, em montagem cênica completa, com a participação de um grupo teatral e de cantores renomados. Foram, também, realizadas obras corais como o Oratório de Saint-Saens, o Credo de Vivaldi e a Missa em sol menor de Schubert.

Cumpre mencionar que para a realização de algumas das obras acima, foram acrescidos instrumentos de sopro, com a participação de músicos da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, assim como de conceituados instrumentistas de São Paulo, Rio de Janeiro e da Paraíba.

No que diz respeito aos aspectos promocionais, a Orquestra de Câmara Theatro São Pedro adquiriu uma imagem institucional consolidada, ocupando um espaço cultural bem definido na comunidade. Isso se deve em primeiro lugar à qualidade do trabalho desenvolvido, decorrente do processo formativo que é a base filosófica de todo o projeto; além disso, a própria imagem do Theatro São Pedro e o apoio da iniciativa privada e dos meios de comunicação, associados a uma política empresarial adequada, vêm consolidando o projeto e permitindo uma projeção futura em termos de realizações.

6. Continuidade do Projeto e Considerações Finais

Para dar continuidade à Orquestra de Câmara, estão sendo propostas as seguintes etapas:

1. Aprimorar o sistema de renovação dos músicos, permitindo o ingresso de novos estudantes em formação profissionalizante, assim como criar estágios para alunos menos adiantados poderem participar;
2. Estimular a criação de novos conjuntos de música de câmara (quartetos, trios, etc.) entre os integrantes da orquestra;
3. Promover concursos-estímulo, como por exemplo, um concurso de jovens solistas e um concurso de composição com obras para orquestra de câmara;
4. Criar estágios para jovens regentes de orquestra;
5. Estabelecer intercâmbio com outras orquestras jovens do país e
6. Incentivar a pesquisa de novo repertório para orquestras de câmara, com ênfase na literatura nacional e "primeiras audições".

No que diz respeito aos aspectos promocionais, são metas a serem alcançadas a intensificação da campanha de novos assinantes, a busca de novos patronos, a realização de novas "tournées" nacionais, o lançamento de um disco, entre outras. Quanto ao repertório, pensa-se expandir para novos rumos, incluindo grandes obras para coro, solistas e orquestra, novas óperas de câmara, e a consolidação e aprimoramento do repertório tradicional (básico para a formação).

Para concluir, observa-se que através da Orquestra de Câmara tem sido possível a formação de jovens instrumentistas e o desenvolvimento de bons músicos, através de um processo didático abrangente que os torna ao mesmo tempo participantes de um movimento cultural importante na cidade de Porto Alegre. Esse processo propicia a conscientização do jovem e o envolvimento direto com a profissão no seu sentido mais idealizado, e proporciona também o seu crescimento artístico.

A FUNÇÃO DO ENSAIO CORAL: TREINAMENTO OU APRENDIZAGEM?

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo*

A atividade coral existe em várias regiões do mundo há muitos séculos. Esta prática esteve ligada durante muito tempo a atividades religiosas e sociais, e as pessoas que a realizavam eram especialmente preparadas para tais finalidades. Progressivamente na história da humanidade houve a integração de leigos na atividade coral. A socialização da atividade coral é um fenômeno típico do século XIX. O que havia sido uma atividade de profissionais, passou a ser uma atividade desenvolvida por aficcionados com intenções musicais como meio de formação, socialização e prática dos valores humanos.[1]

A socialização da atividade coral redimensionou os objetivos da sua prática de tal maneira que, ainda hoje, existem mais coros de leigos do que coros de profissionais. Aparentemente tal mudança aproximou o leigo da realização musical, mas gerou uma série de distorções, principalmente no que se refere à qualidade da prática coral, e no que diz respeito às diretrizes desse trabalho. Como conseqüência prevalece a quantidade sobre a qualidade; o aspecto social se impõe ao musical; o individualismo se sobrepõe ao trabalho e ao espírito de grupo.

Muitos aspectos estão em jogo quando se fala na realização musical de um coral. Todavia há um consenso de que o regente é o elemento catalisador do grupo e o elemento que tem ascendência sobre o grupo, que orienta e capacita os cantores na tentativa de uma realização musical expressiva. Assim, é natural esperar que a prática coral propicie um crescimento musical àqueles que dela participam. Fazer música deve ser o objetivo principal de um regente e de um coral.

Os critérios de trabalho do regente coral são extremamente pessoais e dependem do conhecimento e da percepção de questões de ordem musical, estética, psicológica e intelectual. Isto pode se desenvolver através de uma formação adequada. Um bom regente deve saber o que pretende musicalmente e como obter os resulados pretendidos. Uma boa formação pressupõe conhecimentos, vivência e experiência musicais, além de conhecimento pedagógico. Para que haja um bom regente é preciso que haja um bom músico sempre interessado em aprender.[2] O regente é o propiciador de um processo coletivo de aprendizagem musical que tem por objetivo a realização artística. Como regente, ou

*Aluno do Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Música. UFRGS.

como mediador de tal processo, está diretamente envolvido com aspectos implícitos na prática coral, aspectos estes que, devido à sua importância, merecem ser investigados.

