OPUS

OPUS

REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

VOLUME 17 • NÚMERO 1 • JUNHO 2011 • ISSN 1517-7017



REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 17 • NÚMERO 1 • JUNHO 2011

OPUS · REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Conselho Editorial

Editora

Adriana Lopes da Cunha Moreira (Universidade de São Paulo, USP)

Conselheiros

Acácio Tadeu Piedade (Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC)
Bryan McCann (Georgetown University - Estados Unidos)
Carlos Palombini (Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG)
Carmen Helena Téllez (Latin American Music Center, Indiana University, IU - Estados Unidos)
Carole Gubernikoff (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO)
Claudia Bellochio (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM)
Cristina Capparelli Gerling (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS)
Cristina Magaldi (Towson University - Estados Unidos)
Diana Santiago (Universidade Federal da Bahia, UFBA)
Elizabeth Travassos (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO)
Fernando Henrique de Oliveira Iazzetta (Universidade de São Paulo, USP)
Graça Boal Palheiros (Instituto Politécnico do Porto, IPP - Portugal)
Irna Priore (University of North Carolina at Greensboro, UNCG - Estados Unidos)
João Pedro Paiva de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG)
John P. Murphy (University of North Texas, UNT - Estados Unidos)
José António Oliveira Martins (Eastman School of Music, ESM - Estados Unidos)
Manuel Pedro Ferreira (Universidade Nova de Lisboa, UNL- Portugal)
Norton Dudeque (Universidade Federal do Paraná, UFPR)
Pablo Fessel (Universidad Nacional del Litoral, UNL - Argentina)
Paulo Castagna (Universidade Estadual Paulista, UNESP)
Paulo Costa Lima (Universidade Federal da Bahia, UFBA)
Silvio Ferraz Mello Filho (Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP)

Editoração Adriana Lopes da Cunha Moreira / **Tratamento das imagens e encarte** Roberto Rodrigues
Projeto Gráfico Rogério Budasz / **Veiculação *on line* em suporte dinâmico** Dênis de Freitas Hallai
Agradecimentos Família Ceschiatti e Enciclopédia Itaú Cultural Artes Visuais, pela imagem da Capa.

Capa

Contorcionista (1952), de Alfredo Ceschiatti. Foyer da Sala Villa-Lobos, Teatro Nacional Claudio Santoro, Brasília.

Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – v. 17, n. 1 (jun. 2011) – Porto Alegre (RS): ANPPOM, 2011.

Semestral
ISSN – 0103-7412

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

OPUS

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

VOLUME 17 • NÚMERO 1 • JUNHO 2011



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Diretoria 2011-2013

Presidente: Luciana Del Ben (UFRGS)
Primeiro secretário: Marcos Vinício Nogueira (UFRJ)
Segundo secretário: Eduardo Monteiro (USP)
Tesoureiro: Sergio Figueiredo (UDESC)

Conselho Fiscal

Claudiney Carrasco (UNICAMP)
Ana Cristina Tourinho (UFBA)
Marcos Holler (UDESC)
Antenor Ferreira Corrêa (UnB)
Sérgio Barrenechea (UNIRIO)
Alexandre Zamith Almeida (UFU)

Editora de publicações da ANPPOM

Adriana Lopes Moreira (USP)

sumário

volume 17 • número 1 • junho 2011

Editorial 7

Instruções para autores 8

Reflexões interdisciplinares a partir de *A Arte do Canto*, manuscrito inédito do barítono gaúcho Andino Abreu 9
Isabel Porto Nogueira e Jonas Klug Silveira

Paradigmas para o ensino da composição musical nos séculos XX e XXI 39
Liduino Pitombeira

Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008 51
Claudia Helena Alvarenga e Tarso Bonilha Mazzotti

***Des pas sur la neige*: aspectos técnico-composicionais do prelúdio de Claude Debussy** 73
Sergio Molina

Dodecafonismo, nacionalismo e mudanças de rumos: uma análise das *6 Peças para piano* de Cláudio Santoro e das *Miniaturas n. 1* para piano de Guerra-Peixe 97
Ernesto Hartmann

Evolutionary Sound Synthesis Controlled by Gestural Data 133
José Fornari, Mariana Shellard e Jônatas Manzolli

editorial

Nesta gestão que se inicia, procuraremos prestar continuidade ao trabalho de editoração desenvolvido ao longo dos últimos vinte e dois anos pela ANPPOM. Consideramos ser o momento de intensificar o processo de adequação da revista OPUS a um padrão qualitativo internacional. Para tanto, ampliamos nosso Conselho Editorial e Banco de Pareceristas *ad hoc*, procurando maior proximidade de pesquisadores estrangeiros e brasileiros sediados em universidades do exterior, ou cujo trabalho envolve um contato com pesquisadores de outros países. As páginas principais de nosso site passaram a ter as informações traduzidas para as línguas inglesa e espanhola.

Neste número da OPUS Isabel Nogueira, Jonas Klug Silveira, Liduino Pitombeira, Cláudia Alvarenga e Tarso Mazzotti voltam-se ao ensino de música no Brasil. Isabel Nogueira e Jonas Klug nos brindam com uma análise de um manuscrito inédito de Andino Abreu, escrito por volta de 1940 e direcionado a prática, interpretação e aprendizagem do canto, a partir de abordagens interdisciplinares. Pitombeira nos apresenta conteúdos que podem contribuir para a fase de fundamentação do conhecimento durante o processo de aprendizagem das práticas composicionais. Alvarenga e Mazzotti discutem aspectos da qualificação do professor de música no contexto escolar, tendo como enfoque segmentos da legislação que estabelece a música como conteúdo obrigatório na educação básica. Sérgio Molina e Ernesto Hartmann analisam obras para piano de Debussy, Santoro e Guerra-Peixe. Procurando desenvolver seu texto ao longo da ideia de processos compositivos que operam ciclicamente, Molina ressalta a narratividade do discurso pós-tonal de Debussy. Ao revisitar conceitos atrelados ao atonalismo e ao nacionalismo, Hartmann traz evidências de uma prática serial, não ortodoxa, auxiliar à construção de uma musicologia histórica da música brasileira calcada na análise musical da produção de nossos compositores. José Fornari, Mariana Shellard e Jônatas Manzolli nos mantêm alinhados com a projeção internacional de sua pesquisa ao demonstrar o processo de geração de som auto-organizado a partir do mapeamento de movimentos dinâmicos de uma coreografia de dança.

Adriana Lopes Moreira

instruções para autores

Criada em 1989, a Revista OPUS é uma publicação seriada semestral, cujo objetivo é divulgar a pluralidade do conhecimento em música, considerados aspectos de cunho prático, teórico, histórico, político, cultural e/ou interdisciplinar - sempre encorajando o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas. Por constituir o periódico científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), tem como foco principal compor um panorama dos resultados mais representativos da pesquisa em música no Brasil.

Indexada pelo Répertoire International de Littérature Musicale (RILM) e classificada no estrato A2 do Qualis Periódicos, da CAPES (2012), a Revista OPUS está aberta a colaborações do Brasil e do exterior. Atualmente, é veiculada em versão online. Publica artigos, resenhas e entrevistas em português, espanhol e inglês, recebidos em fluxo contínuo.

O endereço para envio é **opus@anppom.com.br**.

Para que possam ser publicados na Revista **OPUS**, os artigos, resenhas e entrevistas devem se adequar aos **requisitos**, **normas técnicas** e **cessão de direitos** que constam no site **www.anppom.com.br/opus**/.

Cada artigo, resenha ou entrevista é avaliado por pareceristas *ad hoc*, através do processo de avaliação cega por pares (*double blind review*).

Os textos submetidos precisam necessariamente ser originais (não publicados previamente em periódicos nacionais ou estrangeiros); no entanto, trabalhos anteriormente apresentados oralmente em congressos são aceitos. O conteúdo de cada artigo, resenha ou entrevista é de inteira responsabilidade de seu autor.

ISSN 0103-7412 (versão impressa)
ISSN 1517-7017 (versão online)

Reflexões interdisciplinares a partir de *A Arte do Canto*, manuscrito inédito do barítono gaúcho Andino Abreu

Isabel Porto Nogueira (UFPel)
Jonas Klug da Silveira (UFPel)

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do manuscrito inédito do barítono gaúcho Andino Abreu (1884-1961), cantor de grande experiência nacional e internacional, elaborado por volta de 1940, quando este já se encontrava ausente dos palcos. O cantor apresenta uma série de reflexões sobre a prática, a interpretação e a aprendizagem do canto, a partir de abordagens interdisciplinares, em que se combinam aspectos da filosofia, da psicanálise e de estudos da linguagem. A base filosófica aristotélico-tomista se congrega com a visão fisiológica, valorizando a respiração e a articulação, ao lado da necessidade de uma formação plural e humanística no ensino do canto**.**

Palavras-chave: canto; história da performance; música no Rio Grande do Sul.

Title: Interdisciplinary reflections made from *The Art of Singing*, the unpublished manuscript by the Gaucho baritone Andino Abreu

Abstract: This article presents an analysis of a recently discovered and unpublished manuscript written by the Gaucho baritone Andino Abreu (1844-1961), a singer of wide international experience and national recognition, elaborated c. 1940, when he was already retired from the stages. The singer presents a series of reflections on practice, interpretation and learning of singing starting with interdisciplinary approaches which, in turn, are combined with an Aristotelic-thomist philosophical basis and a physiological understanding, in order to value breathing and articulation side by side with the need of a pluralistic and humanistic view of learning.

Keywords: singing; performance history; music in Rio Grande do Sul.

NOGUEIRA, Isabel Porto; SILVEIRA, Jonas Klug. Reflexões interdisciplinares a partir de *A Arte do Canto*, manuscrito inédito do barítono gaúcho Andino Abreu. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 9-38, jun. 2011.

Apresentação:

> "Como é consolador, no meio desse aluvião de programas de concerto, todos mais ou menos uniformes e incolores, deparar-se alguma novidade, com uma nota original que denuncie um temperamento diferente, uma inteligência artística sutil e requintada. Fugindo conscientemente aos moldes dos programas corriqueiros em que predomina a eterna ária de ópera, tão do agrado das platéias fáceis, Andino Abreu, o finíssimo cantor de lieder, compôs um programa eclético, de alta cultura musical." (PEREIRA, *Ariel*, 1923).

Quem é esse cantor, a quem a *Ariel*, uma das revistas mais importantes na difusão das ideias do movimento modernista, dedica tais comentários?

Qual foi sua trajetória artística e de que modo se desenvolveu através de seus concertos, gravações e escritos? De que modo estava estruturado seu pensamento musical?

Este trabalho dedica-se a analisar um manuscrito de Andino Abreu, em cuja folha de rosto traz o título *A Arte do Canto*, escrito por volta de 1940, onde o cantor dedicou-se a esboçar elementos do que seria, possivelmente, um tratado reflexivo sobre a arte de cantar. A importância de dedicar atenção a este manuscrito justifica-se pela trajetória artística de Andino Abreu e porque são raras as referências a trabalhos de intérpretes brasileiros desta época que reflitam sobre sua própria trajetória.

Ao abordar a trajetória de um intérprete, busca-se refletir sobre a importância da performance para os estudos em musicologia histórica, e o estudo sistemático do manuscrito de Andino Abreu pode oferecer importantes contribuições sobre formas de abordagem e concepções do cantar no Brasil. Por fim, é importante observar que a análise do documento em foco se faz necessária para que posteriormente se possa cotejá-lo com os programas e críticas de concerto que fazem parte do acervo do autor, no sentido de se obter um perfil artístico e pedagógico de sua trajetória.

Contexto histórico do trabalho

O Grupo de Pesquisa em Musicologia da Universidade Federal de Pelotas vem dedicando-se, desde 2001, ao estudo da documentação existente sobre o Conservatório de Musica de Pelotas, que posteriormente foi incorporado à UFPel, quando de sua criação, em 1969. A documentação existente abrange programas de concerto, fotografias e documentos administrativos que integram, atualmente, o acervo do Centro de

Documentação Musical da UFPel. Trabalhos de pesquisa vêm sendo desenvolvidos a partir deste material, sistematizando e analisando o repertório interpretado por alunos da escola e artistas convidados, a representação social de intérpretes em música através da iconografia musical, além de notícias e críticas de jornal, resultando em artigos e livros sobre esses temas.

Ao abordar a história do Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas no tocante à performance e sua representação social e simbólica, se faz necessário incluir aí a prática pedagógica e artística de seus professores, e o desempenho artístico de alunos da escola e de músicos que estiveram realizando concertos na cidade. Nesse contexto, é fundamental abordar as figuras do professor de piano e primeiro diretor, Antonio Leal de Sá Pereira, e do primeiro professor de canto, teoria e solfejo, o barítono Andino Abreu. A análise da atuação de ambos no Conservatório, no período de 1918 a 1923, é de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento cultural do Rio Grande do Sul, uma vez que se dá no contexto de consolidação de um projeto pioneiro, no Brasil, de organização de um movimento cultural que aliasse a educação musical dos jovens, através da criação de escolas de música, à atividade de centros de cultura artística, cujo objetivo era a promoção de concertos[1].

Antonio Leal de Sá Pereira (1888-1966), importante intelectual, pianista e pedagogo brasileiro, cuja formação deu-se em um período de dezessete anos de estudos realizados entre França, Suíça e Alemanha, foi diretor artístico e professor de piano do Conservatório de Musica de Pelotas no período 1918-1923, ano em que se transferiu para São Paulo, onde fundou a *Ariel - Revista de Cultura Musical*, juntamente com Mario de Andrade. Durante os cinco anos de permanência em Pelotas (primeira cidade em que se radicou após retornar ao Brasil), Sá Pereira desenvolveu um importante trabalho, promovendo mudanças no panorama cultural da cidade (NOGUEIRA, 2003).

Andino Abreu foi cantor de sólida experiência nos palcos, desenvolvendo repertório de música brasileira e música de câmara, no qual priorizou a estreia de obras e realizou um trabalho de cooperação mútua com compositores, notadamente os brasileiros Camargo Guarnieri (1907-93), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Armando Albuquerque (1901-86) e o português Ruy Coelho (1889-1986). Ao longo deste artigo, descreveremos mais detidamente como estiveram estruturadas essas relações de cooperação, além de notificarmos outros resultados de pesquisas já realizadas sobre a trajetória artística do

[1] Lucas (2005) destaca este como um momento de possível teste da modernidade em terras gaúchas, tendo como lideres Guilherme Fontainha, então diretor do Conservatório de Musica de Porto Alegre (fundado em 1908), e Antonio Leal de Sá Pereira, à época diretor do Conservatório de Musica de Pelotas (1918).

cantor. Em um primeiro momento, analisaremos seu repertório e as críticas sobre seus concertos. Esta abordagem inicial servirá de introdução ao tema principal, que consiste em reflexões a respeito das concepções de Andino Abreu sobre o processo de interpretação e aprendizagem do canto, constantes em seu manuscrito inédito, *A Arte do Canto*.

A trajetória artística e pedagógica do barítono Andino Abreu

O documento enfocado neste trabalho foi doado ao Centro de Documentação do Conservatório de Música da UFPel por Helena Abreu Pacheco, filha de Andino, em 2010 – sendo, portanto, posterior à doação realizada em 2007, também por ela, do acervo pessoal do cantor, que contém programas e críticas de concerto, partituras, cartas e fotografias. A doação desse material por Helena Abreu Pacheco foi feita a partir de uma sugestão de edição do mesmo, que seria acompanhada por um prefácio de apresentação de sua estrutura e importância à luz da trajetória artística e pessoal de Andino Abreu. O presente artigo traz, assim, uma fase prévia a esse trabalho.

As ligações entre Andino Abreu e o Conservatório de Música de Pelotas remetem à própria criação da instituição. Em abril de 1918, enviado especialmente por Guilherme Fontainha, o cantor foi a Pelotas para realizar um recital e estabelecer contatos com membros da sociedade local, com o intuito de sensibilizá-los para colaborarem com o processo de estabelecimento de um conservatório de música na cidade. Uma vez que Andino já era um cantor de certo reconhecimento, Fontainha contava com seu auxilio para fazer com que o Conservatório de Música de Pelotas fosse o precursor do projeto de interiorização da cultura artística no Rio Grande do Sul, que estava sendo concebido por ele e por José Corsi (CALDAS, 1992: 17).

A partir deste contato foi, então, fundado, em 18 de setembro de 1918, o Conservatório de Música de Pelotas, onde Andino atuou como professor de canto desde sua fundação até o ano de 1923. Em uma entrevista concedida a Isabel Nogueira em dezembro de 2007, Helena Abreu Pacheco declarou que o pai nasceu em Arroio Grande (RS) em 02/01/1884, tendo Cachoeira do Sul como cenário de sua infância e parte da adolescência. Em 1901 ingressou no Seminário, em Porto Alegre, e conclui seus estudos em 1913. Ao deixar o seminário, com 29 anos, casou-se com Ana Isabel (Beleta) Barreto, também cantora e aluna do Conservatório de Musica de Porto Alegre, com quem teve duas filhas, Maria e Helena. Segundo Maria Abreu, em apostila datilografada dedicada à biografia de seu pai, foi na casa da noiva que Andino Abreu conheceu o compositor Araújo Viana e sentiu-se motivado a estudar música.

Um dos elementos mais recorrentes nas críticas sobre os concertos de Andino

trata da reiteração continuada de sua formação musical autodidata. Ainda que se possa supor que Andino tenha recebido ensinamentos musicais no seminário (ao menos através da prática do cantochão), suas duas filhas são unânimes em lembrar que sua formação musical foi predominantemente autodidata. O próprio Andino fez referência a este fato, em entrevista concedida à La Revista (Montevidéu, em 28/05/1939), onde declarou: "realizei sozinho meu aperfeiçoamento artístico, por isto considero minha formação como a de um autodidata". Mais abaixo, o mesmo artigo traz a informação que segue: "(...) barítono brasileiro, já consagrado pelos mais respeitados críticos do Velho Continente, Andino Abreu... as notáveis interpretações de partituras a seu cargo, fez dele um cantor verdadeiramente extraordinário" (ABREU, A., 1939)[2]. No arquivo do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, existe um programa de recital de alunos do Conservatório de Música de Porto Alegre onde consta a participação de Andino Abreu como cantor, embora não faça referência se atuou como aluno ou como convidado. Além deste documento, que por si só não é em absoluto definitivo, não existem até o momento outros elementos que possam oferecer posição diferente sobre a formação musical autodidata de Andino.