A competência musical por si só não é garantia de êxito em atividades que envolvam aprendizagem, visto que tais situações tem a sua ênfase na relação professor-aluno, e no caso de um coral, na relação regente-coralista. A pedagogia vocal e as técnicas de aprendizagem são importantes e, portanto, devem ser familiares ao regente para que ele possa transmitir com eficiência as informações necessárias à compreensão musical daquilo que se propõe a realizar.[3]

A ausência de conhecimento de tais técnicas pode conduzir a uma prática repetitiva e pouco musical, centralizada na figura do regente, desconsiderando o crescimento musical dos coralistas, estando estes a mercê do conhecimento, dos caprichos e até do humor do regente. Tal centralização inviabiliza o processo de aprendizagem musical, mitifica a figura do regente nutrindo um ego carismático.[4] A liderança e o carisma são necessários a um regente mas não a ponto de excluir o conhecimento de procedimentos didático-pedagógicos. A ausência de tais conhecimentos tem gerado uma situação que, de maneira geral, caracteriza a prática coral no Brasil: são poucos os grupos corais que chegam a resultados musicais satisfatórios; a ausência de qualidade é justificada por fatores externos como a falta de bons cantores, condições precárias de ensaio e a falta de partituras.

A aprendizagem depende de condições ambientais favoráveis, assim como condições sociais e materiais que facilitem e estimulem o trabalho.[5] Todavia, a presença de tais condições não garante a solução dos problemas. O grande problema desta questão é poder olhar claramente para a situação central de um coral. O regente orienta, os cantores aprendem — este é o centro da questão. A orientação está sendo assimilada? Se está havendo assimilação, compreensão, é fundamental que os mesmos critérios sejam observados na continuação do trabalho, mas, em geral, o que ocorre é uma sensível ascensão de um grupo e, em seguida, os problemas perturbam a continuidade a ponto de desarticular o grupo, interferindo na produção e na qualidade da produção. Nestas condições são feitas as conhecidas afirmações: muita gente nova entrou no grupo e não tem a mesma experiência dos que já cantam há mais tempo, ou ainda, as pessoas não tem objetivos claros e quando satisfazem sua necessidade ou sua curiosidade, saem do grupo.

Estes são problemas que indiscutivelmente interferem na trajetória bem sucedida de qualquer grupo coral. Porém, se invertêssemos as questões encontraríamos uma situação que poderia ser melhor abordada. Ao invés de se perguntar porque os coralistas saem, poderíamos pergun-

tar porque novos cantores com experiência não querem estar no grupo. Se as pessoas têm objetivos superficiais com relação ao trabalho, num primeiro momento, isto é aceitável. Mas deveria ser função de um coral delinear, caracterizar e definir estes objetivos, através de uma prática efetivamente sólida, que transformasse a atitude dos coralistas diante do trabalho desenvolvido. As fases boas e ruins de um coral se devem mais ao grupo de pessoas que dele fazem parte do que da atuação do regente. As estratégias usadas para os trabalhos do grupo não são suficientes para manter a fase boa, evitando ou diminuindo as fases ruins. O que orientar, como e quando orientar, são as tarefas fundamentais de um regente.

A ascenção de um grupo coral, pode ser vista como o resultado de uma motivação inicial que é natural em um grupo novo. O entusiasmo registrado nos primeiros ensaios tende a diminuir porque, terminada a novidade, as pessoas passam a incorporar esta atividade como parte da sua rotina. Ao diminuir o entusiasmo pela novidade, deveria aumentar o entusiasmo pela satisfação da realização musical. O entusiasmo inicial é mais uma euforia que vai sendo substituída pelo treinamento ou adestramento para realizar a tarefa de cantar. Abrir a boca, respirar cuidadosamente, falar textos em outras línguas, participar de concertos e recitais, vão se tornando atividades corriqueiras para um coralista, mas se estiver ocorrendo uma compreensão clara do ato de fazer música, estes aspectos que, aparentemente provocam monotonia, serão entendidos como circunstanciais, pois o mais importante é realizar a música da melhor maneira possível.

A repetição de tarefas, o treinamento exaustivo em determinadas passagens, a expectativa com relação ao produto final, transformam o coralista num mero repetidor que atua segundo a vontade do regente, tornando-se completamente dependente da sua ação. Faz parte da orientação musical, uma formação de conceitos básicos para que se entenda o porquê de fazer isto desta ou daquela maneira.[6] Além disso, existe o aspecto da interpretação individual em favor de um resultado coletivo. Cada ensaio, cada trecho executado, nunca terá a mesma realização. É preciso colocar a parcela ou a contribuição individual sobre o que se está cantando, de forma a favorecer um resultado cada vez melhor e ao mesmo tempo satisfazer a expectativa que pode gerar o crescimento musical de cada indivíduo. Para que isso ocorra, é preciso mais do que um treinamento. É necessária a compreensão do porquê e para que serve o treinamento.

O treinamento é necessário para suprir o grupo de condições mínimas para a realização musical. A qualidade da realização musical dependerá de um mínimo de compreensão, e esta — a compreensão musical

– do treinamento com conteúdo, ou seja, da aprendizagem. Mudança de comportamento através da experiência é aprendizagem e esta mudança implica no conteúdo adquirido para que se possa aplicar a mesma ação em diferentes situações.[7] Se o que foi aprendido em uma peça do repertório não pode ser transferido para outras peças, é porque a aprendizagem não foi eficiente e o que aconteceu foi um simples treinamento.

De acordo com a Gestalt a aprendizagem ocorre quando há uma reintegração do todo, há um preenchimento de algo que estava faltando.[8] Cada uma das peças do repertório deveria ser ensaiada como uma parte deste todo que vai ser integrado ao indivíduo, na medida em que as partes se encaixam para ter e dar sentido. Os objetivos do repertório de um coral estão voltados, na maioria das vezes, para os interesses pessoais do regente, ou para determinado acontecimento importante onde se precisa cantar. Normalmente, não há uma avaliação criteriosa sobre as condições reais do grupo, ou do que seria mais importante nesta fase de aprendizagem – haja visto que muitos dos corais brasileiros cantam certas obras que fazem parte de muitos acontecimentos do tipo encontros, festivais ou concursos de corais, e o resultado desta prática é, em geral, fraco e distorcido, porque nem todos os grupos têm condições técnicas e/ou musicais para realizar tais obras.

Realizar uma obra musical, não significa apenas poder cantar aproximadamente linhas melódicas escritas em uma partitura. A realização musical depende de vários fatores que interagem. Fazer música observando apenas notas corretas, ou afinação, ou exatidão rítmica, não caracteriza uma realização coral de qualidade. Há o aspecto do estilo que é fundamental para uma boa realização, assim como o equilíbrio de vozes e de timbres.[9] Tudo concorre para uma prática coral integral e significativa. A ausência de pontos importantes como os mencionados gera uma realização cada vez menos integrada, promovendo um resultado insatisfatório, que, por sua vez, se torna sem critério e desinteressante. A falta de referenciais, conduz a uma individualidade tanto de objetivos quanto de participação. Dessa forma, é muito difícil organizar e sistematizar um procedimento coral, pois, os indivíduos agem de maneira isolada e o sentido coletivo se perde. Daí surgem as preferências por este ou aquele tipo de música, que de alguma forma são identificadas como uma prática mais familiar.

A escolha do repertório determina grande parte do sucesso da aprendizagem de um grupo. Assim como, são aplicados de forma sistemática, os assuntos referentes à alfabetização, esta sistematização também deveria estar presente no ensaio coral, porque em diferentes níveis, ele é uma prática de alfabetização musical – deveria permitir ao iniciante

um domínio relativo do assunto em questão e, progressivamente o vocabulário, a sintaxe, a morfologia e a gramática, seriam incorporadas na medida do possível.[10] Esta seqüência natural de aprendizagem, é ignorada inúmeras vezes na prática coral para atender aos compromissos. Em função da participação em determinado evento é preciso incorporar obras no repertório do grupo que não são necessariamente aquelas que contribuiriam para o amadurecimento natural.

Muitas vezes as pessoas que cantam em um coral, dizem que estão ali pelo lazer, pelo relaxamento e pelo prazer que ocorre no trabalho. Existe uma tendência a considerar que a atividade coral não pode ser trabalhosa, e estratégias desenvolvidas para promover a aprendizagem são entendidos como cansativos e desnecessários. Se não há o entendimento do porquê de certos trabalhos, talvez esses trabalhos não estão sendo bem colocados. Portanto, se reforça a idéia da alfabetização tratada anteriormente, que deve ser progressiva e esclarecedora para motivar e interessar quem participa do processo. Repertório sem critério, exercício inadequados, apresentações como objetivo principal, vaidade, promoção, todos esses elementos contribuem para um trabalho assistemático.

Situações de desafio para um grupo podem ser altamente estimulantes e ao mesmo tempo frustrantes. Saber colocar obstáculos possíveis de serem vencidos pelo grupo é importante, mas depende, sobretudo, da visão e dos objetivos do regente acerca das possibilidades e limitações do grupo. A noção do individual e do coletivo em um grupo, é assunto de extrema importância: cada indivíduo deve estar apto para realizar sua tarefa e ao mesmo tempo deve abrir mão dessa individualidade em favor da realização do grupo como um todo. O regente não está isento desta obrigação e deve também abrir mão de interesses de ordem pessoal, de sua vaidade, em favor da possibilidade real do grupo, permitindo que a realização musical seja de fato o objetivo maior.

É preciso que se conscientize sempre o cantor, que o conteúdo musical da prática coral está em primeiro lugar. A socialização, o sucesso e a fama, fazem parte da trajetória de um grupo, mas não podem ser seu alicerce. Há inúmeras atividades envolvidas em um ensaio e cada uma delas deve ser desenvolvida sistematicamente, com objetivos claros que permitam que a música aconteça sempre como prioridade. Por exemplo, o aquecimento de voz é uma prática habitual em ensaios, mas os objetivos desta atividade não são necessariamente claros: a inadequação de certos vocalizes prejudicam o resultado vocal, ao invés de reforçar o resultado. O regente precisa saber fazer um bom aquecimento que contribua efetivamente para a realização do repertório. Na maioria dos ensaios, o regente ensina melodias, ou as corrige, mas nem sempre

o modelo vocal corresponde àquilo que ele gostaria de ouvir como resultado. É fundamental uma sólida preparação vocal do regente para que ele se torne um modelo eficiente a ser imitado.[11] A afinação de um grupo depende do conceito de afinação do regente e dos cantores: se um coral é desafinado, é porque os cantores não aprenderam efetivamente como produzir um som afinado. E mais uma vez, o regente é uma figura chave, pois, os modelos que ele oferece, devem ser afinados para fornecer aos cantores, uma referência segura que possa ser imitada. Assim deveria ocorrer com cada aspecto envolvido na prática coral, onde o regente necessita sistematizar o trabalho, estando preparado para desempenhar sua tarefa com total controle das diferentes situações que envolvem a sua atividade.