Em 1918 Andino transferiu-se para Pelotas, atuando então como professor de canto do Conservatório de Musica desta cidade, onde permaneceu até o ano de 1923, ano em que, segundo Maria Abreu, fixou residência em São Paulo, onde se apresentou como concertista no Teatro Municipal (ABREU, M., p. 4, s/d).

Em 1925 a Sociedade de Cultura Artística de São Paulo realizou um concerto constituído unicamente por música de câmara, cujo programa incluía a estreia da obra *As flores amarelas do ipê*, de Mozart Camargo Guarnieri, então com apenas dezesseis anos. Segundo Helena Abreu, ao ouvir o jovem Guarnieri tocando na Casa Beethoven, Andino perguntou-lhe de quem era a obra que interpretava. Recebendo a resposta de que a obra era composição própria, pediu, então, ao jovem que compusesse algo para que ele cantasse. Esta composição veio a ser a obra estreada no mencionado recital, acompanhado pelo compositor ao piano, donde veio a tornar-se o primeiro intérprete das canções de Camargo Guarnieri. O trabalho de cooperação entre ambos resultou em uma série de concertos do duo pelo estado de São Paulo e regiões Norte e Nordeste do Brasil, originando uma convivência que foi muito além dos concertos. Helena Abreu relata que a

[2] "yo he completado con mi solo esfuerzo mi perfeccionamiento artístico, de ahi que considere mi formación como la de un autodidacta". "(…) barítono brasileño, ya consagrado por los más reputados críticos del Viejo Continente, Andino Abreu....las notables interpretaciones de las partituras a su cargo, hizo este cantante verdaderamente extraordinario...." (ABREU, A., 1939).

amizade que uniu Camargo Guarnieri à família estendeu-se por toda a vida deste, abrangendo, além de Andino, suas duas filhas.

Ainda em 1925 o cantor viajou com a família para a Europa, aportando primeiramente em Portugal, onde permaneceram por quatro meses. Seus concertos no Teatro São Luiz renderam expressivos comentários da crítica local. Durante a temporada em Portugal, Andino aproximou-se do compositor Ruy Coelho, de quem foi amigo, interlocutor e intérprete (ABREU, M., s/d: 5). No entanto, ainda antes desta data Andino já conhecia obras desse compositor, posto que estas constam em um programa de concerto do cantor datado de 1924, conforme reproduzido a seguir (Fig. 1). Não existem no acervo outros documentos deste ano que possam esclarecer de que modo Andino tomou conhecimento de Ruy Coelho e suas obras; o fato, entretanto, corrobora a ideia, manifesta em diversas críticas, do interesse do cantor pela interpretação de compositores novos e desconhecidos do público. Cartas de Ruy Coelho para Andino, datadas de 1926 e 1928, bem como manuscritos de suas obras, estão presentes no acervo do cantor, demonstrando a amizade entre eles através da presença de assuntos cotidianos ao lado de temas musicais e artísticos.



THEATRO MUNICIPAL

S. Paulo, quinta-feira, 21 de Fevereiro de 1924, ás 21 hs.

RECITAL DE CANTO

Do barytono brasileiro

ANDINO ABREU

PROGRAMMA

I

BACH — Le voici le Héros (Cantata resurrectionis)
ANONYMO SEC. XVI — O' luce amate!
CACCINI — Amarylli, mia bella!
HANDEL — Samson (oratorio) / Chant de gloire / L'Arioso de Serse

II

C. FRANCK — La procession
R. HAHN — D'une prison
G. FAURE' — Les berceaux
A. FAVARA — Canti della Terra e del mare di Sicilia. — Ninna-Nanna dei giovenchi / Preghiera / Tarantella

III

ARAUJO VIANNA — Amor
GLAUCO VELASQUEZ — Soledades
F. BRAGA — Virgens mortas
RUY COELHO — O filtro da loira Izeu / Amor meu / Graça / Santa Iria / A' tardinha

Ao piano o distincto professor
HENRI PENASSE

SECÇÃO DE OBRAS D' "O ESTADO DE S. PAULO"

Uma audição de Andino de Abreu

O sr. Andino de Abreu teve a gentileza de convidar-nos para uma audição de canto que realisou, hontem, na sala do Conservatorio de Musica.

Ouviramos já, ha alguns annos, o sr. Andino nos seus primeiros ensaios, e guardavamos de sua voz a impressão de uma bella promessa. Já então, se revelava o seu bom gosto e bem orientada cultura artistica. Agora, após um silencio de tres ou quatro annos, o sr. Andino volta-nos um cantor feito, com as qualidades de voz amplamente desenvolvidas e aproveitadas intelligentemente, o que faz suppôr que se tenha dedicado a estudos sérios, dirigidos com excellente criterio, dentro de uma disciplina severa. Pela extensão, e pelo caracter, essa voz é bem a de baixo-cantante, com graves claros e bem timbrados, cheios e volumosos, e agudos vibrantes. A tessitura nos sráus descendentes é mais extensa que a dos barytonos communs, e mantem-se, em todos os registros, egual e homogenea. Possue qualidades dramaticas que a apropriam ao theatro.

O sr. Andino aproveita bem esses elementos intrinsecos, manejando-os com segurança e sem fadiga, sem esforço de emissão, e sem os excessos respiratorios que tão mal impressionam o auditorio, o que prova uma gymnastica glotica diuturna e um bem entendido "ménagement" do apparelho aerifero.

Em summa, o sr. Andino de Abreu faz-se um artista digno desse titulo não só pela parte technica, mas ainda pela escolha de repertorio, em que reservou uma larga parte aos classicos. A interpretação é fiel e sentida, sem exaggeros e sem abusos: é minuciosa, mas discreta e simples, e mais do que tudo, sincera. E é pela isso que communica a emoção, de que está possuido. O concertista não se limitou á gravidade solemne dos classicos, dentre os quaes sobresáe Haendel.

Deu-nos ainda ouvil-o em varias canções italianas de Salvador Rosa, com a delicadeza e simplicidade que exigem e finalmente varios "lieder" de Ruy Coelho, conseguindo imprimir-lhe o caracter sentimental e nostalgico que é a alma da musica portugueza, quer encaremol-na na sua expressão popular o fado, quer nas estylisações dos seus compositores intellectuaes.

Assim pois, ainda, por esse lado essencial da interpretação, o sr. Andino de Abreu merece, com absoluta justiça, o titulo raro de artista de verdade.

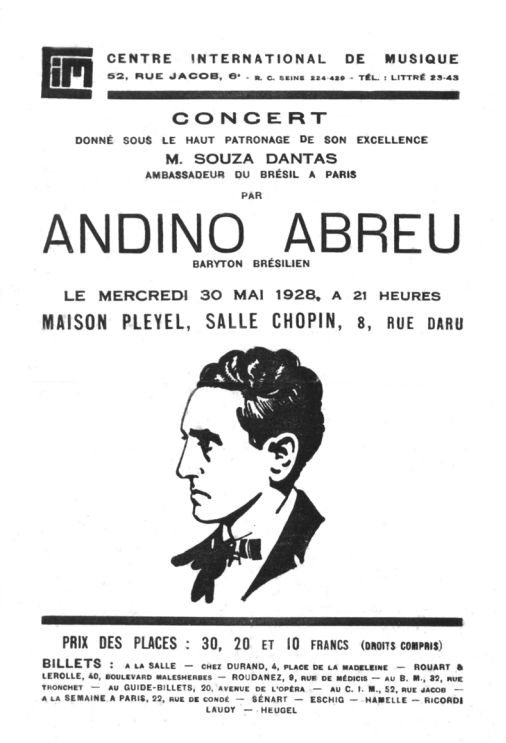
(J. Fabio Barreto)

n "A Manhã" de Pelotas

Fig. 1: Programa de recital de canto com Andino Abreu no Theatro Municipal de São Paulo. Acervo Andino Abreu, Centro de Documentação Musical da UFPel.

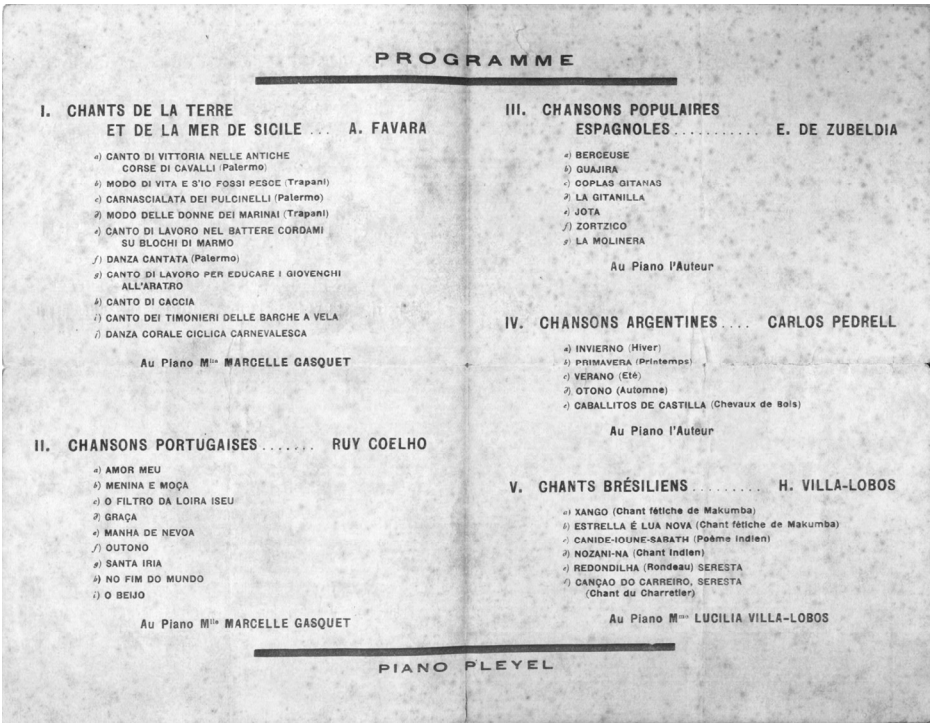
Em 1926, Andino chegou a Paris com a família, onde frequentaram concertos e integram-se ao ambiente musical da cidade. Helena Abreu relata que Arthur Rubinstein (1887-1982), Villa-Lobos e Lucília, bem como outros importantes artistas e intelectuais da época, participaram do cotidiano da família.

Em 30 de maio de 1928, sob os auspícios do embaixador do Brasil em Paris, Souza Dantas, Andino Abreu realizou um concerto na Sala Chopin da Casa Pleyel. O programa deste concerto, conforme se pode observar na reprodução abaixo (Fig. 2), apresenta características peculiares: apresentando obras de cinco compositores (Favara, Ruy Coelho, Emiliana de Zubeldia, Carlos Pedrell e Heitor Villa-Lobos), o intérprete contou com o acompanhamento de dois deles, da esposa de um terceiro e de mais um quarto pianista.


CENTRE INTERNATIONAL DE MUSIQUE
52, RUE JACOB, 6e - R. C. SEINE 224-429 - TÉL. : LITTRÉ 23-43

CONCERT
DONNÉ SOUS LE HAUT PATRONAGE DE SON EXCELLENCE
M. SOUZA DANTAS
AMBASSADEUR DU BRÉSIL A PARIS
PAR
ANDINO ABREU
BARYTON BRÉSILIEN
LE MERCREDI 30 MAI 1928, A 21 HEURES
MAISON PLEYEL, SALLE CHOPIN, 8, RUE DARU

PRIX DES PLACES : 30, 20 ET 10 FRANCS (DROITS COMPRIS)
BILLETS : A LA SALLE — CHEZ DURAND, 4, PLACE DE LA MADELEINE — ROUART & LEROLLE, 40, BOULEVARD MALESHERBES — ROUDANEZ, 9, RUE DE MÉDICIS — AU B. M., 32, RUE TRONCHET — AU GUIDE-BILLETS, 20, AVENUE DE L'OPÉRA — AU C. I. M., 52, RUE JACOB — A LA SEMAINE A PARIS, 22, RUE DE CONDÉ — SÉNART — ESCHIG — HAMELLE — RICORDI LAUDY — HEUGEL



PROGRAMME

I. CHANTS DE LA TERRE ET DE LA MER DE SICILE ... A. FAVARA

a) CANTO DI VITTORIA NELLE ANTICHE CORSE DI CAVALLI (Palermo)
b) MODO DI VITA E S'IO FOSSI PESCE (Trapani)
c) CARNASCIALATA DEI PULCINELLI (Palermo)
d) MODO DELLE DONNE DEI MARINAI (Trapani)
e) CANTO DI LAVORO NEL BATTERE CORDAMI SU BLOCHI DI MARMO
f) DANZA CANTATA (Palermo)
g) CANTO DI LAVORO PER EDUCARE I GIOVENCHI ALL'ARATRO
h) CANTO DI CACCIA
i) CANTO DEI TIMONIERI DELLE BARCHE A VELA
j) DANZA CORALE CICLICA CARNEVALESCA

Au Piano Mlle MARCELLE GASQUET

II. CHANSONS PORTUGAISES ..... RUY COELHO

a) AMOR MEU
b) MENINA E MOÇA
c) O FILTRO DA LOIRA ISEU
d) GRAÇA
e) MANHA DE NEVOA
f) OUTONO
g) SANTA IRIA
h) NO FIM DO MUNDO
i) O BEIJO

Au Piano Mlle MARCELLE GASQUET

III. CHANSONS POPULAIRES ESPAGNOLES ..... E. DE ZUBELDIA

a) BERCEUSE
b) GUAJIRA
c) COPLAS GITANAS
d) LA GITANILLA
e) JOTA
f) ZORTZICO
g) LA MOLINERA

Au Piano l'Auteur

IV. CHANSONS ARGENTINES .... CARLOS PEDRELL

a) INVIERNO (Hiver)
b) PRIMAVERA (Printemps)
c) VERANO (Eté)
d) OTONO (Automne)
e) CABALLITOS DE CASTILLA (Chevaux de Bois)

Au Piano l'Auteur

V. CHANTS BRÉSILIENS ..... H. VILLA-LOBOS

a) XANGO (Chant fétiche de Makumba)
b) ESTRELLA É LUA NOVA (Chant fétiche de Makumba)
c) CANIDE-IOUNE-SABATH (Poème indien)
d) NOZANI-NA (Chant indien)
e) REDONDILHA (Rondeau) SERESTA
f) CANÇAO DO CARREIRO, SERESTA (Chant du Charretier)

Au Piano Mme LUCILIA VILLA-LOBOS

PIANO PLEYEL

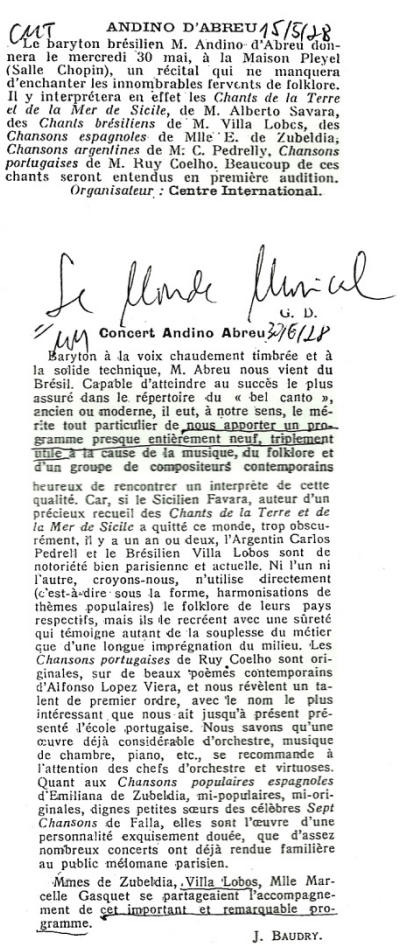
Fig. 2: Capa e interior do programa do concerto de Andino Abreu, na Sala Chopin da Maison Pleyel, Paris, Acervo Andino Abreu, Centro de Documentação Musical da UFPel.

A participação dos compositores ao piano denota a existência de uma forte de relação de cooperação entre estes e o cantor, além do forte interesse de Andino pela interpretação de obras de compositores contemporâneos e pouco conhecidos. Sobre este concerto, sua filha Maria Abreu tece o seguinte comentário:

> A 30 de maio teve lugar o recital, e Villa-Lobos estava presente, numa expectativa um tanto ansiosa, sem saber qual seria o desempenho do seu intérprete, pois este evitara realizar uma audição prévia para o compositor. Isso porque, para Andino Abreu, o contato com a música excluía a interferência direta de quem quer que fosse. Villa-Lobos compreendeu, fazendo parte do público. Ao final do recital, dirigiu-se ao camarim e felicitando o artista, abraçou-o dizendo: "Andino, você é um bicho", o que na gíria atual significaria "você é o máximo" (ABREU, M., s/d: 6).

Ainda que sua filha faça referência à ausência de interferência direta de outras pessoas em sua interpretação, pode-se considerar que houvesse algum tipo de troca de ideias musicais com os compositores, uma vez que estes o acompanhavam ao piano e por consequência conversavam sobre o resultado musical pretendido.

O acervo do cantor traz também expressivas críticas da imprensa parisiense sobre este concerto, segundo documentos como o que segue (Fig. 3):



ANDINO D'ABREU 15/5/28

Le baryton brésilien M. Andino d'Abreu donnera le mercredi 30 mai, à la Maison Pleyel (Salle Chopin), un récital qui ne manquera d'enchanter les innombrables fervents de folklore. Il y interprétera en effet les *Chants de la Terre et de la Mer de Sicile*, de M. Alberto Savara, des *Chants brésiliens* de M. Villa Lobos, des *Chansons espagnoles* de Mlle E. de Zubeldia, *Chansons argentines* de M. C. Pedrelly, *Chansons portugaises* de M. Ruy Coelho. Beaucoup de ces chants seront entendus en première audition.