O ensaio coral deve ser um momento que promova aprendizagem e não simplesmente treinamento. O simples treinamento pode ser frustrado, quando as condições externas e/ou internas forem diferentes. Se houver aprendizagem, é possível que haja transferência de conteúdo aprendido para outras situações. Para que ocorra aprendizagem, é fundamental que haja a consciência de sua existência e que são necessárias técnicas específicas para promovê-la. As teorias da aprendizagem podem ser uma fonte riquíssima para a prática coral. Saber quais os melhores procedimentos para promover a aprendizagem, saber motivar, reforçar, avaliar, deveria ser assunto de domínio de um bom regente coral. Estas teorias podem se tornar definitivamente um aspecto imprescindível na formação do regente. Enquanto isso não ocorre, a prática coral está a mercê das potencialidades individuais de um grupo, do talento e do carisma dos regentes. Ao analisarmos um bom regente e um bom coral, observaremos que grande parte deste bom desempenho, está vinculado às técnicas de ensaio. Muitos regentes aplicam intuitivamente técnicas de aprendizagem, baseados na própria experiência. Estas técnicas poderiam ser aprofundadas com o objetivo de solidificar um procedimento coral que não fosse fruto do acaso ou da intuição de pessoas de bom senso.

Na formação do regente coral, deveria ser incluída a pedagogia vocal. Em vários países já existe esta abordagem e os resultados são comprovadamente bons. Talento e boa vontade tem sido os principais fatores que sustentam a atividade coral no Brasil, e por isso ela se encontra frágil e inconsistente. Os bons trabalhos tendem a desaparecer porque dependem de pessoas singulares que são exceção. Na medida em que se sustentar a prática coral em bases mais sólidas, o problema estará minimizado e parcialmente sob controle. Dessa forma, antes de se realizar uma prática casual, estará se concretizando uma atividade efetivamente útil e significativa.

É preciso fundamentar a prática coral, sistematizá-la de tal maneira, que se mude esta situação sempre inconstante da atividade coral no Brasil. O caminho seguro para esta mudança, pode ser encontrado através de subsídios pedagógicos que podem desempenhar um papel importante e decisivo na educação e na cultura musicais do nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. AIAIZPURUA, P. *Teoria del conjunto coral*. Madrid, Real Musical, 1986. cap. 1.
02. GREEN, E.A.H. *The Modern Conductor*. New Jersey, Prentice Hall, 1987. p.1-2.
03. ROE, P.F. *Choral Music Education*. New Jersey, Prentice Hall, 1970. p.249-258.
04. SHEWAN, R. *Voice Training for the High School Chorus*. New York, Parker Publishing, 1973. p.199-201.
05. KUETHE, J.L. *O processo ensino-aprendizagem*. Porto Alegre, Globo, 1978, p.13-22.
06. ROBINSON, R. & WINOLD, A. *the Choral Experience*. New York, Harper's College Press, 1976. p.207-319.
07. CAGE, N.L. & BERLINER, D.C. *Educational Psychology*. Boston, Houghton Mifflin Company, 1988. p.229.
08. BIGGE, M.L. *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo, E.P.U. e EDUSP, 1977. p.61-62.
09. GREEN, E.A.H. op. cit. p.191-193.
10. ROE, P.F. op. cit. p.258-291.
11. SHEWAN, R. op. cit. p.19-81.

SINTETIZADOR MS-80: PROTÓTIPOS DE HARDWARE E SOFTWARE

Celso Aguiar*

INTRODUÇÃO

Fugindo um pouco a horizontalidade da visão oferecida nos cursos de graduação em Composição, foi criado em 1984 junto ao Departamento de Engenharia Elétrica da Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia o projeto de pesquisa "SSCD" (Síntese Sonora com Computadores Digitais) como uma iniciativa de aluno (Celso Aguiar – Composição e Regência/Escola de Música da UFBa.) na tomada de primeiros contactos com tecnologias na área de síntese com computadores visando a pesquisa e produção de Música Eletrônica.

Apesar dos investimentos realizados no país ultimamente em ciências da informação aplicada a todos os setores do conhecimento, temos a impressão de que pouco tem sido realizado na aquisição da tecnologia de uso ou desenvolvimento de ferramentas para a síntese ou composição com computadores. Desconhecemos, apenas como exemplo, algum sucesso na implementação de programas modelo MUSIC N (Loy, 1985) em qualquer instituição superior de ensino ligada à Música no país. Tais iniciativas deverão ser encampadas, com certeza, por profissionais ou não em música com alguma vontade ou aptidão para as ciências da computação e eletrônica digital.

Considerando que os desafios deveriam ser enfrentados por inteiro, chegamos a formação de uma equipe em sistema de coorientação envolvendo os Departamentos de Engenharia Elétrica onde foi encontrado estímulo e respaldo ao estabelecimento do projeto (Prof. Raimundo R. Cavalcante, Ph.D em Sistemas Eletrônicos, Cranfield – Inglaterra) e Música (Prof. Jamary Oliveira, Ph.D em Composição, Austin – EUA) buscando satisfazer a natureza interdisciplinar da pesquisa.

Com recursos obtidos junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi adquirido um microcomputador e componentes para a montagem de uma interface digital para geração de som através de conversores D/A de 8 bits que vem operando satisfatoriamente.

Com liberação de recursos em agosto de 87 para uma nova etapa do projeto, demos início à compra de equipamentos para montagem

*Graduando em Composição – Escola de Música da UFBa.

de um razoavelmente complexo sistema de síntese envolvendo unidades de geração de som com arquitetura calcada no protótipo anteriormente mencionado e contrôle por processamento distribuído.

HARDWARE

Protótipo e Filosofia do Sistema

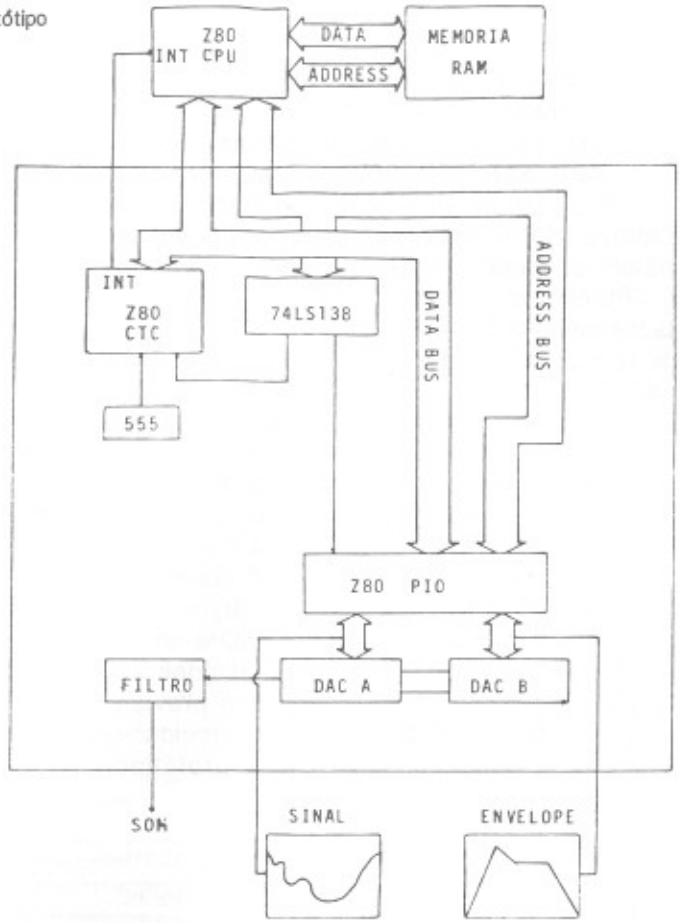
Na aplicação de computadores à síntese sonora, aqui descrita, optamos pela utilização de microprocessadores dedicados deixando de lado o uso de grandes sistemas onde o músico é apenas um usuário de uma cadeia operando em "time-sharing". Aos preços atuais dos microprocessadores as vantagens são muitas, dentre elas a estimulante perspectiva do projeto de sistemas operando em tempo-real como forma de encurtar o caminho em direção à experiência com o som (Alles, 1980). No çurso da pesquisa nos definimos, portanto, por um sistema de microcomputador interligado a placa-interface com conversores D/A de 8 bits e dedicado à síntese em tempo-real, através do método de consulta a tabelas na memória ("table look-up") (Moore, 1985).

O diagrama do Protótipo (Fig. 1) procura destacar os fatores mais importantes desenvolvidos em hardware. Além do protótipo em si enfatizamos o papel desempenhado pela CPU e memória do sistema onde são armazenados programas e blocos de tabelas definindo o timbre a ser escutado.

A CPU comunica-se com o protótipo, através, basicamente, dos barramentos de endereço e dados. Estes chegam aos conversores por meio de porta paralela de comunicação. O Z80-PIO encarrega-se, portanto, de lançar dados de amplitude de sinal ou envelope aos devidos conversores. A função do Z80-CTC, por outro lado, é a de definir o ritmo dessas amostragens por meio de interrupções da CPU (pinos INT do CTC e CPU). Sua incorporação ao sistema implica diretamente numa simplificação da programação (subrotinas de interrupção) e liberação da CPU para outras tarefas (ex: varredura de teclado quando de execução tempo-real).

Dispondo de dois conversores digitais-analógicos pudemos chegar a um sistema em "cascata" onde um dos conversores modula a amplitude do sinal sonoro emitido por outro conversor (Fig. 1).

Fig. 1: Diagrama Protótipo



Uma vantagem que pode ser deduzida do que acima foi descrito é a de que quaisquer formas de envelope de amplitude podem ser impostas ao sinal sonoro através do DACB, bem como quaisquer formas de onda sonora podem ser emitidas pelo módulo oscilador (DACA). São possíveis, portanto, simulações de uma grande variedade de instrumentos musicais, através de qualquer técnica de síntese que tenha sido implementada no sistema para a sua criação através de programação. Em particular, instrumentos com variação dinâmica do timbre são obtidos com facilidade através da modificação gradativa da forma de onda lançada ao conversor A,durante a execução de uma nota.