Organisateur : **Centre International.**

Le Monde Musical

G. D.

Concert Andino Abreu 2/6/28

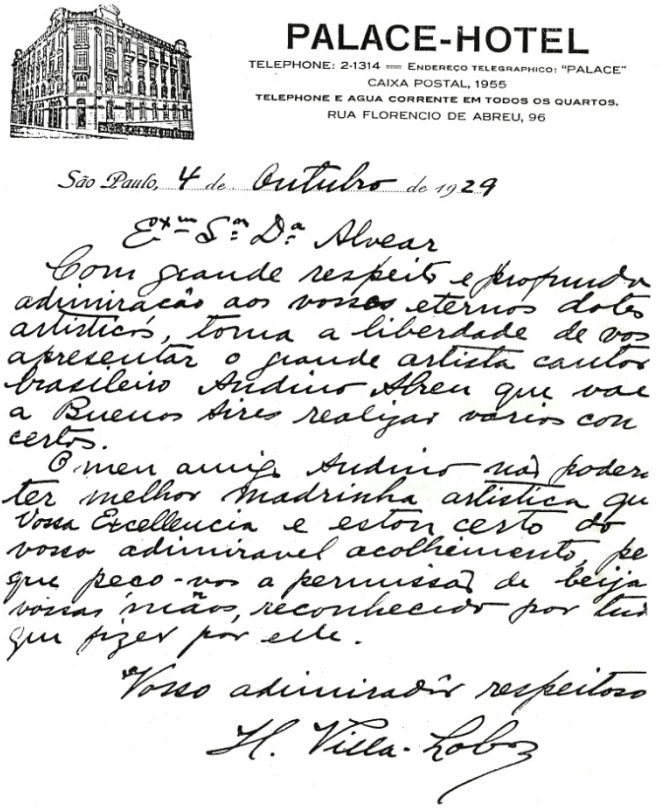
Baryton à la voix chaudement timbrée et à la solide technique, M. Abreu nous vient du Brésil. Capable d'atteindre au succès le plus assuré dans le répertoire du « bel canto », ancien ou moderne, il eut, à notre sens, le mérite tout particulier de nous apporter un programme presque entièrement neuf, triplement utile à la cause de la musique, du folklore et d'un groupe de compositeurs contemporains heureux de rencontrer un interprète de cette qualité. Car, si le Sicilien Favara, auteur d'un précieux recueil des *Chants de la Terre et de la Mer de Sicile* a quitté ce monde, trop obscurément, il y a un an ou deux, l'Argentin Carlos Pedrell et le Brésilien Villa Lobos sont de notoriété bien parisienne et actuelle. Ni l'un ni l'autre, croyons-nous, n'utilise directement (c'est-à-dire sous la forme, harmonisations de thèmes populaires) le folklore de leurs pays respectifs, mais ils le recréent avec une sûreté qui témoigne autant de la souplesse du métier que d'une longue imprégnation du milieu. Les *Chansons portugaises* de Ruy Coelho sont originales, sur de beaux poèmes contemporains d'Alfonso Lopez Viera, et nous révèlent un talent de premier ordre, avec le nom le plus intéressant que nous ait jusqu'à présent présenté l'école portugaise. Nous savons qu'une œuvre déjà considérable d'orchestre, musique de chambre, piano, etc., se recommande à l'attention des chefs d'orchestre et virtuoses. Quant aux *Chansons populaires espagnoles* d'Emiliana de Zubeldia, mi-populaires, mi-originales, dignes petites sœurs des célèbres *Sept Chansons* de Falla, elles sont l'œuvre d'une personnalité exquisement douée, que d'assez nombreux concerts ont déjà rendue familière au public mélomane parisien.

Mmes de Zubeldia, Villa Lobos, Mlle Marcelle Gasquet se partageaient l'accompagnement de cet important et remarquable programme.

J. BAUDRY.

Fig. 3: Crítica de J, Baudry no periódico *Le Monde Musical*, 1928.
Acervo Andino Abreu, Centro de Documentação Musical da UFPel.

Em 20 de junho de 1928, a convite de Villa-Lobos, Andino gravou para a Victor Gramophone francesa, no selo *La voix de son mâitre*, as obras *Canção do Carreiro*, *Xangô* e *Nozani-na*, acompanhado ao piano por Lucília Villa-Lobos. Esses registros sonoros, bem como outras gravações de Andino de obras de Armando Albuquerque, Francisco Otaviano e Paulo Guedes, e constituem importante material para trabalhos futuros. A presença, no acervo do cantor, de algumas cartas de recomendação de Villa-Lobos para Andino, conforme reproduzido abaixo (Fig. 4), confirma também a proximidade entre ambos:



PALACE-HOTEL
TELEPHONE: 2-1314 — ENDERECO TELEGRAPHICO: "PALACE"
CAIXA POSTAL, 1955
TELEPHONE E AGUA CORRENTE EM TODOS OS QUARTOS.
RUA FLORENCIO DE ABREU, 96

São Paulo, 4 de Outubro de 1929

Exmo Snr Dr Alvear

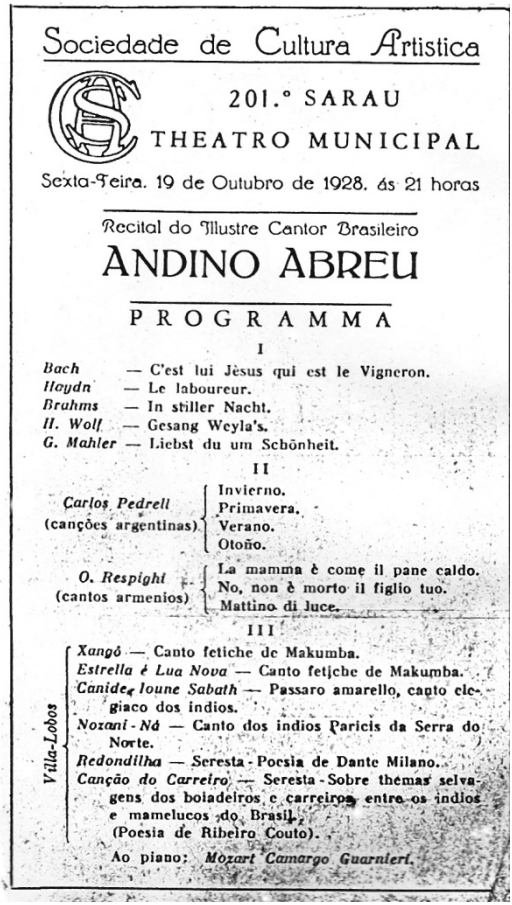
Com grande respeito e profunda admiração aos vossos eternos dotes artisticos, tenho a liberdade de vos apresentar o grande artista cantor brasileiro Andino Abreu que vae a Buenos Aires realizar varios concertos.

O meu amigo Andino não poderia ter melhor madrinha artistica que Vossa Excellencia e estou certo do vosso admiravel acolhimento, pelo que peço-vos a permissão de beijar vossas mãos, reconhecido por tudo que fizer por elle.

Vosso admirador respeitoso
H. Villa-Lobos

Fig. 4: Carta de recomendação de Villa-Lobos para Andino Abreu.
Acervo Andino Abreu, Centro de Documentação Musical da UFPel.

Maria Abreu relata que a família retornou ao Brasil, em 1929, permanecendo durante dois anos em São Paulo, onde Andino realizou concertos e ministrou um curso de canto, no qual Camargo Guarnieri era o pianista acompanhador (ABREU, M., s/d: 6). No entanto, o acervo do cantor guarda um programa de 19 de outubro de 1928 (Fig. 5), realizado no Theatro Municipal de São Paulo, com o compositor ao piano (conforme imagem), o que traz dúvidas sobre a data exata do retorno da família ao Brasil.



Sociedade de Cultura Artistica

201.° SARAU

THEATRO MUNICIPAL

Sexta-Feira, 19 de Outubro de 1928, ás 21 horas

Recital do Illustre Cantor Brasileiro

ANDINO ABREU

PROGRAMMA

I

Bach — C'est lui Jèsus qui est le Vigneron.
Haydn — Le laboureur.
Brahms — In stiller Nacht.
H. Wolf — Gesang Weyla's.
G. Mahler — Liebst du um Schönheit.

II

Carlos Pedrell (canções argentinas): Invierno. Primavera. Verano. Otoño.

O. Respighi (cantos armenios): La mamma è come il pane caldo. No, non è morto il figlio tuo. Mattino di luce.

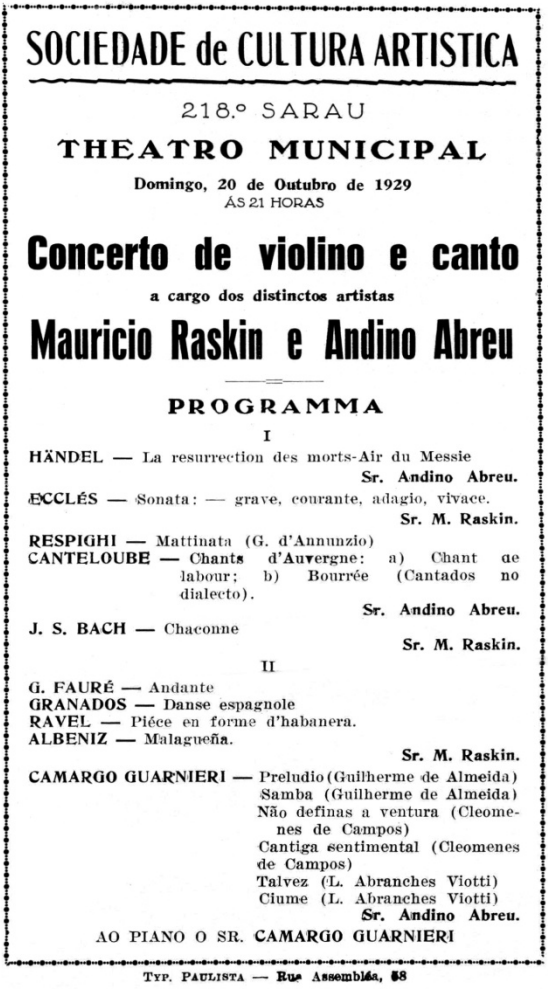
III

Villa-Lobos:
Xangô — Canto fetiche de Makumba.
Estrella é Lua Nova — Canto fetiche de Makumba.
Canide, ioune Sabath — Passaro amarello, canto elegiaco dos indios.
Nozani-Ná — Canto dos indios Paricis da Serra do Norte.
Redondilha — Seresta - Poesia de Dante Milano.
Canção do Carreiro — Seresta - Sobre themas selvagens dos boiadeiros e carreiros entre os indios e mamelucos do Brasil. (Poesia de Ribeiro Couto).

Ao piano: *Mozart Camargo Guarnieri.*

Fig. 5: Programa de Andino Abreu, de 19 de outubro de 1928, com Camargo Guarnieri ao piano. Acervo Andino Abreu, Centro de Documentação Musical da UFPel.

A continuidade do duo Andino Abreu e Camargo Guarnieri se confirma por este programa de 1929 (Fig. 6), em que o cantor interpreta composições deste:



SOCIEDADE de CULTURA ARTISTICA

218.º SARAU

THEATRO MUNICIPAL

Domingo, 20 de Outubro de 1929
ÁS 21 HORAS

Concerto de violino e canto

a cargo dos distinctos artistas

Mauricio Raskin e Andino Abreu

PROGRAMMA

I

HÄNDEL — La resurrection des morts-Air du Messie
Sr. Andino Abreu.

ECCLÉS — Sonata: — grave, courante, adagio, vivace.
Sr. M. Raskin.

RESPIGHI — Mattinata (G. d'Annunzio)
CANTELOUBE — Chants d'Auvergne: a) Chant de labour; b) Bourrée (Cantados no dialecto).
Sr. Andino Abreu.

J. S. BACH — Chaconne
Sr. M. Raskin.

II

G. FAURÉ — Andante
GRANADOS — Danse espagnole
RAVEL — Piéce en forme d'habanera.
ALBENIZ — Malagueña.
Sr. M. Raskin.

CAMARGO GUARNIERI — Preludio (Guilherme de Almeida)
Samba (Guilherme de Almeida)
Não definas a ventura (Cleomenes de Campos)
Cantiga sentimental (Cleomenes de Campos)
Talvez (L. Abranches Viotti)
Ciume (L. Abranches Viotti)
Sr. Andino Abreu.

AO PIANO O SR. CAMARGO GUARNIERI

Typ. Paulista — Rua Assembléa, 58

Fig. 6: Programa de Andino Abreu, de 20 de outubro de 1929, interpretando obras de Camargo Guarnieri, com o compositor ao piano. Acervo Andino Abreu, Centro de Documentação Musical da UFPel.

Em 1931 Andino fez sua ultima viagem ao exterior, realizando concertos no Teatro Sodre, em Montevidéu, tendo em seu programa obras de compositores brasileiros, franceses, alemães e do uruguaio Eduardo Fabini.

A receptividade sobre este concerto está expressa em críticas como a que segue, do jornal *El Diario* de Montevidéu, Uruguai:

> (…) barítono brasileño, ya consagrado por los más reputados críticos del Viejo Continente, Andino Abreu....las notables interpretaciones de las partituras a su cargo, hizo este cantante verdaderamente extraordinario....este cantante excepcional, que para serlo más acentuadamente, posee raras condiciones de expositor y aciertos tales de brillante dialéctica[3].

Em 1932 Andino retornou a Porto Alegre, realizando, até 1934, concertos pelo interior dos estados do sul do Brasil. Seu último recital realizou-se em 1957, no Rio de Janeiro, no salão da Associação Brasileira de Imprensa. Andrade Muricy, crítico do Jornal do Comércio, manifestou-se elogiosamente, reconhecendo a importância de Andino, considerado por Villa-Lobos como o seu "melhor intérprete da produção vocal" (ABREU, M., s/d: 6-7).

Instalado em definitivo em Porto Alegre a partir de 1934, Andino abandonou a profissão de concertista e assumiu a função de organizar o arquivo da Secretaria de Estado de Agricultura, Indústria e Comércio do Rio Grande do Sul. Em relato oral, Helena observa que a decisão do pai foi motivada pela vontade de priorizar o convívio com a família, abdicando da carreira musical em favor da estabilidade financeira de um cargo público. Sobre esta decisão, Maria Abreu escreve:

> Andino Abreu, entre melancólico e divertido, deu-se conta das farsas, retirando-se do palco, indo trabalhar numa repartição pública. E mesmo ai soube preservar sua inconfundível personalidade, isolando-se numa ampla sala de subsolo, onde organizou os arquivos da Secretaria de Agricultura, situada na Praça da Matriz (a curta distancia do seminário). Nos intervalos do horário burocrático, ele lia os seus livros, os seus autores: Paulo Claudel, Bernanos, Bergson, Gabriel Marcel, Chesterton, Thomas de Aquino e, diariamente, o Padre Antonio Vieira (ABREU, M., s/d: 7).

[3] Publicado no dia 20 de junho de 1930, sob o título "Andino Abreu" em referência à segunda apresentação de Andino Abreu em Montevidéu, desta vez no Teatro Solís.

Mesmo afastado do canto de forma profissional, Andino nunca se afastou da música, organizando o coral da Associação dos Professores Católicos, em colaboração com o professor de filosofia Armando Câmara.

Em 1940, segundo sua filha Maria Abreu, Andino conheceu o compositor Armando Albuquerque, de quem se tornou amigo pessoal e a quem, "de certa forma, fortaleceu no desbravamento de seus próprios rumos" (ABREU, M., s/d: 7). Chaves e Nunes observam que em setembro de 1940, a partir da composição da canção *Clic-clic (Comadre rã)*, "a canção para voz e piano, gênero nunca antes explorado por Albuquerque, assume posição central e quase exclusiva em seu repertório, reorientando seu percurso composicional" (CHAVES; NUNES, 2003: 67).

Andino fez-se intérprete das canções de Armando Albuquerque e Helena Abreu lembra que o compositor ia diretamente à casa do cantor para mostrar as canções tão logo as terminava. Esta constante troca de ideias sobre música entre Armando e Andino deixa perceber a existência de uma importante relação entre eles, ideia esta corroborada por Maria Abreu, quando menciona que "assim [Andino] completou, nos termos de sua própria existência, um papel relevante, desempenhado em relação a três grandes compositores brasileiros: Villa-Lobos, Camargo Guarnieri e Armando Albuquerque." (ABREU, M., s/d).

Chaves e Nunes observam que:

> a composição de canções ocorre, em Albuquerque, por influência direta de dois intelectuais porto-alegrenses: Aldo Obino, critico de arte do jornal *O Correio do Povo*, e Armando Câmara, jurista renomado. O primeiro dissuade o compositor de perseguir careira nas artes visuais, alertando-o para o longo caminho que teria de ser percorrido até a consolidação de uma obra pictórica sólida, ainda mais tratando-se de artista já com certa idade; o segundo devolve a atenção do compositor à música, presenteando-o com *Poemas de minha cidade* de Athos Damasceno e instigando-o a colocar em música aqueles poemas que lhe pareciam excepcionalmente sonoros (CHAVES; NUNES, 2003: 67).

Tendo em vista o relato das filhas de Andino Abreu, Helena e Maria, sobre as relações de amizade entre este e Armando Albuquerque, bem como o fato do cantor ter estreado suas canções, pode-se dizer que este tenha sido para o compositor uma influência direta na produção de obras vocais, ao lado de Aldo Obino e Armando Câmara. Podemos inferir que a voz de Andino tenha contribuído para inspirar ou mesmo modelar a fisionomia do desenho melódico e a tessitura das canções de Armando, e um estudo sistemático

destas gravações poderia talvez confirmar esta possibilidade. Cabe salientar ainda que Andino gravou, deste compositor, as canções *Reflexos n'água, Estrela boieira* e *Serenata d'otrefoá*, em julho de 1949, na Radiofar, com Armando Albuquerque ao piano; e ainda a canção *Pietá*, com Souto Menor ao piano, em 1952, na RGM, todas em Porto Alegre.

A presença de partituras autografadas por Armando Albuquerque, bem como de manuscritos do compositor no acervo de Andino Abreu podem corroborar para a hipótese da proximidade intelectual entre os dois artistas.

Por ocasião do falecimento de Andino Abreu, ocorrido em Porto Alegre em 21/01/1961, Armando Câmara escreveu, sob o pseudônimo Contardo, um tocante artigo dedicado ao amigo, publicado no dia 24 do mesmo mês, no qual se lê:

> "anteontem, na hora do Angelus, num leito de hospital, agonizava e morria Andino Abreu. Talvez, um desconhecido para muitos que lerem esta nota. Desconhecido, aliás como a verdade de que sua vida era uma doce revelação. Desconhecido, talvez, até dos que supunham conhecê-lo por lhe saberem o nome e a profissão... Não era fácil a revelação do seu mundo interior. Face a muitos, essa visão era limitada por uma reserva, que era timidez, que era humildade, e parecia, no entanto, cheia de epigramas. (...) "Hoje vou levantar vôo", disse ele com humor de santo, com tranqüilidade de um filósofo cristão, poucas horas antes de morrer. Perdemos esse esplendido aventureiro da vida católica vivida em tranqüilidade, este sonhador do Reino de Deus, este poeta que cantou as belezas da vida divinizada pela presença da igreja." (CÂMARA, 24/01/1961).

Sua trajetória artística e o convívio intenso que a família manteve sempre com o meio musical propiciaram a aproximação de suas filhas à música: Maria tornou-se pianista e crítica de música, e Helena, cantora.

Ao analisar os programas de concerto de Andino Abreu, salienta-se sua preferência pela interpretação da canção brasileira e de câmara em geral, e, como se disse, a valorização de compositores contemporâneos e ainda desconhecidos do público, com os quais procurou realizar um trabalho de cooperação, especialmente com os já citados Heitor Villa-Lobos, Camargo Guarnieri e Armando Albuquerque, ao lado do português Ruy Coelho.

Esse interesse do intérprete pela musica brasileira, além de evidenciar uma opção estética como cantor camerista, indica uma forte valorização do nacional, em consonância com o ideal de valorização do canto em português preconizado por Villa Lobos, Mário de

Andrade e Camargo Guarnieri. Sobre este tema, Mário de Andrade, escreve, em crítica que faz parte do acervo do cantor, datada à mão como sendo de 1928:

> A Sociedade de Cultura Artística ofereceu ontem mais um sarau aos seus sócios com o Sr. Andino Abreu, recentemente chegado da Europa. Não é possível a gente dar uma noticia simples dum concerto da importância do de ontem. O Sr. Andino Abreu é deveras um cantor fino muito bem orientado tanto na técnica do canto como na cultura musical. Os recitais dele são sempre festas de arte verdadeira em que a gente se enaltece escutando um cantor raro que não se satisfaz vaidosamente com a voz boa que possui, mas sabe a por a serviço de bons autores em música excelente. Andino Abreu cantou encantadoramente o programa admirável que compôs pra festa de ontem. Mas se o programa todo interessava muito, esse interesse foi dominado pela revelação de alguns cantos novos de Villa-Lobos. Realmente essas obras do nosso grande músico, todas recentes, provam que Villa-Lobos está num verdadeiro esplendor da carreira dele. Foi de fato se baseando nos elementos musicais nacionais que Villa-Lobos pode dar toda a força e riqueza da musicalidade formidável que possui. E sempre dentro daquela impetuosidade apaixonada e viril que é mesmo o traço psicológico mais específico dele é extraordinária a invenção exata com que caracteriza os elementos nacionais, sejam caboclos, sejam ameríndios ou africanos, sejam praceanos de que se utiliza. O "Xangô" é um prodígio de grandiosidade. A "Canção do Carreiro" é um desses cantos ardentes, vastos que a gente não esquece mais. De Villa-Lobos figuram sem con-poema (sic.) uma força realista formidável. Faz um solão de matar passarinho nessa música. Na "Redondilha" e na Modinha é o meloso urbano que serve de mira pro compositor e é admirável o espírito com que ele consegue se utilizar da nossa melódica seresteira se conservando típico e sem despencar na banalidade. "Nozani-na", "Canideyune", "Estrela é lua nova": são mais três cantos magníficos, duma rítmica impressionante, mais grandeza pra nossa música artística inda tão pobre dela. Esta coleção de obras novas de Villa-Lobos consegue dar a essa descendência entre as expressões mais elevadas da musica universal contemporânea. E a todas Andino Abreu cantou com uma compreensão admirável de ritmo, de timbração e de estilo. Saliento especialmente o timbre. Num "Ensaio sobre música brasileira", agora se imprimindo, eu insisto justamente sobre os processos de nasalação de timbre empregados constantemente pela nossa gente cantadeira. Nesse trabalho concluo que se tivesse nos cantores e professores de canto com mais amor pela coisa nacional eles já haviam de ter se aproveitado disso não pra criar um bel canto novo está claro, porém para desenvolver o canto artístico dentro duma realidade mais brasileira. Pois não me sinto roubado por ver que Andino Abreu se antecipou à minha verificação. Ele soube nesses cantos brasileiros tirar efeitos de timbração ao mesmo tempo deliciosamente artísticos e caracteristicamente nacionais. Fiquei entusiasmado,

> palavra. Camargo Guarnieri acompanhou o cantor bem unificado com este e, nas peças brasileiras, com um caráter perfeito. Nem era possível esperar outra coisa desse compositor que nas suas obras está fixando tão bem a música nacional. (ANDRADE, 1928).

Em virtude das características peculiares dos programas de concerto de Andino Abreu e das observações sobre os mesmos por críticos como Mário de Andrade, verifica-se a necessidade de um estudo pormenorizado desse material, cotejando-o com as críticas musicais que fazem parte do acervo do cantor, possibilitando um maior conhecimento de sua trajetória, bem como de suas redes de interação na música brasileira e na portuguesa.

A Arte do Canto: considerações interdisciplinares sobre o cantar

Em seus últimos anos de vida, Andino Abreu legou a sua filha Helena um maço de 38 folhas datilografadas, nas quais esboça as bases de sua compreensão sobre o canto, construída ao longo de sua carreira como intérprete de canção de câmara e como professor: uma obra incompleta cuja folha de rosto traz, ao centro, o título *A Arte do Canto*, presumidamente escrita a punho pelo próprio autor. A partir, porém, de uma informação advinda de sua outra filha, Maria Abreu, registrada em uma pequena apostila biográfica dedicada ao pai, o futuro livro deveria intitular-se *Canto prosódico* – o que não impede de o próprio autor ter decidido pela mudança. Sobre esse trabalho, Maria observa que "trata, em princípio, do sentido musical das formas verbais, de seu desempenho na conceituação da mensagem intelectual e, para tanto, de uma nova técnica de alfabetização intimamente relacionada com a estética vocal" (ABREU, M., s/d). Como se verá adiante, tais temas realmente estão incluídos no texto, porém sem esgotá-lo.

Segundo Helena Abreu, na supracitada entrevista concedida a Isabel Nogueira em dezembro de 2007, o texto teria sido elaborado por Andino ao longo de vários anos após 1934, quando este, então já retirado dos palcos em caráter profissional (embora sem deixar de todo a atuação artística), passa a ser funcionário da Secretaria de Agricultura Indústria e Comércio do Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, onde se estabelecera com a família. Fundamentalmente, o trabalho parte de uma ampla compilação de citações de teóricos de várias áreas do conhecimento, com ênfase em filosofia, linguística e pedagogia, e se desenvolve através de reflexões próprias do autor.

Não se sabe precisamente durante quantos anos Andino Abreu tomou tais notas, nem com que frequência ou se houve interrupções na escrita. A presença do timbre da Secretaria e do Palácio do Governo do Estado em algumas folhas, além de comprovar o

período da vida do autor em que foi elaborado o "manuscrito", poderia também indicar que parte dele teria sido elaborado em momentos de folga, no próprio local de trabalho. As anotações posteriores, a lápis ou a tinta (incluindo a numeração), denotam uma revisão meditada e cuidadosa de um texto que constitui apenas o embrião de um trabalho de maior envergadura. O que fica bastante evidente é que, a partir de um determinado ponto, o caráter predominante de compilação de citações começa a dar lugar a um texto não só pessoal, mas também mais organizado, através de tópicos intitulados por uma palavra-chave.

Na quase totalidade das folhas é utilizada somente uma face, numerada posteriormente, a punho. Por essa razão, na transcrição do texto convencionou-se designar a numeração por "folha", e não "página", indicando-se especificamente quando o verso da mesma é empregado. As folhas que corresponderiam aos números 30 e 31 estão numeradas com os algarismos romanos I e II; as sete últimas não possuem numeração, embora o texto mantenha uma sequência clara, donde, para fins de uma futura publicação, optou-se por levar a numeração arábica até o fim, com as devidas notas explicativas inseridas no próprio corpo do texto.

Muito embora as citações abranjam quase metade do texto, a forma como são tratadas apresenta uma problemática de múltiplos aspectos. O primeiro é o da ausência quase absoluta do número da página da obra em questão e, na maioria dos casos, do próprio título. Entretanto, esse aspecto, que atualmente pode ser considerado deficiência, era um uso corrente na época. Em uma longa citação, por exemplo, da obra de Henri Bremond, *Les deux musiques de la prose*, este autor cita, por sua vez, cinco outros autores (Batteux, Cícero, Marmontel, Ovídio e Denys d'Halicarnasse), sem qualquer referência. Outro tipo de ocorrência problemática é a de título incompleto, como uma obra citada de Guyau: *(Les) problemes de l´esthetique (contemporaine)*, em que faltam as palavras entre parêntesis (fl. 37, sem numeração, frente). Somente graças à pesquisa na internet foi possível ter acesso a alguma informação mais precisa sobre a mesma e seu autor. É o caso, aliás, de praticamente todas as obras citadas, uma vez que não se tem informação sobre o paradeiro do acervo bibliográfico pessoal de Andino Abreu. Já em outra situação, é citado o autor Robert Dottrens (fl. 33, sem numeração), com referência de número de página, mas sem o título da obra.

Caso mais complexo é o de trechos que não possuem qualquer indicação de que seja, de fato, uma citação. Isso fica apenas sugerido por determinados elementos formais da escrita, como, por exemplo, o emprego de segunda pessoa do plural, característico do francês, idioma da maioria dos autores citados por Andino. Algumas vezes, a delimitação entre uma citação e um comentário somente se infere pela clara mudança de estilo, mais direto e corrente quando se trata da escrita do próprio Andino. Citações de trechos

distintos de uma mesma obra podem aparecer entremeadas por um comentário de Andino, sem qualquer indicação. Para evidenciar essas distinções, optou-se por estabelecer algumas convenções gráficas específicas, na transcrição.

Ao todo, são quase trinta autores citados de forma direta ou indireta (citações de citações, referências parafrásicas, epígrafes). Citações de poetas, como Goethe ou Sully Proud'homme, apresentam caráter de natureza mais epigráfica.

A maioria das citações em idioma estrangeiro estão, como se disse, em francês, ocorrendo algumas, também, em espanhol e uma longa citação em latim, extraída da introdução de uma edição do *Graduale Romanum*[4] ao tratar de um tema envolvendo o cantochão. Em alguns casos, poderia se presumir que Andino tenha se valido de traduções em português de obras estrangeiras, como a amplamente citada *Psicopatología del pensamiento hablado: el lenguaje interior y la afasia*, de 1945, do argentino Enrique Mouchet (1886-1977), fundador, em 1931, do Instituto de Psicologia da Universidade de Buenos Aires. Através da internet, pode-se encontrar referência à edição original e seu autor; o fato, entretanto, de Andino citar inclusive o título (sem subtítulo) e os trechos em português, leva a crer que tenha existido uma edição portuguesa ou brasileira da mesma, não encontrada até o momento.

A data de lançamento dessa obra e o fato de Monchet ser um dos primeiros autores citados problematizam a informação oral de que Andino teria começado a escrever já no início da década de 1930. Evidentemente, o conjunto de notas poderia ter sido reescrito após o ano em questão; entretanto, a evolução do texto, de uma compilação de citações esparsas para uma escrita própria, como se disse, parece invalidar tal hipótese. É possível pensar que o autor tenha iniciado um projeto demasiado ambicioso e desistido do mesmo após ter esboçado apenas a sua fundamentação. Arrisca-se essa hipótese pelo fato de que os temas abordados tratam, efetivamente, dos fundamentos da música vocal e de uma estética do canto, sem chegar a questões propriamente técnicas, como os tratados de técnica vocal em circulação na mesma época. Os únicos dois temas abordados nesse sentido (e de passagem, em razão de outra questão) dizem respeito à relação entre exercícios respiratórios e vocalização, e à natureza do chamado "apoio muscular" que precede a emissão da voz cantada. Entretanto, mesmo parcamente desenvolvidas, essas informações técnicas apresentam uma coerência com a visão estética do canto exposta no conjunto do texto, onde a ideia da busca da naturalidade na expressão é o elemento central.

[4] Livro que compendia o conjunto de melodias gregorianas empregadas pelo rito litúrgico latino da Igreja Católica.

Para se tentar responder sobre o que trata, afinal, *A Arte do Canto*, é necessário que se tenha uma visão clara da ampla formação humanística do autor. Andino cursou o antigo ciclo ginasial de seis anos e, provavelmente, também o curso de Filosofia no antigo Seminário Nossa Senhora Madre de Deus[5], em Porto Alegre, onde obteve amplo conhecimento de latim, grego e filosofia, conforme salienta o depoimento de sua filha Helena. Determinados trechos do "manuscrito" confirmam a informação de Andino ter sido um indivíduo profundamente religioso, preocupado em inculcar essa convicção nas filhas. Um fato curioso, nesse sentido, é a narrativa de Helena sobre o período de permanência da família em Paris, onde ela, criança, se preparava para a Primeira Comunhão Solene. Estando Mário de Andrade na cidade na mesma época, e frequentando a casa da família Abreu, Andino o incumbiu de tomar as lições do catecismo à menina. Para além da mera curiosidade, a informação revela a intimidade entre ambos. Assim, Andino reserva, em seu texto, uma página à análise do pensamento de Mário sobre a música instrumental e a questão das possibilidades programáticas desta (folha 36, sem numeração).

Outra informação legada por Helena Abreu sobre o caráter religioso do pai é a de que este teria sido um grande devoto de Santa Teresinha do Menino Jesus, ou Teresa de Lisieux (1873-1897). Esse dado, aparentemente irrelevante, revela que, mesmo na questão de sua espiritualidade pessoal, Andino apresenta uma visão contemporânea. Os escritos dessa jovem monja carmelita francesa[6] popularizaram-se de forma súbita em seguida à sua morte, tendo influenciado vários intelectuais seus compatriotas – alguns bombasticamente convertidos ao catolicismo, como o escritor, poeta e ensaísta Charles Péguy (1873-1914), representante de uma intelectualidade leiga que se tornou uma característica do catolicismo da primeira metade do século XX, especialmente a partir do pontificado de Pio XI. Com alguma variedade de matizes ideológicos, surgem nesse contexto importantes nomes, como o escritor, jornalista e ensaísta inglês Gilbert K. Chesterton (1874-1936), cujas obras

[5] Seminário que funcionou até 1913 no atual prédio da Cúria Metropolitana de Porto Alegre, quando o antigo Ginásio Nossa Senhora da Conceição, fundado pelos jesuítas em 1869, na cidade de São Leopoldo (região metropolitana de Porto Alegre). Foi convertido em Seminário Provincial, sob a mesma administração, funcionando até 1954.

[6] Santa Teresinha tornou-se especialmente popular entre os católicos brasileiros, graças ao padre jesuíta francês, professor e missionário no Brasil, Henri Rubillon (1866-1931), propagador entusiasta de sua devoção. Rubillon tinha amplo contato epistolar com o mosteiro carmelita de Lisieux, onde a santa vivera, e cuja superiora era a irmã mais velha desta. Desse contato surgiu a ideia de uma campanha, entre os devotos brasileiros, de arrecadação de fundos para a confecção de uma urna preciosa para guardar os restos mortais de Teresinha, em vista da cerimônia de beatificação (1923). A quantia obtida foi tamanha que se fez possível executar duas urnas: a mais valiosa, apelidada "urna do Brasil", guarda a maior parte das relíquias, na atual basílica de Lisieux; a segunda, mais simples, é a que frequentemente viaja em peregrinação pelo mundo (GUIMARÃES, 1998).

possuem forte caráter apologético; o romancista e dramaturgo francês Georges Bernanos (1888-1948), que viveu no Brasil durante toda a Segunda Guerra Mundial, ou o filósofo francês Emmanuel Mounier (1905-1950), criador da corrente "personalista", que fornece as bases da proposta de uma democracia inspirada nos valores cristãos, onde crentes e não crentes possam estabelecer um diálogo produtivo. No Brasil, se notabilizam nomes como o Conde Afonso Celso (1860-1938), político e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, o escritor Alceu Amoroso Lima (1893-1983), envolvido no movimento modernista de 1922, o jornalista e ensaísta Jackson de Figueiredo (1891-1928), ou o escritor e pensador político Gustavo Corção (1896-1978), numa época em que diferentes convicções religiosas, políticas, filosóficas são defendidas com particular intensidade.

É bem possível que, com a intenção de fomentar um debate intelectual nesse nível, tenha sido criada em Porto Alegre a Associação de Professores Católicos, onde Andino, juntamente com seu amigo, o jurista e filósofo Armando Câmara (1898-1975), criou um grupo coral, regido por ele. Em outro âmbito, Andino conviveu com intelectuais de convicções distintas, como seu também amigo violinista, compositor e musicólogo Armando Albuquerque, sabidamente ateu. É provável que, na Associação, Andino tenha desenvolvido maior interesse pelas questões de aprendizagem, considerada incidência, em seu texto, dos temas ligados aos processos de aquisição da linguagem na criança e a alfabetização. É interessante salientar que, desde a proclamação da República, a educação católica, representada pelas congregações religiosas masculinas e femininas dedicadas ao ensino (jesuítas, maristas, lassalistas, salesianos, irmãs de São José, franciscanas), procurava assumir um perfil "moderno" e científico, para fazer frente ao ensino laico, muitas vezes anticlerical e postulador de ideias liberais, na disputa pela formação tanto dos futuros profissionais liberais e "homens públicos", quanto da instrução primaria e profissionalizante do operariado, assim como a educação das futuras "mães de família" e professoras primárias. Essa modernização da escola religiosa, entretanto, tinha a preocupação de adotar teóricos cujos pontos de vista não entrassem em conflito com a visão moral do catolicismo. Nesse sentido, autores como Maria Montessori (1870-1952), ou Dom Bosco (1815-88), fundador da congregação salesiana (ambos citados por Andino), tornam-se ícones do perfil do "pedagogo católico". Por essa razão, não é de estranhar que Andino Abreu, ao defender uma ideia, ampare-se, por vezes, simultaneamente em um autor contemporâneo e em um clássico, como Cícero ou Santo Tomás de Aquino, no sentido de evidenciar que a racionalidade não se restringe a um determinado período histórico, ao contrário: encontram-se inferências sobre uma mesma determinada questão em distintas épocas e lugares, conciliando-se tradição e modernidade.