MS-80: Sistema em Processamento Distribuído

O sistema de processamento distribuído, que ora encontra-se em início de montagem, situa-se como uma alternativa possível na integração de vários canais sonoros independentes em um sintetizador complexo com tecnologia de multi-processamento.

Projetamos um sistema constituído de CPU mestre e vários processadores (CPUs escravos) dedicados apenas a tarefa de síntese, com sistemas independentes de memória e conversão de amostras portanto. A CPU central atua como gerenciadora (ou "regente") das tarefas executadas pelos escravos. Este gerenciamento se dá através de mecanismos de comunicação entre mestre e escravos sendo possíveis os dois sentidos para solicitação de dados.

O funcionamento de um escravo consiste em receber arquivos gerados e transmitidos pelo mestre com vistas a execução de tarefas semelhantes às citadas para o desenvolvimento do protótipo. Com este setor do hardware já desenvolvido e testado resta-nos o projeto do sistema que integre escravos permitindo a transferência de arquivos.

Uma placa escrava (Fig. 2) é constituída de CPU Z80-B, memória EPROM, RAM dinâmica com 64 Kbytes, duas portas de comunicação com o mestre, dois CTC's, uma PIO e dois DAC's. Frisamos que todos os dispositivos da família Z80 utilizados estarão operando segundo a versão Z80-B com clock do sistema previsto para 6 MHz, podendo-se prever portanto uma duplicação da velocidade de amostragem em relação à faixa que vimos operando com o protótipo.

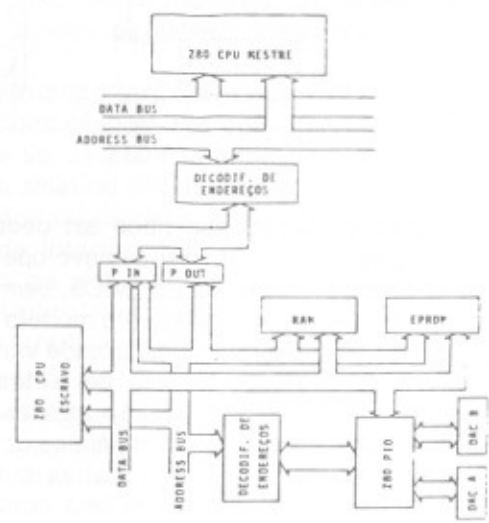


Fig. 2: Diagrama Slave

SOFTWARE

São basicamente dois os níveis em que podemos classificar, quanto a natureza e ordem das atividades desenvolvidas pela CPU, a programação desenvolvida para funcionamento do sistema (Fig. 3).

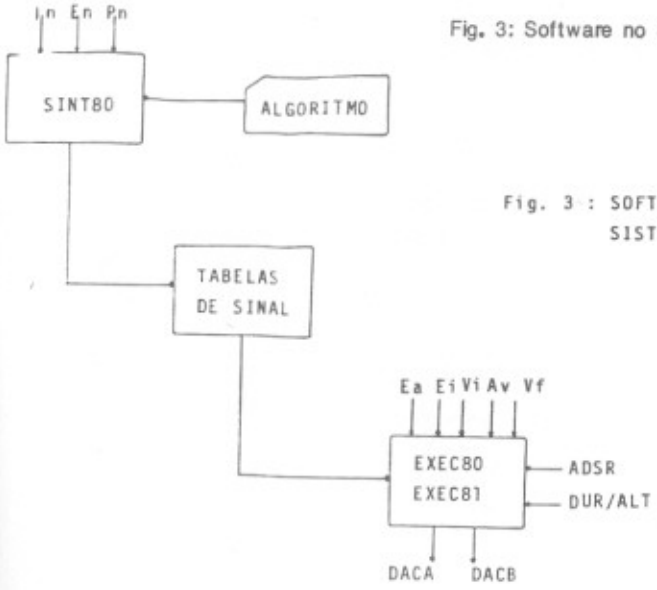


Fig. 3: Software no Sistema

Fig. 3 : SOFTWARE NO SISTEMA

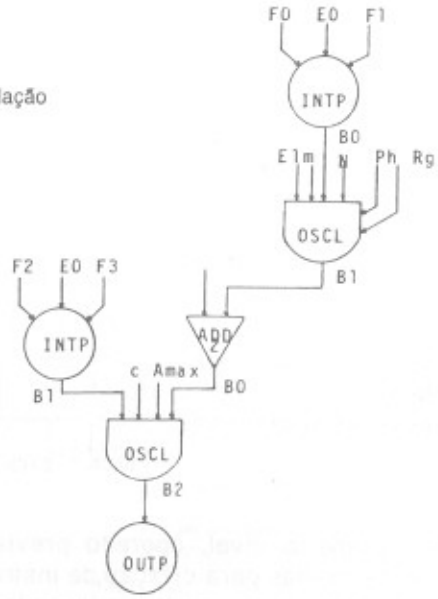
Num primeiro nível, operado previamente à execução de notas, situam-se as rotinas para criação de instrumentos expressos por tabelas de formas de onda ou envelopes lançados na memória.