Em várias situações do texto, porém, pode-se desconfiar que a convergência de

ideias entre dois ou mais autores é presumida (ou mesmo induzida) a partir de citações isoladas – uma prática metodológica, aliás, corrente, na época. Tomemos, por exemplo, a obra "A ciência do canto – ou como produzir corretamente a voz cantada", do brasileiro Pedro Lopes Moreira, tratado de técnica vocal de ampla circulação nos conservatórios brasileiros na década de 1940. O texto é repleto de citações, que vão de famosos cantores que escreveram sobre o canto – como o barítono Manuel Garcia (1805-1906), filho do famoso tenor espanhol do mesmo nome ou o soprano alemão Lilli Lehmann (1848-1929), cuja obra *Meine gesansgkunst* (*Minha arte do canto*) é considerado ainda um clássico na área de técnica vocal – até cientistas contemporâneos, na área de fisiologia e acústica, sendo difícil crer que todos convergissem a um mesmo ponto de vista sobre questão tão complexa.

Em vista disso, é tarefa intrincada tentar definir um enraizamento teórico específico no texto de Andino Abreu. Pode-se inferir que esse apoio em outros autores aponte, mais provavelmente, para uma busca de definições sempre mais exatas acerca de fenômenos observados empiricamente ao longo de seu contato com o universo do canto, fruto de uma característica reflexiva apontada por Helena Abreu como sendo muito forte no pai, além de refletir a visão aristotélica recebida através da formação seminarística, em que a teorização deve partir da experiência.

As duas palavras mais empregadas no texto são, provavelmente, "linguagem" e "expressão". É na linguagem como objeto de estudo científico que Andino vai procurar a base primeira do que vem a entender como função última da palavra cantada: a expressão do sentimento. Por essa razão, vai investigar questões da aquisição, pelo indivíduo, da linguagem oral, partindo do princípio de que "os atrativos de uma voz que canta estão nas qualidades que ela possui, adquiridas na função da linguagem" (fl.1). Em um segundo momento importa observar como o indivíduo é introduzido ao universo da linguagem escrita. Nesse sentido, são abordados os métodos historicamente empregados na alfabetização, comparando-se ao de soletração, silabação e palavração. Sempre com a ressalva de que todos apresentam vantagens e desvantagens, Andino salienta que, no último, através do reconhecimento das palavras monossílabas, a criança associa linguagem oral e escrita, já estabelecendo diretamente um sentido, com maiores chances para a formação de uma leitura expressiva, posto que,

> numa frase escrita podemos compreender o sentido, mas muitas vezes nos escapará a intenção, que só é perfeitamente percebida pelo tom de voz, pelo canto prosódico – colorido, timbre, ritmo e andamento. As palavras são as formas da nossa expressão

> e nós devemos saber realizar essas formas artisticamente, pois a intensidade da expressão depende da sua perfeição. (fl. 2).
>
> A criança que vai aprender a ler trabalha sobre uma linguagem que ela aprendeu empiricamente, falando, portanto, sem o cuidado das formas expressivas. Por isso deve-se, simultaneamente com a aprendizagem da leitura, exigir que a criança articule as formas exatas dos fonemas e sílabas, a fim de que, por esse exercício gradativo da leitura, vá já se estruturando o órgão fônico. Nem toda a criança lerá com expressão, mas com clareza e qualidade que todas podem possuir. [...]
>
> A linguagem é um fenômeno comum de automatismo inconsciente, mas devemos passá-la para o automatismo consciente, assim como na utilização dos movimentos técnicos para o estudo do piano, violino, etc. É essa a razão porque quase todos os pedagogos evitam o estudo da linguagem sob o ponto de vista fônico – e considerando assim, sob esse aspecto mecânico, não há dúvida nenhuma de que é nocivo à formação psicológica. O que a escola não soube foi transformar esse mecanismo em ato consciente, altamente proveitoso para a formação do aluno que desenvolve as suas qualidades de expressão. (fl. 4).

Numa época em que a cultura física começa a se apresentar como uma necessidade, Andino Abreu faz notar que esta, a rigor, não será completa sem a cultura da voz como veículo fundamental da expressão humana:

> A linguagem como comunicação, simplesmente, é um aspecto que podemos dizer secundário, mas se a consideramos como instrumento de persuasão, de emoção, como elemento de transposição dos estados emotivos ou intelectuais, então ela assume um aspecto de verdadeira arte. Não se imagine que a cultura vocal, para formar um instrumento plástico, conquista um meio seguro para a expressão, pois nem todos dispõem de sensibilidade ou outras qualidades de espírito para exteriorizá-las em instrumento adequado. Mas, em todo o caso, sempre é uma grande qualidade para os efeitos de sociabilidade agradável uma elocução clara e harmoniosa. Nem todos os artistas que se dedicam às comunicações instrumentais também são dotados de qualidades excepcionais de expressão; no entanto, sempre revelam a sua boa educação técnica, que lhes permite uma execução, senão emotiva, pelo menos musical. A cultura vocal também não é essa insuportável articulação califrásica, tão comum entre os locutores de rádio, os oradores bombásticos e os cantores vulgares, que esvaziam as palavras do seu conteúdo expressivo, para inchá-las com o vento das sonoridades vazias... (fl. 6).

Os manuais de canto, califrasia ou "declamação lírica" da época, abordam as questões formais da elocução, sem chegar, segundo Andino, ao âmago da questão:

> A ortofonia, como também a fonética, encaram os sons sob o aspecto físico, ao passo que a califrasia sob o ponto de vista estético. Mas mesmo assim, como arte de falar com elegância e boa dicção, não dá as regras que podem estruturar a palavra numa bela forma sonora e expressiva. Só a exploração da técnica das formas verbais pode dar os meios para um falar ou cantar verdadeiramente expressivos, plenos de musicalidade emotiva.
>
> A califrasia, que trata de uma elocução perfeita, elegante, pretende indicar certos meios para uma boa estruturação sonora da palavra, mas, nesse caso, ela age tão empiricamente como todas as disciplinas que pretendem dar um desenvolvimento estético à voz, sem explicar as razões em que se funda essa técnica, inclusive a própria arte de cantar. Na clinica ortofônica também vemos uma série de conselhos fonéticos para a cura de várias alterações da palavra, mas a causa de todos os distúrbios na fonação e articulação não é apontada; pelo menos alguns são atribuídos a estados anormais do órgão fônico, quando a origem de muitas imperfeições provém de uma falha na educação vocal inicial. (fl. 37, sem numeração, frente).

É importante, portanto, notar, aí, que a formação vocal não se detém na questão da perfeição da sonoridade, seja articulatória, seja timbrística. Andino considera a necessidade do domínio técnico, porém salientando que a razão final do canto não é o virtuosismo vocal, meta frequentemente visada pelos cantores de ópera da época, razão pela qual defende a canção de câmara como lugar privilegiado da possibilidade de expressão poético-musical:

> A educação vocal, explorando todas as riquezas de timbre, intensidade e volume, pode muitas vezes determinar acentos de expressão que nunca se manifestariam, se a voz não fosse trabalhada. Quantos artistas não se perdem por falta de disporem de um bom instrumento! É de alto benefício pedagógico a educação de todas as formas de expressão, e nessa forma está necessariamente a linguagem, a forma mais viva das atividades do espírito.
>
> A linguagem é um canto prosódico, mas, para que esse canto se revele em toda a sua beleza, é preciso estudá-lo, conhecer as suas regras. É um estudo idêntico a educação vocal destinada ao canto artístico, musical. O seu fundamento é o mesmo. O canto prosódico pode se limitar às qualidades exteriores, aos efeitos puros de sonoridade,

> mas ele é perfeito quando é um canto interior, traduzindo na sua forma sonora a plenitude do sentido das idéias.
>
> Também no canto artístico existe o canto puramente de efeito vocal, como no canto lírico dos tenores e sopranos-ligeiros, uma espécie de canto esportivo... Mas existe o canto de câmera, o verdadeiro canto emotivo, que se revela no lied, na confidência cantada. (fl. 6).

Como base desse "canto prosódico", da relação ideal entre prosa, poesia e música, Andino Abreu aponta como grande "modelo" o cantochão ou canto gregoriano, que não é senão um desdobramento da prosa ricamente cadenciada e metricamente equilibrada das orações litúrgicas do rito latino. Essa sonoridade da prosa litúrgica tem uma razão de ser anterior, conforme o autor observa em uma nota: "A oração reclama o canto, e não se deveria nunca oferecer à devoção dos fiéis senão formas harmoniosas. Toda a oração já por si mesma é a poesia pelo fato de ser uma manifestação do espírito, fonte da ordem, da forma, da beleza" (fl. 17). Essa busca da unidade entre prosa, poesia e música, porém, não se detém nos modelos antigos: "A poesia moderna com o seu verso branco é uma tentativa de identificação entre a prosa e a poesia" (idem).

Outra questão abordada é a da reciprocidade entre poesia e música no canto, isto é, que a forma musical não prejudique em nada a sonoridade própria da linguagem oral em si mesma, em unidade com o gesto corporal como um todo:

> A influência da música na linguagem não quer dizer que, na maioria dos casos, se observe a ação enriquecedora das palavras. A preocupação da sonoridade muitas vezes mutila a forma sonora das palavras, como acontece no canto vulgar dos cantores líricos e não raro também nos recitalistas...
>
> De que maneira a música influi na linguagem? A música deve revelar a melodia, o ritmo da palavra, apagada pelo continuo uso da linguagem prática que se utiliza apenas de um meio de mera comunicação sem os efeitos do colorido dos timbres, da plástica sonora e do seu movimento rítmico que são criados pela expressão, pois até o próprio gesto expressivo vem informado por todas essas qualidades.
>
> Falamos como os aprendizes de solfejo. Desde que seja reconhecida a palavra, o professor fica satisfeito, assim como o aluno que entoa uma nota qualquer com uma voz caricatural e bastante para ser aprovado... No domínio da escrita se observa o mesmo fenômeno. Não nos esforçamos por falar ou escrever como virtuosos, como artistas, trabalhando a forma para enriquecimento da expressão. Contentamo-nos com as palavras de aspecto descolorido, magras e até esqueléticas. Tudo está em que

> tenham apenas uma vaga forma de imagens sonoras. Os que desenvolvem assim o seu falar ficam por toda a vida prejudicados e empobrecidos de meios atraentes de comunicação no trato social. A comunicação verbal ou cantante exige cuidados de forma para obter resultados satisfatórios. Assim, quando falamos ou cantamos em público não basta que nos agrade o modo porque falamos ou cantamos, pois o prazer que sentimos nessa expansão pode muito bem desagradar aos que nos estão ouvindo. O dever de uma comunicabilidade agradável é uma necessidade e isso não se impõe por um mero preceito educacional, pois a criatura que deve se realizar com perfeição tem obrigação de comunicá-la ao seu próximo. (fl. 33)

O sentido do emprego da técnica a serviço da clareza da palavra aparece como uma questão mais que estética, atingindo o âmbito moral, como exigência da dignidade da palavra como expressão do espírito:

> "O senhor, a senhora tem uma voz tão bonita, porque não estuda canto?" A razão porque se ouve geralmente cantar mal, sem expressão, é justamente porque não se sabe falar. Quem fala mal, conseqüentemente lê mal e canta mal. O canto, longe de ensinar a revelar a expressão da poesia, afoga-a na corrente da melodia. Os cantores que não cometem esse atentado são raros, são os defensores do espírito.
>
> Educa-se geralmente a voz por mero prazer melódico, chegando alguns ao ponto de se servirem das palavras apenas como enchimento. No entanto, a sonoridade educada deve ser aplicada com mais razão para a informação das idéias. É preciso lembrar que a dignidade do espírito reclama que as suas idéias sejam revestidas nobremente e não apresentá-las andrajosas. (fl. 34)

Como se pode ver, ocorre uma ênfase, expressa de diferentes maneiras, sobre um mesmo tema: a subordinação da técnica vocal e do trato da linguagem musical ao texto poético como forma superior de expressão artística. A busca, pelo intérprete, de um contínuo aprofundamento em sua capacidade de realização desse objetivo é um ponto de intersecção entre as dimensões estética e ética, do "dever" para com a própria arte. Pode-se perceber a coerência com essa visão através do registro da performance vocal de Andino Abreu em música de câmara, felizmente registrada através dos recursos fonográficos da época, ainda que limitados. Seu repertório, elegido pela qualidade poética e musical, teve a preocupação de valorizar as formas de expressão contemporâneas, estreando ou divulgando obras de compositores vivos. A emissão natural, a dicção clara, a preocupação com a exatidão da pronúncia não só em português, mas nos respectivos

idiomas das canções interpretadas, manifestam uma visão do idioma como expressão da identidade de cada povo.

O leitor menos avisado acerca das já mencionadas convicções religiosas profundas do autor pode se surpreender com momentos de transcendência mística presentes no texto, frutos da visão teológica pela qual a fusão entre poesia e prosa, entre o falar e o cantar constituiria um retorno à perfeição original do homem, tal qual o criou Deus. A relevância desse aspecto, por si só, na trajetória de Andino permitiria um trabalho específico posterior.

Por fim, convém salientar a peculiaridade e importância de uma obra que, mesmo apenas em esboço, aborda questões estéticas sobre o canto consideradas a partir de uma ciência, à época, relativamente nova, qual a linguística. Essa importância é tanto maior em um contexto onde as publicações na área, em geral, apresentavam muito mais a preocupação de aportar um embasamento de natureza fisiológico-acústica para a didática do ensino do canto, do que considerações filosóficas ou estilísticas sobre a performance. Conforme referido acima, o objetivo deste trabalho, centrado na descrição formal do manuscrito e o apanhado sumário de seus temas centrais, é o primeiro passo para uma análise comparativa desse conteúdo com o material disponibilizado pela filha de Andino, onde constam, além deste, partituras, cartas, programas de concerto e críticas sobre os mesmos.

Considerações finais

Evidenciou-se, até aqui, a imagem de Andino Abreu como de um importante intérprete brasileiro, de repertório inovador para a época, trabalhando diretamente e desenvolvendo amizade pessoal com importantes compositores brasileiros, tais como Heitor Villa Lobos, Camargo Guarnieri e Armando Albuquerque, e sendo responsável pela estreia e gravação de obras dos mesmos.

As reflexões de Andino Abreu sobre a prática, a interpretação e o ensino do canto foram sistematizadas em um momento de sua vida no qual, já retirado dos palcos, pôde construir uma visão madura de sua própria trajetória artística e de suas concepções musicais profundas, dispondo, outrossim, do necessário tempo para sistematizá-las por escrito, enriquecidas de notas oriundas de uma ampla pesquisa – conjunto este que, ainda sob forma embrionária, já mereceu do autor o título de *A Arte do Canto*.

O manuscrito, ao evidenciar a intersecção existente entre as várias áreas do conhecimento envolvidas no processo do cantar, postula, para o cantor-intérprete, uma formação não só artística e científica, mas também filosófica e humanista, cuja necessidade

permanece atual, dentro de uma visão onde o domínio da palavra, em seus múltiplos aspectos, mantém-se como a principal ferramenta interpretativa. Portanto, a publicação dessa obra, que só veio à luz graças ao interesse e generosidade da filha de Andino, Helena Abreu Pacheco, a ser levada a efeito através de uma edição crítica devidamente comentada, pode trazer importante contribuição para a área da musicologia e dos estudos de performance em canto.

Referências

ABREU, Andino. Entrevista concedida. Montevidéu: La Revista, 28/05/1939.

ABREU, Maria. *O cantor Andino Abreu*. Apostila datilografada, 8 páginas, s/d.

ANDRADE, Mário de. Cultura artística. [s.n.], [s.l.], 1928?. Crítica de jornal constante no Acervo Andino Abreu, do Centro de Documentação Musical da UFPel, em recorte sem o nome do periódico.

CALDAS, Pedro Henrique. *História do Conservatório de Música de Pelotas.* Pelotas: Semeador, 1992.

CÂMARA, Armando. Andino Abreu. *[s.n.],* Porto Alegre, 24/01/1961. Crítica de jornal publicada sob o pseudônimo Contardo, constante no Acervo Andino Abreu, do Centro de Documentação Musical da UFPel, em recorte sem o nome do periódico.

CHAVES, Celso Loureiro; NUNES, Leonardo de Assis. Armando Albuquerque e os poetas. *Per musi*, Belo Horizonte, v. 8, p. 66-73, 2003.

CORTE REAL, Antônio. *Subsídios para a História da Música no Rio Grande do Sul.* 2ed. Porto Alegre: Movimento, 1984.

GUIMARÃES, Fernando. Le Père Henri Rubillon s.j.:"Héraut" de S.te Thérèse de Lisieux au Brésil. *Thérèse de Lisieux*, n. 776, mar. 1998. Disponível em: <http://www.moscati.it/Francais/Fr_TL_Rubillon.html>. Acesso em: 16/03/2012.

LUCAS, Maria Elizabeth. Classe dominante e cultura musical no RS: do amadorismo à profissionalização. In: GONZAGA, Sergius; DACANAL, José Hildebrando (Org.). *RS: Cultura e ideologia.* Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1980.

_____. História e patrimônio de uma instituição musical: um projeto modernista no sul do Brasil?. In: NOGUEIRA, Isabel (Org.). *História Iconográfica do Conservatório de Música de Pelotas*. Porto Alegre: Pallotti, 2005.

NOGUEIRA, Isabel. *El pianismo en la ciudad de Pelotas*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2003.

NOGUEIRA, Isabel (Org.). *História Iconográfica do Conservatório de Música de Pelotas*. Porto Alegre: Pallotti, 2005.

MOUCHET, Enrique. *Psicopatología del pensamiento hablado: el lenguaje interior y la afasia.* Buenos Aires: Médico-Quirúrgica, 1945.

MOREIRA, P.L. *A ciência do canto*. Rio de Janeiro: Tipografia do Patronato, 1940.

PEREIRA, Antônio Leal de Sá (Ed.). REVISTA ARIEL, São Paulo, n. 2, 1923.

Isabel Porto Nogueira é professora Associada do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (RS), na área de Musicologia, desde 1997. É Diretora do Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas desde 2002. Bacharel em Piano pela Universidade Federal de Pelotas (1993) e Doutora em História e Ciências da Música (Musicologia) pela Universidade Autônoma de Madri, Espanha (2001). Líder do Grupo de Pesquisa em Musicologia e professora do Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel). É coordenadora do Centro de Documentação Musical da Universidade Federal de Pelotas, que desenvolve projetos na área de iconografia musical, música e gênero, história da performance musical, memória e história da música no sul do Brasil. isabel.isabelnogueira@gmail.com

Jonas Klug da Silveira é Licenciado em Filosofia, Bacharel em Canto e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, onde é professor-assistente junto ao Colegiado do Curso de Música, na modalidade Licenciatura do Centro de Artes, na área de Canto e Técnica Vocal. Exerce o cargo de preparador vocal no projeto permanente de extensão Coral da Universidade Federal de Pelotas. Atuou artisticamente como cantor solista (barítono) das orquestras sinfônicas de Porto Alegre (OSPA), da PUCRS e de Caxias do Sul, em óperas e concertos, com performance também nas áreas de música de câmara e popular. jonasklug72@yahoo.com.br

Paradigmas para o Ensino da Composição Musical nos séculos XX e XXI

Liduino Pitombeira (UFCG/ PPGM-UFPB)

Resumo: Neste artigo, são examinados seis textos do século XX, paradigmáticos para o ensino da composição: [1] *Learning to Compose*, de Larry Austin e Thomas Clark, [2] *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music,* de Stefan Kostka, [3] *Techniques of Twentieth-Century Composition,* de Leon Dallin, [4] *Creative Music Composition,* de Margaret Lucy Wilkins, [5] *Techniques of the Contemporary Composer,* de David Cope e [6] *Simple Composition,* de Charles Wuorinen. Busca-se, através desse exame, sintetizar os conceitos centrais e os enfoques pedagógicos, bem como revelar conexões com a teoria e a história. Propõe-se, então, uma discussão sobre as possíveis perspectivas no ensino da composição, face ao estabelecimento cada vez maior de abordagens texturais, espectrais, ultracomplexas e sistêmicas no campo da composição musical.

Palavras-chave: Composição. Música do século XX. Ensino da composição musical.

Title: Paradigms to the Teaching of Musical Composition in the XX and XXI Centuries

Abstract: This article examines six paradigmatic texts in the teaching of composition in the twentieth century: [1] *Learning to Compose*, by Larry Austin and Thomas Clark, [2] *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*, by Stefan Kostka, [3] *Techniques of Twentieth-Century Composition*, by Leon Dallin, [4] *Creative Music Composition*, by Margaret Lucy Wilkins, [5] *Techniques of the Contemporary Composer*, by David Cope, and [6] *Simple Composition*, by Charles Wuorinen. We seek, through this examination, summarize their central concepts and teaching approaches, and reveal connections with theory and history. Then, it is proposed a discussion of possible perspectives in the teaching of composition, given the growing establishment of textural, spectral, ultra-complex and systemic approaches in the field of musical composition.

Keywords: Composition. Music in the Twentieth-Century. Teaching of Musical Composition.

PITOMBEIRA, Liduino. Paradigmas para o ensino da composição musical nos séculos XX e XXI. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 39-50, jun. 2011.

Neste estudo, seis textos paradigmáticos para o ensino da composição, no século XX, são examinados na busca de sintetizar seus conceitos centrais e enfoques pedagógicos, bem como de revelar conexões com a teoria e a história. Propõe-se, então, uma discussão sobre possíveis perspectivas para o ensino da composição, face ao estabelecimento cada vez maior de abordagens texturais, espectrais, ultracomplexas e sistêmicas no campo da composição musical. Os textos examinados são: [1] *Learning to Compose*, de Larry Austin e Thomas Clark (1989), [2] *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music,* de Stefan Kostka (2006), [3] *Techniques of Twentieth-Century Composition,* de Leon Dallin (1974), [4] *Creative Music Composition,* de Margaret Lucy Wilkins (2006), [5] *Techniques of the Contemporary Composer,* de David Cope (1997) e [6] *Simple Composition,* de Charles Wuorinen (1994).

O núcleo central de *Learning to Compose*, de Larry Austin e Thomas Clark, obra escrita em 1989, consiste de três seções denominadas *Modos de invenção*, *Portfolio* e *Materiais de invenção*. A seção *Modos de invenção* é dividida em três capítulos: *Modelagem formal*, *Meios e idiomas* e *Desenhando a música*. Para a modelagem composicional, os autores propõem que o ato de concepção da obra pode ser entendido como a interação de três esferas (Fig. 1): espacial, narrativa e temporal. A modelagem espacial trata a obra como um objeto atemporal, com qualidades bem definidas e quantidades mensuráveis. Trata-se de criar uma "mente-espaço", em que a obra é vista como um objeto com características espaciais. Aqui se enquadram as dimensões texturais, estruturais e frequenciais, por exemplo. Mesmo o planejamento da duração, que é fundamentalmente um parâmetro temporal, se situa nessa esfera espacial por ser uma metáfora espacial para o tempo, algo que se pode distribuir graficamente no espaço do papel ou da tela do computador durante a fase de planejamento composicional. Se a obra é imaginada como uma cadeia de eventos e personagens que atuam entre si numa relação de causa e efeito, o foco se relaciona a uma modelagem narrativa. A modelagem temporal vê a obra como um fluxo temporal elaborado. Nessa esfera de modelagem o compositor imagina a obra transcorrendo no tempo, geralmente regendo uma performance imaginária, executando a redução em um instrumento de teclado, ou mesmo através de uma simulação MIDI, quando esta for viável para o tipo de escrita utilizado.

As três esferas de modelagem composicional (temporal, espacial e narrativa) interagem [1] através da **arquitetura** da obra, que mapeia a distribuição dos gestos dentro da textura musical a partir de um planejamento da proporcionalidade e da densidade, [2] através da **continuidade**, que trata dos conflitos e resoluções dos gestos através do tempo e como esses gestos se distribuem no tempo (linear versus não linear), e [3] através da **trajetória**, que se refere ao desdobramento de eventos espaciais, sem nenhuma inter-

relação sintática ou semântica, através do tempo. Da interseção entre arquitetura, continuidade e trajetória surge, na modelagem de Austin e Clark, a síntese da forma composicional.

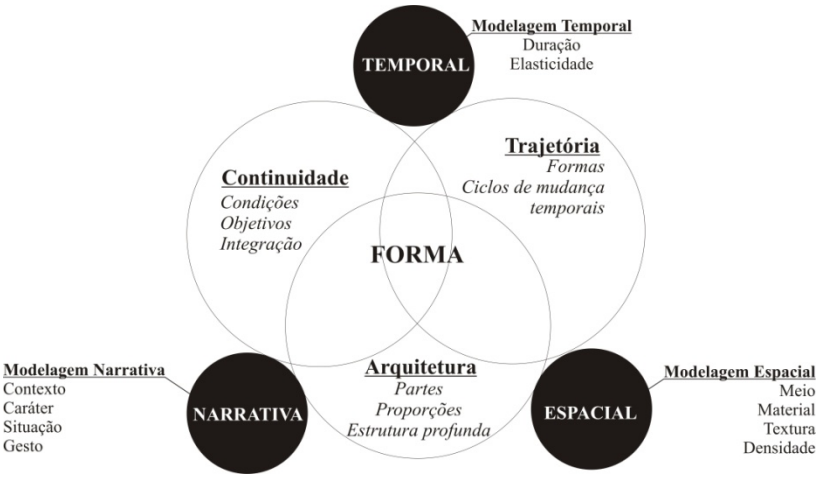


Fig. 1: Modelagem composicional segundo Austin e Clark.

Os autores fornecem fragmentos de dezesseis obras compostas a partir da década de 1950, na seção *Portfolio*. A última seção, *Materiais de invenção*, trata de aspectos práticos como arquitetura musical, espaço de alturas, transformações, cor e textura etc. Cada capítulo fornece uma série de sugestões e um conjunto de exercícios denominados Invenções. Um glossário de termos e conceitos associados à composição contemporânea é adicionado no final do livro.

Materials and Techniques of Twentieth-Century Music, de Stefan Kostka (2006), foi planejado, segundo se observam nas intenções do próprio autor explicitadas no prefácio da obra, como um olhar teórico sobre o repertório do século XX, seguindo de forma aproximada uma linha cronológica. Kostka, que é mais conhecido pelo seu manual de harmonia tonal, entende que esse texto vem suprir uma lacuna no que diz respeito ao ensino da teoria que fundamenta a produção composicional do século XX. Ele inicia o prefácio da segunda edição dessa obra afirmando que "o ensino da teoria musical, em nível de graduação, tem se preocupado, por muitos anos, primariamente com a música da era tonal..." (KOSTKA, 2006: xv). O livro é organizado basicamente de acordo com os materiais e as técnicas composicionais do século XX, na seguinte ordem:

1. O crepúsculo do sistema tonal
2. Formações escalares na música do século XX
3. A dimensão vertical: acordes e simultaneidades
4. A dimensão horizontal: melodia e condução de vozes
5. Progressão harmônica e tonalidade
6. Desenvolvimentos no ritmo
7. Forma na música do século XX
8. Empréstimos e alusões
9. Atonalidade não serial
10. Serialismo clássico
11. Timbre e textura: acústica
12. Timbre e textura: eletrônica
13. O serialismo depois de 1945
14. O papel do acaso e da escolha na música do século XX
15. Minimalismo e para além dele

Nessa obra, aproximadamente 2/3 do conteúdo se relaciona com o parâmetro altura e, mesmo os capítulos que abordam o timbre e a textura, o fazem de forma bastante superficial, sem mencionar aspectos técnicos composicionais que se originam a partir de um planejamento composicional com enfoque textural e, mais ainda, sem fazer menções aos mais recentes estudos de timbre embasados no espectralismo. Cada capítulo apresenta os materiais e as técnicas composicionais de forma concisa e inclui exercícios, dos quais, na maioria dos casos, 2/3 focalizam em aspectos teóricos e 1/3 em aspectos composicionais. A seção dos exercícios dedicada aos aspectos teóricos contém importantes exemplos da literatura composicional, sobre os quais são feitas indagações analíticas. Este é um ponto importante, uma vez que o exame da literatura composicional, na tentativa de entender como foi estruturada determinada obra, é uma ferramenta essencial que o compositor utiliza constantemente nas fases de pesquisa auxiliares à atividade composicional propriamente dita. Uma vasta bibliografia complementar é oferecida ao final de cada capítulo.

O manual de Kostka é, de certa forma, uma releitura atualizada e ampliada de *Techniques of Twentieth Century Composition*, de Leon Dallin (1974), que tem aproximadamente 75% do conteúdo focalizado no parâmetro altura. Um dos pontos fortes de Dallin é a riqueza de exemplos musicais: a obra contém mais de trezentos fragmentos de obras de compositores reconhecidamente engajados na produção musical do século XX. Assim como em Kostka, falta em Dallin um estudo mais aprofundado da Escola Polonesa de massas sonoras e suas respectivas técnicas (contraponto aleatório, microtonalismo, micropolifonia). Ambos os textos também deixam de mencionar os recentes estudos de

timbre associados ao Espectralismo e tratam muito rapidamente (Kostka apenas cita) da música estocástica de Xenakis e de suas importantes contribuições em termos de processos formais ao campo da composição.

Margaret Lucy Wilkins, em seu *Creative Music Composition* (2006), oferece uma lúcida visão sobre a situação da composição na atualidade, desde as relações de força econômica que sustentam a produção composicional bem como onde posicionar os momentos iniciais da aprendizagem, face às imensas possibilidades teóricas e interdisciplinares disponíveis atualmente. Assim sendo, ela distingue duas linhas pedagógicas básicas no ensino da composição: (a) composição estilística – ensino da linguagem tonal através da realização de exercícios que imitam o estilo dos "velhos mestres"; e (b) composição livre – trabalho criativo que não é baseado em referências histórico-estilísticas, mas presta ênfase à prática composicional dentro de uma linha ocidental europeia dos séculos XX e XXI. Ela enfatiza tendências pedagógicas recentes, que são, por exemplo, utilizadas nos Estados Unidos, onde o ensino ocorre nos formatos de: (a) Fórum – para a análise de obras referenciais da literatura composicional, debates sobre estética etc., (b) Tutoriais – em que o iniciante recebe orientação de um compositor experiente em aulas individuais e (c) *Workshops* – em que os alunos têm a oportunidade de ouvir suas obras sendo executadas por intérpretes, obtendo uma impressão sonora real de seus projetos composicionais, e interagem com esses músicos enriquecendo sua rede de contatos para futuras performances. Ela divide o manual em dez capítulos, nos quais se pode observar uma tendência mais voltada para a composição pura, sem claros vestígios teóricos, ao contrário do que se nota em Kostka e Dallin, por exemplo. Os capítulos são:

1. Jovens compositores e um ambiente criativo
2. Conceitos da Imaginação: os primeiros passos
3. Estruturas: tradicionais/ inventadas
4. Linguagens musicais: multiplicidade de estilos
5. Exercícios técnicos
6. Explorando instrumentos
7. Compondo para grupos tradicionais
8. Compondo para vozes
9. Compondo para um instrumento solista
10. Para a frente

No capítulo inicial, a professora Wilkins defende o uso da composição livre, tanto para pessoas que querem seguir a carreira composicional, como para músicos que querem apenas ter uma vivência criativa. Ela também fala claramente sobre as oportunidades profissionais e fornece os ingredientes para que o iniciante encontre um ambiente

acadêmico propício ao estudo da composição, que deve incluir: (a) um quadro de compositores experientes e a possibilidade de escolha do instrutor, (b) oportunidades de ouvir as obras em *workshops* (isto significa, um ambiente com um bom quadro de instrumentistas), (c) grupos de compositores, incluindo graduandos, pós-graduandos e compositores maduros, que discutam composição em fóruns e encontros, e (d) acesso a partituras e gravações de música contemporânea, bem como oportunidades de assistir a concertos e eventos musicais. Ela enfatiza também a necessidade de participar de sociedades voltadas a discussão e performance de música contemporânea, como, por exemplo, a SCI (Society of Composers, Inc.). No Brasil, face à inexistência de entidades do porte da SCI e da NACUSA (National Association of Composers USA), a ANPPOM, tem se mostrado um ambiente cada vez mais propício não só à discussão, mas também à performance de música contemporânea (acústica e eletroacústica), ao exemplo do que vem acontecendo com a CMS (College Music Society), nos Estados Unidos.

No capítulo *Conceitos da imaginação*, Margaret Wilkins fala das categorias programáticas e abstratas como as bases iniciais para a conceitualização das estruturas composicionais. Dessa conceitualização flui a informação necessária que define mais concretamente os parâmetros de uma composição musical, que são disparados a partir de diversos contextos: pictóricos, científicos, literários, matemáticos, arquitetônicos, espirituais, históricos e assim por diante. Ela, então, fornece notas de programa de diversos compositores esclarecendo tendências contextuais a partir das quais floresceram os conceitos e as informações paramétricas. Considerando que o ponto de partida programático é o mais fácil de manipular nos estágios iniciais, ela também sugere a improvisação como uma atividade pré-composicional na busca da definição de materiais e técnicas.

No terceiro capítulo, denominado *Estrutura: tradicionais/ inventadas*, a autora trata da evolução do tratamento estrutural pelos compositores, do período tonal aos dias atuais. Assim sendo, enquanto no período tonal havia a disponibilidade de formas padronizadas (sonata, rondó, ária, suite, minueto e trio etc.), cujas microestruturas se articulavam dentro de uma sintaxe tonal hierárquica, o compositor da atualidade se vê na tarefa de criar novas estruturas para cada nova obra que escreve. Em seguida, ela discute o equilíbrio entre controle intelectual e fluxo intuitivo na elaboração das estruturas composicionais utilizando analogias arquitetônicas. Discute também as estruturas determinadas por conceitos abstratos e literários, através da análise de *Mantra* (Stockhausen) e *A Máscara de Orfeu* (Birtwistle). Discute, ainda, planejamentos composicionais gráficos, como o utilizado em sua obra *Symphony* (1989), mostrado na Fig. 2.

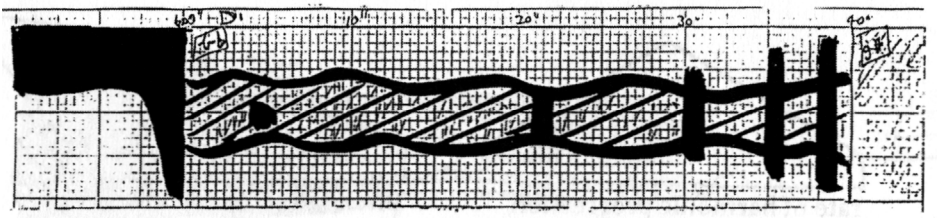


Fig. 2: Planejamento gráfico do 1° movimento de Symphony (1989), de Wilkins.

O capítulo quatro, denominado *Linguagens musicais: multiplicidade de estilos*, é o mais extenso e o que tem conexões mais estreitas com a teoria. Neste capítulo, Wilkins fala sobre parâmetros, técnicas e materiais utilizados na música do século XX e sobre a multiplicidade de linguagens disponíveis, que vão das mais conservadoras às mais vanguardistas, as quais podem ser enquadradas em dois grandes campos: tonal e não tonal. Ela também resume as grandes escolas de pensamento composicional do século XX:

1. Dodecafonismo (Schoenberg, Webern)
2. *Avant-garde* (Boulez, Stockhausen)
3. Pós-serialismo (Birtwistle)
4. Pós-modernismo (Górecki)
5. Experimentalismo (Cage, Oliveros)
6. Minimalismo (Reich, Adams)
7. Novo Tonalismo (Weir)
8. Poliestilismo (Schnittke)
9. Espectralismo (Murail, Teodorescu)
10. Gesto (Gubaidulina)
11. Espacialização (Musgrave)
12. Microtonalidade (Xenakis, Scelsi)
13. Nova complexidade (Ferneyhough)
14. Composição Sônica (Saunders)

Essa classificação de Wilkins parece ser em alguns pontos imprecisa. Por exemplo, Musgrave se enquadra muito mais no Novo Tonalismo ao lado de Weir, o trabalho de Xenakis tem uma linha significativamente associada à utilização de processos estocásticos na produção de massas sonoras – aliás, uma estética não citada pela autora. Nomes muito mais representativos do pós-modernismo, ou mais especificamente, do neorromantismo, seriam Rochberg e Crumb.