O software citado (SINT-80) constitui-se de rotinas para geração ou transformação de sinais e, em bloco, vem a formar uma linguagem para criação de timbres ou processamento de sinais digitais voltado à música eletrônica. Foi projetado segundo o princípio modular de unidades geradoras com base no modelo para computador grande porte em que nos inspiramos, o MUSIC V (Mathews, 1981). O programa SINT-80 necessita como dados de entrada funções, envelopes, e parâmetros como Rg ("range") e Ph ("phase"). Através da execução de um algoritmo, fornece como dados de saída as tabelas de sinal ou formas de onda armazenadas na "low-memory" do MSX vindo a constituir os instrumentos para execução.

No programa foram incorporadas unidades como OSCL (oscilador),

INTP (interpolador de espectros), ADD2 (somador de sinais com duas entradas), ADD4 (somador de quatro entradas), FLT1 (rotinas implementando filtro de estado variável), OUTP (transferência de páginas de 256 bytes para a região de armazenamento) que podem ser combinadas diferentemente num algoritmo (executado por uma rotina principal), de forma a implementar variadas técnicas ou combinação de técnicas de síntese. Na Fig. 4 pode ser observada a implementação da modulação de freqüência combinada de forma a realizar interpolação de espectros na evolução da portadora ("carrier") e modulante (Chowning, 1973).

Fig. 4: Algoritmo FM c/Interpolação



Um conjunto de técnicas que abrange a Síntese Aditiva, Síntese Subtrativa (filtros), Modulação de Freqüência, Interpolação, geração de ruído e suas combinações em algorítmo são portanto possíveis no sistema. Outras rotinas úteis na implementação de reconhecidas técnicas de síntese como Wave-shaping, ou análise de timbres via FFT, encontram-se em desenvolvimento. Recursos como a superposição de instrumentos criados e armazenados em disco, foram implementados de forma a ser possível a criação de um novo timbre a partir de dois ou mais originais algoritmos.

O Assembly Z-80 foi escolhido na implantação da programação

por razões de velocidade. Para viabilizar a programação de unidades geradoras mais complexas, mantendo a rapidez de cálculo que vimos obtendo, planejamos a utilização da linguagem C na criação de novas rotinas para o sistema.

Para a geração de funções resultantes da soma de senóides (soma Fourrier), foi implementado um programa onde selecionando-se com um "mouse" os harmônicos desejados, é impressa na tela a função resultante que fica disponível para utilização como entrada em algoritmos de síntese. Através do "mouse" podemos ainda criar manualmente as formas mais variadas de envelope ou funções de sinal que desejemos.

Num segundo nível estão as rotinas dedicadas à geração do som e que operam em tempo-real. Existem atualmente duas versões para os programas de execução no sistema (EXEC-80, 81), onde a primeira dedica-se à execução via teclado do MSX.

O timbre, no momento da execução, é determinado pelo conjunto de tabelas de sinal da "low-memory", tipos de envelope que devem ser acessados de outra área da memória e pelo modo de acesso que é realizado durante a execução. Ao todo são cinco tipos de tabelas acessadas durante a execução: envelope de amplitude (EA), envelope para índice de modulação (EI), tabelas para vibrato (VI) e aceleração no vibrato (Av) e tabela para alteração na freqüência (VF) possibilitando vibratos e glissandos (Fig. 3).

Como foi citado anteriormente, estas rotinas encontram-se implementadas em linguagem Assembly Z-80 e adaptadas ao padrão MSX. Um programa para edição de partitura - texto encontra-se desenvolvido em Basic disco MSX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLES, Harold G. "Music Synthesis Using Real Time Digital Techniques". Proceedings of the IEEE. 68(4):436-449, April 1980.

CHOWNING, John. "The Synthesis of Complex Audio Spectra by Means of Frequency Modulation". Journal of the Audio Engeneering Society. 21(7):526-534, Sept. 1973.

LOY, Gareth. and Abbot, C., "Programming Languages for Computer Music Synthesis, Performance, and Composition". ACM Computing Surveys. 17(2), june 1985.

MATHEWS, Max V., The Technology of Computer Music. 5th Printing. Massachusetts. MIT Press, 1981, 188pp.

MOORE, F.R. "Table Lookup Noise for Sinusoidal Digital Oscillators". Foundations of Computer Music. 1985, Massachusetts, MIT Press.

ANEXO

DA ASSOCIAÇÃO

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), fundada em 27 de abril de 1988, em Brasília, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, voltada para a promoção do desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em música no país, congregando pesquisadores, pós-graduados, pós-graduandos, docentes de pós-graduação em música, programas de pós-graduação e associações científicas da área.

A ANPPOM é uma expectativa para os músicos brasileiros. Tal expectativa origina-se, por um lado, da necessidade de expansão e consolidação dos programas de pós-graduação em música do país, os quais absorvem, atualmente, um percentual ínfimo da demanda relativa à capacitação docente. Por outro lado, a pesquisa em música no Brasil necessita ajustar-se a um programa político que vise à valorização da música brasileira, bem como à procura de uma obra didática que tenha a ver com a realidade da Educação Musical brasileira.

Crendo na ANPPOM como meio de minimizar as dificuldades e carências atuais, objetivamos com a sua criação:

a) incentivar a pesquisa em música, identificando e estimulando temas prioritários no país;
b) congregar cursos brasileiros de pós-graduação em música, fomentando o intercâmbio docente e a cooperação científico-artística entre eles;
c) estimular maior integração entre pesquisadores e pós-graduados em música, promovendo reuniões científicas e artísticas para divulgação e intercâmbio de seus trabalhos;
d) prestar assessoria, consultoria e serviços técnicos na área.