O capítulo cinco oferece uma série de exercícios utilizando o conteúdo exposto no capítulo anterior e o capítulo seis fornece informações sobre novas maneiras de execução em instrumentos tradicionais (técnicas extendidas). Exemplos de Cage, Finnisy, Crumb e Takemitsu são utilizados como referência nesse capítulo. Nos capítulos seguintes ela discute informações de instrumentação e estrutura que dão suporte à composição para grupos tradicionais, vozes e obras solo. Wilkins finaliza o livro com sugestões importantes em relação à apresentação da obra composta, assim como às oportunidades de performance e concursos de composição.

Dos oito trabalhos publicados por David Cope, entre 1991 e 2008, dedicados ao ensino da composição, dois deles figuram constantemente como importantes livros-texto na área: *New Directions in Music* (2001) e *Techniques of the Contemporary Composer* (1997). Falaremos desse último por conta de uma abordagem mais diretamente ligada ao ensino, uma vez que contém sugestões de exercícios composicionais, e pelas conexões com a teoria. O manual é fundamentado a partir de três conceitos estéticos básicos, explicitados literalmente logo na introdução:

1. Não há nenhuma maneira *correta* de compor música, nem um estilo *correto*: apenas maneiras e estilos diferentes.
2. Não há progresso em arte.
3. Não importa como se queiram definir música, esta é uma arte que possui elementos que fazem com que o artesanato e a consistência sejam fundamentais para garantir sua qualidade.

Mesmo contendo 50% dos tópicos relacionados ao parâmetro altura, este manual de Cope oferece o acesso a temas inquietadores que podem despertar caminhos e possibilidades aos jovens compositores. Contudo, ao ser adotado como livro-texto em disciplinas que tratam de procedimentos composicionais, devem-se levar em conta o fato de que todos os exemplos relativos às técnicas contemporâneas são da autoria do próprio Cope. Portanto, é necessário ter um material extra de partituras e gravações que exemplifiquem as técnicas partindo de uma realidade histórica. Muitos pontos de contato com a teoria do século XX, especialmente o capítulo dedicado à teoria dos conjuntos de classes de notas de Allen Forte, tornam esse texto também útil em cursos da área teórica.

Simple Composition, de Charles Wuorinen (1994), indaga, logo em seu prefácio, a respeito da relação entre teoria e prática composicional. Ele afirma que um livro sobre composição não pode evitar ser teórico e que essa teoria é geralmente analítica (modelando obras já existentes) e algumas vezes prescritiva (sugerindo diretrizes para a criação de obras originais a partir da teoria modelada do repertório). Embora Wuorinen ressalte os benefícios do ensino da teoria atrelados ao repertório da prática tonal

(harmonia, contraponto, análise), tais como disciplina, visão ampla do repertório de onde essa teoria é abstraída e a noção de limite como agente libertador da criação livre, ele enfatiza a necessidade de sair desse domínio tradicional para um estudo eficiente da composição contemporânea. Essa ideia está em sintonia com o pensamento de Wilkins, quando esta última fala sobre composição estilística e composição livre. *Simple Composition* é, como o autor mesmo afirma claramente, um livro de "comos" e não de "porquês", ou seja, embora trate de abstrações teóricas, é um manual essencialmente prático. O autor também discute questões importantes, como a contribuição subjetiva da convenção e da tradição na construção do valor de uma obra composicional, citando como exemplo a obra de Bach, cuja grandiosidade, embora dificilmente questionável por qualquer habitante do mundo ocidental atual, não pode ter seu valor "provado", como se procede com uma abstração científica: "uma assertiva artística não pode ser invalidada empiricamente" (WUORINEN, 1994:14).

Após afirmar que há somente dois sistemas principais na música ocidental, o tonal e o dodecafônico, Wuorinen se compromete a focalizar sua atenção nesse último. O livro é dividido em quatro partes: natureza básica do sistema dodecafônico, a superfície das composições, estrutura e forma. Ele aborda temas fundamentais como a derivação weberniana, a combinatoriedade schoenberguiana, o sistema de pontos de ataque de Milton Babbitt e a multiplicação, na perspectiva de John Rahn (mas não a multiplicação segundo Boulez). Não há um exemplo sequer da literatura, isto é, todas as demonstrações das técnicas são feitas com fragmentos criados pelo próprio autor. Um ponto positivo importante é a abundância de exercícios direcionados aos tópicos tratados em cada capítulo.

Após examinar esses seis textos dedicados ao ensino da composição, acreditamos que práticas estabelecidas a partir da segunda metade do século XX, como as massas sonoras de Lutoslawski, Penderecki e Ligeti, o espectralismo francês de Murail e Grisey, a música estocástica de Xenakis, e a ultracomplexidade de Brian Ferneyhough devem ser pedagogicamente sistematizadas e incluídas num programa de estudos de práticas composicionais contemporâneas. Embora seja um vasto e complexo campo de conhecimento, que merece um estudo aprofundado em si mesmo, a música eletroacústica também deve ser abordada nos seus princípios básicos e técnicas (FM, AM, Aditiva, Granular,...), até mesmo para facilitar uma compreensão maior de fenômenos acústicos e timbrísticos.

As recentes incursões da composição no campo da teoria geral dos sistemas também devem ser consideradas como elementos fundamentais na organização do pensamento composicional e na construção de coerência e consistência estruturais. Esse

campo trata da criação de uma hierarquia em que leis fundamentais de percepção e interação de objetos do mundo físico dão o suporte teórico para o estabelecimento de sistemas organizadores de composição, que permitem o planejamento e a criação de obras musicais, as quais, por sua vez, terão diversas possibilidades de execução e percepção. Esse campo, ainda emergente, deve ser tratado, no entanto, com cautela, uma vez que a elaboração apriorística de estruturas não garante a viabilidade estética das criações musicais oriundas de um profundo rigor sistêmico.

Acreditamos que, paralelamente ao estudo tutorial e a discussões em grupo da produção composicional, como propõe Wilkins, por exemplo, o estudo minucioso das diversas técnicas e estéticas composicionais contemporâneas é fundamental para a formação do compositor atual. É através do exame de partituras, da análise musical e da reprodução orientada das várias práticas que marcaram a produção musical contemporânea desde o início do século XX, que o jovem compositor criará uma base sólida onde uma linguagem composicional própria florescerá e desenvolver-se-á naturalmente. O estudo destas práticas pode seguir uma ordem cronológica, que, na graduação pode ser realizada concomitantemente ao estudo do repertório da *prática comum* (1600-1900), o qual já é abordado nos cursos de harmonia e contraponto. O estudo das técnicas composicionais contemporâneas pode ser oficializado, dentro de uma grade curricular, sob o formato de disciplinas ministradas em grupo, especialmente voltadas para esse fim.

Como os modelos analíticos para uma prática atonal só começaram a surgir a partir da década de 1960 ou, mais precisamente, com a publicação de *The Structure of Atonal Music,* por Allen Forte, em 1973, as obras da literatura atonal (pré-dodecafônicas, dodecafônicas e seriais integrais) podem ser estudadas à luz da teoria dos conjuntos de classes-de-notas, utilizando inclusive textos com enfoques composicionais, como por exemplo, Morris (1987), e de certa forma, Straus (2005). A vantagem dessa abordagem é o acesso imediato às já estabelecidas teorias análogas no campo da matemática (teoria dos conjuntos, anéis, corpos, grupos, probabilidades etc.).

É também interessante oferecer ao jovem compositor um contato com o minimalismo e o neorromantismo, os quais romperam com a filosofia modernista da busca incessante pelo novo e por isto podem se enquadrar dentro de uma condição pós-moderna que, segundo Kramer (1996), entre outros aspectos: (1) Não respeita limites entre sonoridades e procedimentos do passado e do presente; (2) Faz referência à música de muitas tradições e culturas; (3) Não respeita o dogma da unidade estrutural e da direcionalidade; e (4) Não respeita a distinção entre valores elitistas e populistas. O minimalismo, pela estase e adirecionalidade e pelo uso de um diatonicismo simples, e o neorromantismo, pela incorporação de citações literais de obras de compositores do

passado, rompem com o ultradeterminismo modernista e, de certa forma, retomam o contato com a audiência que havia sido drasticamente reduzido durante boa parte do século XX. Dos textos examinados, somente Cope, Wilkins e Kostka, tratam, mesmo sem muita profundidade, do minimalismo, sendo o neorromantismo abordado apenas por Kostka.

Diante da falta de livros-texto dedicados ao ensino da composição, em língua portuguesa, e, partindo do exame dos textos supracitados, na tentativa de suprir lacunas relativas a procedimentos composicionais contemporâneos que já vem sendo praticados há mais de cinquenta anos, elaboramos, em 2008, com o financiamento do CNPq, através do programa de bolsas DCR (Desenvolvimento Científico Regional), junto à FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico), no âmbito do recém-criado Bacharelado em Composição da UECE (Universidade Estadual do Ceará), um manual de Práticas Composicionais Contemporâneas. Esse manual foi posteriormente ampliado e adotado na disciplina Composição Avançada do COMPOMUS (Laboratório de Composição Musical da Universidade Federal da Paraíba) e está passando por novas revisões e ampliações no momento em que é inserido como principal texto dos módulos de Composição do Laboratório Kaplan de Pesquisa e Extensão em Música, da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, e da disciplina Práticas Composicionais Contemporâneas, no recém-criado Bacharelado em Composição, dessa mesma universidade. Esse curso foi desenhado com base em uma filosofia pedagógica que inclui aulas tutoriais individuais, aulas de procedimentos composicionais em grupo, fóruns livres de discussão e exame da literatura.

É fundamental que se incentivem as iniciativas, por parte dos compositores, de documentação e sistematização das práticas composicionais, para que os que se iniciam nessa área se sintam confortáveis em praticar as mais diferentes maneiras de criar música e caminhem rumo à definição de uma voz composicional própria.

Referências

AUSTIN, Larry; CLARK, Thomas. *Learning to Compose: Modes, Materials and Models of Musical Invention.* Dubuque, Iowa: WM. C. Brown, 1989.

COPE, David. *Techniques of the Contemporary Composer*. New York: Schirmer, 1997.

_____*New Directions in Music.* 7 ed. Long Grove: Waveland Press, 2001.

DALLIN, Leon. *Techniques of Twentieth Century Composition: A Guide to the Materials of Modern Music,* 3 ed. Dubaque, Iowa: WM. C. Brown, 1974.

KOSTKA, Stefan. *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music,* 3 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2006.

KRAMER, Jonathan. Postmodern Concepts of Musical Time. *Indiana Theory Review*, v. 17, n. 2, p. 21-61, Fall 1996.

MORRIS, Robert. *Composition with Pitch-Classes: a Theory of Compositional Design.* New Haven: Yale University Press, 1987.

STRAUS, Joseph. *Introduction to Post-Tonal Theory.* 3 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2005.

WILKINS, Margaret Lucy. *Creative Music Composition: The Young Composer's Voice.* London: Routledge, 2006.

WUORINEN, Charles. *Simple Composition.* New York: C. F. Peters Corp, 1994.

Liduino Pitombeira é professor de composição e teoria da Universidade Federal de Campina Grande e professor do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. É doutor em composição pela Louisiana State University (EUA), onde estudou sob a orientação de Dinos Constantinides e Jeffrey Perry. Suas obras têm sido executadas pelo Quinteto de Sopros da Filarmônica de Berlim, Louisiana Sinfonietta, Orquestra Filarmônica de Poznan (Polônia) e Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. Suas composições são publicadas pela Peters, Bella Musica, Cantus Quercus, Conners, Alry, Criadores do Brasil (OSESP), RioArte e Irmãos Vitale. Tem recebido diversas premiações em concursos de composição no Brasil e no exterior, incluindo o 1° prêmio no Concurso Camargo Guarnieri de 1998 e o prêmio 2003 MTNA-Shepherd Distinguished Composer of the Year. pitombeira@yahoo.com

Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008

Claudia Helena Alvarenga (UNESA)
Tarso Bonilha Mazzotti (UNESA)

Resumo: Este artigo tem por objetivo fazer uma análise da profissão do professor de música, com base no veto parcial à Lei nº 11.769/2008 que estabelece a música como conteúdo obrigatório na educação básica. O item vetado pelo Presidente da República, por sugestão do Ministério da Educação (MEC), instituía que somente o professor com formação específica na área poderia ministrar o conteúdo de música. O veto contraria o disposto na legislação educacional brasileira, que requer o diploma de licenciado em cursos de formação de professores. Aqui são expostos alguns aspectos centrais, ainda indefinidos ou mal compreendidos, acerca da profissão do professor e do ensino de Arte no contexto escolar, que atravessam o debate acerca do ensino de Música, expressos nas razões do veto presidencial.

Palavras-chave: Educação musical. Legislação educacional. Formação de professores.

Title: Musical Education and Legislation: Reflections on the Veto Message to Specific Formation in Law 11.769/2008

Abstract: This article aims to analyze the music teaching profession, based on the partial veto to Law 11.769/2008 which establishes music as a mandatory content in basic education. The item vetoed by the President of the Federative Republic of Brazil, after a request of the Ministry of Education, instituted that only a teacher with specific training and formation in the area could be responsible for the music content. The veto is contrary to the provisions of the Brazilian educational legislation which requires the diploma degree in teacher training courses. In this article some core aspects are exposed, still undefined or misunderstood, about the teaching profession and education of Art in the school context, which cross the debate about music education, expressed in the reasons for the presidential veto.

Keywords: Music education. Educational legislation. Teaching formation.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.

Em Agosto de 2008, a Lei nº 11.769 estabeleceu o ensino de música como conteúdo obrigatório na Educação Básica. Inicialmente a campanha pelo ensino de música na escola inscreveu-se no debate acerca de questões culturais e Políticas Públicas para a Música Brasileira, instituído pela convocação do Ministério da Cultura (MinC) para a formação das Câmaras Setoriais de Cultura, no caso, a Câmara Setorial de Música. As questões adensaram-se nos anos 2004 e 2005, incluindo a educação musical nas escolas.

Nos desdobramentos dos debates a educação musical nas escolas destacou-se dos outros, quando foi levado ao Poder Legislativo. Neste, a Comissão de Educação do Senado Federal sugeriu uma Audiência Pública, tendo por tema o retorno do ensino de música às escolas da Educação Básica (PEREIRA, 2010). Estiveram envolvidos neste processo: o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP)[1], músicos e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). À Audiência, seguiu-se o encaminhamento do Projeto de Lei que foi aprovado por unanimidade no Senado Federal e na Câmara dos Deputados.

A redação do Projeto de Lei constava de três propostas: a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte; o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área; os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas (BRASIL, 2008a).

No entanto, ao longo das audiências e votações, o Ministério da Educação (MEC) sinalizava certa oposição ao inciso que versava acerca da formação específica na área. Esta oposição ficou transparente quando da publicação da Lei, pois a sanção presidencial veio acompanhada do veto ao citado inciso. As razões que justificavam o veto foram divulgadas na forma de mensagem do Presidente da República, constando de publicação no mesmo Diário Oficial da União junto com a Lei nº 11.769/2008, conforme apresentamos um trecho, a seguir (BRASIL, 2008b: 3):

> Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:
>
> **Art. 2º**
>
> "Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

[1] O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) era formado pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM) e as seguintes entidades: o Fórum Permanente Paulista de Música (FPPM), a Rede Social da Música, a Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), o Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ) e, com adesão posterior, a Cooperativa de Música - SP (PEREIRA, 2010).

'Art. 62. .....

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.' (NR)"

Razões do veto

"No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4°) e de língua estrangeira (art. 26, § 5°), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos."

O item vetado pelo Presidente da República, por indicação do Ministério da Educação (MEC) contraria o disposto na legislação educacional brasileira, que requer o diploma de licenciado em cursos de formação de professores. Embora esta decisão não se sobreponha ao que estabelece a legislação educacional, sugere que para ensinar música nas escolas regulares não há necessidade de formação em cursos de licenciatura. Ao fazer uma análise do veto, pretendemos expor alguns aspectos centrais, ainda indefinidos ou mal compreendidos, acerca da profissão do professor e do ensino de Arte no contexto escolar, que atravessam o debate acerca do ensino de Música, expressos nas razões do veto presidencial.

As razões ao veto centram-se na compreensão da "formação específica na área", pois, de acordo, com a mensagem o seu significado é indefinido e ambíguo. Além disso, refere-se ao Artigo 62 da Lei n° 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sem indicar, com clareza, a articulação entre o referido Artigo e o entendimento que o termo "formação específica" abrange, se formação musical, pedagógica em música ou de outra categoria. Na justificativa, comenta-se acerca de uma formação "acadêmica" em música, ou seja, formação universitária, não necessariamente a formação pedagógica realizada nos cursos de licenciatura, o que aumenta a polissemia. Portanto, é necessário observar a relação atribuída entre o Artigo 62 e a designação "formação específica na área". O que estabelece o Artigo 62?

A profissão do professor

O Artigo 62 está no Título VI da Lei nº 9.394/96, que define quem são os profissionais da educação e fixa sua formação profissional, licenciando-o para atuar em sala de aula nos ensinos médio e fundamental:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Portanto, está estabelecido que os cursos de licenciatura formam professores para os sistemas de ensino, em suas áreas específicas, admitindo diploma do curso normal para atuar na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. Anexado a este Artigo, foi publicado um Regulamento esclarecendo e reafirmando a atuação multidisciplinar do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Art. 3º; § 2º), e esta formação docente deve ser realizada, preferencialmente, nos cursos normais superiores. Já o Art. 3; § 4º estabelece que "a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica" (BRASIL, 1999). Assim, a profissão de professor é instituída por Lei, uma vez que tem regras para seu reconhecimento e exercício, em que o diploma de licenciado é condição para ensinar nas escolas regulares.

Porém, nem sempre o trabalho docente ocorreu dessa maneira. Todas as atividades profissionais são livres, com exceção das regulamentadas por Lei, as que requeiram alguma formação escolar em qualquer nível. Ao longo de pouco mais de um século, houve uma modificação de perspectiva em relação à educação escolar. De início, a educação escolar era destinada a poucas classes sociais e, gradativamente, tornou-se uma demanda da população. Isso gerou a necessidade de se produzir conhecimentos a respeito dos processos de ensino-aprendizagem e de objetivar o trabalho docente (MAZZOTTI, 1993).