Em novembro de 1988, a ANPPOM iniciou suas atividades sociais com a realização do I Encontro Anual, em Salvador. Com estas reuniões anuais, objetivamos a colocação em perspectiva da pesquisa musical no Brasil, justapondo seus quatro ângulos estruturais: a musicologia, em seus vários ramos, práticas interpretativas, composição e educação musical.

Dois projetos de publicação servem à projeção e consecução dos Encontros Anuais da ANPPOM: uma Revista semestral, objetivando divulgar a produção científica da área, e um Boletim Informativo, também semestral, cuja linha editorial prevê o fornecimento às agências e instituições de fomento e administração do ensino e da pesquisa, informações subsidiais ao investimento em recursos humanos na área, a nível de pós-graduação e pesquisa.

DOS SÓCIOS

A ANPPOM tem as seguintes categorias de sócios:

a) sócios efetivos — são pós-graduados stricto sensu e pesquisadores em música;

b) sócios institucionais — são programas de pós-graduação em música e associações científicas da área;

c) sócios colaboradores — são pós-graduados e professores de pós-graduação em música, que não preencham as condições para tornarem-se sócios efetivos;

d) sócios estudantes — são estudantes de cursos de pós-graduação em música.

Entende-se por pós-graduados stricto sensu em música aqueles que, tendo realizado curso formal a nível de pós-graduação, obtiveram título de Mestre ou Doutor.

Entende-se por pesquisador em música aquele que tem produção científica relevante nas sub-áreas de Musicologia, Educação Musical, Composição Musical, e Práticas Interpretativas.

Entende-se por Associações Científicas da área de música aquelas que desenvolvem programas e atividades relacionadas à pesquisa musical.

Só serão elegíveis e terão direito a voto os sócios efetivos.

Os sócios serão admitidos mediante inscrição em formulário específico, acompanhada dos seguintes documentos:

1. Sócios Institucionais
   1.1. Associações Científicas
      1.1.1. Estatuto da Associação e nº do CGC
   1.2. Programas de Pós-Graduação
      1.2.1. Prova de reconhecimento e/ou autorização para funcionamento

2. Sócios Efetivos e Colaboradores
   2.1. Pós-Graduados
      2.1.1. Curriculum Vitae
      2.1.2. Diploma e Histórico Escolar do curso de mais alto nível
   2.2. Pesquisadores
      2.2.1. Curriculum Vitae
      2.2.2. Exemplares de ao menos 2 (dois) trabalhos que se enquadrem no disposto no Parágrafo 2 do Art. 3º do Estatuto da Associação
   2.3. Professores de Pós-Graduação em Música
      2.3.1. Curriculum Vitae
      2.3.2. Declaração de que é docente de Curso de Pós-Graduação em Música, renovada anualmente.

3. Sócios Estudantes
   3.1. Curriculum Vitae
   3.2. Atestado que é aluno regular de curso de Pós-Graduação em Música, renovado anualmente.

Obs.: Apenas os alunos dos cursos associados à ANPPOM poderão inscrever-se.

O P U S

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Para garantir uma maior eficácia na edição final de textos, os originais encaminhados para publicação na OPUS deverão obedecer aos seguintes critérios:

1. Extensão máxima de 25 laudas (de 24 linhas com 65 toques cada), compreendendo: texto, ilustrações, notas e bibliografia (utilizada e/ou recomendada).

2. Texto datilografado em folhas de papel ofício (297 x 210mm), de um só lado e em espaço dois.

3. Notas de rodapé indicadas no texto por algarismos arábicos entre parêntesis — Ex.: (01) — e dispostas, na ordem numérica, em folha separada.

4. Ilustrações indicadas no local em que figurarão no corpo do texto por algarismos romanos entre colchetes — Ex.: [II] — e apresentadas em folhas separadas, com a respectiva numeração. Cada figura poderá se enquadrar na dimensão máxima de 24cm de altura por 14,5cm de largura, incluindo-se o título, crédito ou comentário referente à ilustração. Sempre que necessário a OPUS diminuirá em até 50% o tamanho da ilustração para uma melhor diagramação, impondo-se com isso que os originais sejam os mais claros possíveis.

5. Quando se fizer necessário, no caso de recurso à reproduções provenientes diretamente de fontes detentoras de direitos autorais (livros, partituras, etc.), caberá ao autor do original encaminhado solicitar a devida autorização para publicação.

6. Anexar uma breve referência biográfica do autor, constando: formação (se acadêmica, constar nome das instituições; se particular, nome dos principais orientadores), atividade profissional (se pesquisador, músico, professor, etc.) e função atual (instituição onde trabalha, cargo ocupado, etc.).

7. Os textos apresentados deverão ser inéditos pelo menos em condições no Brasil, respeitando-se um acordo de exclusividade para a OPUS de no mínimo 01 (um) ano para sua re-publicação em livros ou outros periódicos do país.

8. O material encaminhado será analisado pela Equipe Editorial e, quando for o caso, pelo Conselho de Consultores, que definirão sua publicação. Os originais que porventura não se enquadrarem nas formas ou linhas básicas da OPUS serão prontamente devolvidos a seus autores.

Impresso na Gráfica da UFRGS