As reformas educacionais promovidas por decretos e leis foram inúmeras. Observemos apenas as mais recentes e as que modificam a qualificação do professor para o exercício de sua profissão. Em 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No tocante à formação do magistério, resumidamente, esta lei firmava

que para a atuação no primário (equivalente ao primeiro segmento do ensino fundamental atual), a formação realizava-se no curso normal. Para os demais níveis de ensino escolar, a formação de professores realizava-se em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1971, com a publicação da Lei nº 5.692, a formação requerida para o magistério foi reformulada, exigindo o nível superior em cursos de licenciaturas. As modalidades de licenciaturas vinculavam-se ao nível de ensino: licenciatura de curta duração, exigência mínima para atuar em todo o Ensino de Primeiro Grau (atual Fundamental), e a licenciatura plena, formação mínima para atuar nos Ensinos de Primeiro e Segundo Graus (atuais Ensinos Fundamental e Médio). Com isto, o licenciamento era obtido nas graduações específicas da área de atuação, ou seja, fixou-se a exigência de cursos específicos para a formação docente, o que modificou também as graduações nas áreas de conhecimento específico. A Lei nº 9.394/96 revogou as anteriores, mantendo a exigência de formação mínima e separou legalmente os cursos de bacharelado e de licenciatura. Dessa maneira, se as licenciaturas são cursos destinados especialmente à formação docente, então "professor" é uma profissão regulamentada, a única que tem o direito de ensinar nas escolas.

A formação exigida para lecionar nas escolas as disciplinas de Biologia ou Matemática é a licenciatura nas respectivas áreas, ou seja, esta é a formação específica requerida. Porém, o veto afirma o oposto: "note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc." (BRASIL, 2008b: 3). De fato, o termo "formação específica" fica indefinido, abrangendo múltiplos significados que transparecem na mensagem. Neste caso, formação específica pode ser interpretada como formação de especialista em curso de pós-graduação, o que torna o veto pertinente, pois não há exigência deste tipo de formação para estas disciplinas nem para os conteúdos mais específicos de diferentes culturas e etnias, e línguas estrangeiras, citados, mais adiante, na mensagem de justificativa ao veto. A única formação mínima exigida é o curso de Licenciatura tanto para o ensino dos conteúdos sugeridos como para lecionar as disciplinas da matriz curricular.

Assim, o veto à formação específica na área, desde que entendido como formação em curso de licenciatura, é impróprio, pois a Lei nº 9.394/96 exige a licenciatura para ensinar na educação básica. Porém, se o veto é inadequado e a justificativa aciona interpretações diversas, o que ocorre com o ensino de música na prática? Quem é o profissional que ao longo desses anos está na escola ministrando estes conteúdos?

A música na escola regular: quem é o professor?

A legislação educacional, de alguma maneira, ao longo dos anos buscou contemplar o ensino de arte, o que inclui o ensino da música. No entanto, o fato de a arte estar incluída nas políticas educacionais não foi, até o momento, garantia da concretização de sua prática na escola. Esta fica à mercê da maneira como as escolas instituem o seu cotidiano educativo. Segundo Penna (2010, p. 122), a "[...] presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade".

Nesta perspectiva, um dos temas recorrentes no debate acerca do ensino de Arte é a presença da polivalência, tanto na formação do professor quanto na demanda do ensino escolar. Esta foi uma das reivindicações dos grupos de professores e músicos que se envolveram na preparação da Audiência Pública acerca do retorno do ensino da música à escola em 2006, e a polivalência foi um dos temas que apareceu nesta Audiência nas falas dos professores Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e Liane Hentschke (PEREIRA, 2010).

Liane Hentschke, em seu depoimento na Audiência, afirmou que, a partir de 1971, com a Lei nº 5.692, a Educação Artística passou a ser obrigatória na educação básica. Para tanto, um único professor conheceria todas as artes, basicamente, reduzidas a: artes cênicas, música e artes visuais. O ensino superior, por determinação legal, criou os cursos de licenciatura em Educação Artística para a formação docente. No entanto, "o professor, por possuir formação polivalente, não se sentia em condições de trabalhar com música nas escolas", o que gerou, nestes últimos 35 anos, um quadro de "um quase total abandono do ensino de música nas escolas" (SENADO FEDERAL, 2006: 186).

Um desdobramento da polivalência, consequência da obrigatoriedade da Educação Artística instituída pela Lei nº 5.692/71, foi a superficialidade do ensino de artes, gerando a diminuição da sua significação para a formação dos estudantes, em que "as artes assumiram papéis de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo consideradas, em muitos contextos, como atividade periférica no currículo escolar" (FIGUEIREDO, 2011: 11). Nesta linha de raciocínio, Fonterrada (2008) coloca que, com a Lei nº 5.692/71, a atividade de Educação Artística foi instituída no lugar da disciplina educação musical. A autora ressalta que a *disciplina* foi substituída pela *atividade* e que, ao deslocá-la para outras áreas do conhecimento, no caso a área de Comunicação e Expressão, o Estado contribuiu para o enfraquecimento de sua permanência na escola. No entanto, de acordo com a Lei nº 5.692/71, a Música era uma linguagem artística prevista como componente curricular da Educação Artística, incluída na área de Comunicação e Expressão. Pires (2003) ressalta que o ensino de música na escola se inseria como prática educativa não obrigatória desde a década de 1960, ou seja, sua presença era de caráter opcional. Diferentemente, Fonterrada (2008) também coloca em oposição a espontaneidade proposta pelas atividades de

Educação Artística e a ditadura militar vigente à época, de maneira que as atividades de Educação Artística operavam uma falsa liberdade de expressão, esvaziada em seu conteúdo, uma vez que a livre expressão muitas vezes se confundia com o improviso no planejamento e com a ordenação aleatória de conteúdos a serem ministrados.

> Os professores operam com um mínimo de regras e têm, como preocupação maior, *não tolher a expressão de seus alunos*. Livre expressão é a palavra de ordem. Interessante observar que esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, justamente a época do governo militar. Parece que, nesse momento, a educação artística funcionava como válvula de escape, único espaço aberto, na escola, à liberdade de expressão, que, no entanto, não se constituía realmente - afinal, como fazê-lo? -, mas como simulacro (FONTERRADA, 2008: 219).

Fonterrada dissocia a noção de *arte*, visto que a educação artística não permite a prática da verdadeira arte, pois era como simulacro, isto é, um instrumento para alienação dos sujeitos, e não para a expressão artística, de fato. Outra questão é que a oposição do regime político vigente aos procedimentos pedagógicos escolares é imprópria, se observarmos os movimentos que ocorriam na educação escolar na década de 1970. Argumentando sob outra perspectiva, Pires (2003) relembra que, na legislação da década de 1960, o ensino de música era opcional e o canto orfeônico era previsto. No entanto, gradativamente, a prática escolar cotidiana substitui o canto orfeônico, permitindo o estabelecimento da *pedagogia da criatividade*. A Lei nº 5.692/71 foi apenas o amparo legal que institucionalizou esta rotina.

Neste mesmo sentido, Fuks (1991 apud PENNA, 2010) sustenta que a polivalência vem ao encontro de uma tendência que se instalou na educação, no período pós-guerra. No Brasil, o canto orfeônico perdeu sua força uma vez que se sustentava na política projetada pelo Estado Novo. Com isso, a pedagogia escolar se aproximou dos movimentos mais experimentais, com ênfase na criatividade e nas propostas de arte-educação, de modo que a Lei nº 5.692/71 apenas corroborou uma prática já existente. Desse modo, Pires e Fuks, este citado por Penna, situam o ensino de música em um contexto mais amplo, em que a determinação legal responde a tendências que vigoravam em consonância com as práticas pedagógicas escolares para o ensino de artes adequadas à época.

Porém, assim como Fonterrada (2008), outros profissionais da área atribuem o desaparecimento da música na escola à Lei nº 5.692/71. Penna (2010) afirma que alguns autores opõem as Leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96, sustentando que a Lei vigente resgatou o ensino de música. De uma Lei para outra, ocorre uma mudança de designação. A Educação

Artística passa a ser nomeada como ensino de Arte.[2] Embora o curso de graduação em Música já existisse, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos das diferentes linguagens artísticas foram aprovadas a partir de 2002.[3] No entanto, se as mesmas questões permanecem na prática escolar, torna-se necessário repensar o porquê de certas resistências a mudanças. A aprovação de uma Lei não resulta em sua execução imediata e nestes intervalos de adaptação os sujeitos, atores sociais, buscam as soluções que se adequem às normas regulamentadas que, ao mesmo tempo, aproximem-se de seus fazeres cotidianos, isto é, de suas práticas familiares e já conhecidas. Esses movimentos de adaptação e de ajuste garantem as resistências e a inércia de modificar algo já instituído e em funcionamento.

No tocante à indefinição, à ambiguidade e à multiplicidade do ensino de Artes, marcado pela presença da polivalência, Penna (2010) destaca mais fatores favorecedores desta situação: (1) a publicação de livros didáticos de Educação Artística, nas décadas de 1970 e 80, com ênfase nas Artes Plásticas; (2) a ampliação das oportunidades de acesso à escola à população, visando um alcance social maior e uma educação global, o que confirma uma dissociação entre ensino de música adequado para a escola regular e ensino especializado de música, em que este se aproxima do padrão tradicional de ensino de música, mais próprio das escolas especializadas de música; (3) o estabelecimento de quatro modalidades artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) a serem trabalhadas no ensino fundamental pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997, sem orientações definidas de abordagem na escola (quais linguagens, como e quando inseri-las na sala de aula); (4) as ambiguidades na formação docente, uma vez que nas séries iniciais do ensino fundamental, a professora, com formação nos cursos normais, é quem trabalha com todos os componentes curriculares, inclusive o ensino de Arte.

Neste quadro sintético, é possível observar a variedade de situações que se entrecruzam, expondo a polissemia de significados que emergem a partir do que se espera de um ensino de música na escola. Essa discussão entre autores coloca em evidência os múltiplos olhares e as maneiras de atuar acerca da presença/ ausência do ensino de Arte, especificamente da Música, na educação escolar. No aprofundamento deste debate, interessa observar de que lugares os sujeitos falam, o que os discursos apontam como

[2] De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 apenas aponta esta modificação nos termos, o que é instituído pelo Parecer nº 22/2005, atrelado às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 13 maio 2011.

[3] Pareceres que aprovam e estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 29 jul. 2011.

sendo preferível em um escalonamento de valores e quais linhas de raciocínio estão envolvidas nos discursos dos sujeitos acerca do objeto.

A polivalência foi uma prática adotada na década de 1960, e institucionalizada na década seguinte, por se adequar às ações educativas daquele momento social, histórico e político. Está extinta por Lei. No entanto, permanece e permeia o ensino das linguagens artísticas nas escolas regulares. Pelo menos, mesmo com as licenciaturas específicas instituídas para cada linguagem artística, ainda é uma demanda dos concursos públicos que insistem na contratação de professor de Arte, muitas vezes sem especificar a linguagem artística requerida. É objeto de debate nos grupos sociais envolvidos na profissão. Os professores de música dizem que a polivalência no ensino de Arte, de alguma maneira, prejudica ou opõe-se à presença da música na escola. Então, por que este grupo não consegue estabelecer outra ação? Seria a causa, a ausência de concursos promovidos especificamente para a área? Seria devido aos professores de música terem pouca carga horária nas escolas ou serem quantitativamente poucos em relação a toda categoria de professores? Existiria, na prática escolar, algo que reforce esta maneira de atuar? A polivalência no ensino de Arte funda-se em uma concepção de integração das linguagens artísticas. Esta é uma maneira de fazer e, inclusive, uma possibilidade de leitura dos PCNs para o ensino de Arte (PENNA, 2010).

Os modos de vida das pessoas determinam suas interpretações do mundo, a maneira como o apreendem, bem como suas representações. São as experiências que forjam as atitudes e as falas dos sujeitos, que constroem, de modo partilhado, suas opiniões, conceitos e teorias a respeito de um dado objeto social (JODELET, 2001). De maneira análoga, ocorre com as práticas profissionais, pois seus modos de fazer, de trabalhar, são os referentes. Com isso, suas concepções decorrem do lugar social em que se encontram, no qual o trabalho é a fonte mais relevante.

Tomemos como exemplo duas situações. Para os professores (em grande parte mulheres) formados para atuar nas séries inicias, com formação nos cursos normais, e responsáveis por ministrar conteúdos em todas as áreas do conhecimento, o ensino de música deve ter uma concepção diversa daquela em que o professor, licenciado em música ou em Educação Artística com habilitação específica, e que, provavelmente, educou-se em escola especializada de música e na universidade, por meio de um ensino técnico profissionalizante, adquirindo alguma habilidade no manejo de instrumentos musicais. Embora ambos os grupos atuem na escola e possam concordar que o ensino de música seja relevante, encontramos diferentes compreensões a respeito de sua utilização e finalidade, além das maneiras de ensinar.

Duarte (2004), ao pesquisar acerca da concepção de professores de música, licenciados na área, sobre as funções do ensino da música na escola, identificou que, além da concepção instrumental (prática pedagógica que valoriza tocar, ler e compor) e da concepção cooperativista (o ensino de música auxilia outras disciplinas), a maior parte dos professores sustentava uma concepção romântica do ensino de música. Despertar a sensibilidade e a criatividade, proporcionar a *autotransformação do aluno*, *formar o gosto musical* e *transformar a escola* foram as expressões mais frequentes nas entrevistas dos professores em relação às funções do ensino da música. Quanto à utilização de estratégias metodológicas e de repertório considerados educativos, as pesquisas identificaram certo combate à música da mídia, de modo que os professores buscam recorrer a repertórios que julguem ser educativos musicalmente, tanto na quantidade quanto na qualidade, e que não constem das práticas musicais mais imediatistas dos alunos. Estes profissionais consideram que música é um componente curricular ativo e transformador do aluno e do contexto escolar.

Em contraponto, Penna (2010) descreve a atuação dos professores nas séries iniciais e na educação infantil, que não têm formação específica na área de Artes/ Música e que ministram o processo de ensino-aprendizagem em praticamente todos os campos do conhecimento, com práticas musicais fundamentadas em atividades de audição e canto com finalidades coadjuvantes. Neste contexto, elas são as professoras de música e a aula de música se constitui em exercícios de relaxamento, de facilitação no processo de alfabetização, de apoio a ações da rotina escolar (hora do recreio, da fila, do lanche etc.) e de preparação para apresentações para a comunidade escolar conforme as datas comemorativas, entre outros hábitos de natureza equivalente.

Assim, diante de experiências diferenciadas, as representações das finalidades a que as aulas de música se destinam serão diversificadas. Essa multiplicidade de entendimentos proporciona uma reflexão acerca do(s) significado(s) do ensino de música nas escolas. Música na escola, para quê?

Música: o epidítico e o educativo

Na tentativa de responder a respeito da utilidade e função da música na educação escolar, cabe fazer uma breve reflexão acerca deste ambiente, já que o debate inscreve a música em uma situação institucionalizada de ensino-aprendizagem. O que se entende por educar? O que se diz educativo na escola? Esta é uma discussão complexa e polêmica, pois em diferentes sociedades e em tempos diversos de um mesmo grupo social, as concepções do que seja educar e seus modos de fazer variaram bastante.

Educação é um termo amplo que transita entre os atos de criar, ensinar e formar, em que o aprendizado proporciona melhorias do educando ao "desenvolver as potencialidades do ser humano que cada um em si transporta" (REBOUL, 2000: 19). Esse desenvolvimento diz respeito a uma mudança de lugar do educando, de menos educado a mais educado, de um tornar-se "melhor" por meio de qualquer aprendizado. O que torna o homem humano, isto é, a linguagem, as artes, os sentimentos, os pensamentos, entre outros atributos, é resultado de sua educação, o que envolve tanto atividades assistemáticas e espontâneas como experiências intencionais e metódicas. Educa-se para tornar "um ser capaz de compartilhar e comunicar com as obras e as pessoas humanas" (REBOUL, 2000: 23), pois não há cultura universal. Os indivíduos têm hábitos, crenças, gostos e valores que se diferenciam conforme seus grupos, nos quais são educados.

Hirst (1971) aborda o tema da educação caracterizando os atos de ensinar e de aprender, ambos polimorfos. A intenção do ensino é produzir aprendizagem, isto é, alcançar outro estado, de modo que aquele que aprende, passa a conhecer o que não sabia, fazer o que não era capaz ou acreditar em algo diferente de antes. Embora tanto ensino quanto aprendizagem sejam atos intencionais, a aprendizagem pode ocorrer por vários meios: tentativa e erro, descoberta, observação etc.

Mesmo que as atividades de aprendizagem possam acontecer de maneira aleatória, não é da natureza da escola acreditar nesta concepção de aprendizagem. De que maneira a escola atua? Reboul (2000) apresenta a escola como um estabelecimento para ensino coletivo que é estável, uma vez que existe antes e depois que as pessoas a frequentem. Como toda instituição, existe para cumprir uma função, aqui entendida como utilidade, sendo a função de ensinar, o que diferencia a escola das demais instituições. Mas o que a escola ensina? Este mesmo autor distingue o saber escolar de outros, delineando que estes são: organizados, encadeados de modo lógico e adaptados para o entendimento dos alunos; são argumentados, pois se apresentam como justificáveis e, ao mesmo tempo, são passíveis de crítica; são desinteressados, porque interessa a aprendizagem da autonomia do próprio aluno e também são saberes ao longo prazo, isto é, servirão para serem aplicados em situações futuras, para se orientar na vida.

E para que servem estes saberes, se parecem abstratos ou mesmo longínquos? Retornemos à Lei nº 9.394/96 que rege a educação escolar brasileira. Esta estabelece que a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). Estes fins (exercer a cidadania, qualificar para o trabalho) são fórmulas abstratas, pois nada dizem a respeito do cidadão e do trabalhador que se deseja, já que essas finalidades só podem ser reconhecidas em uma dada cultura de uma determinada época. Isto significa que, embora a necessidade

de ser educado seja universal, os conteúdos e contextos são variáveis, uma vez que a escola não é o espaço único onde ocorre a educação. No entanto, mesmo sem se constituir em único espaço educativo, a escola é responsável por comunicar alguns valores e saberes que desapareceriam, caso a escola não existisse (REBOUL, 2000).

Então, o que deve ser ensinado? Por que se escolhe ensinar uma coisa e não outra? Ao se estabelecer quais áreas do conhecimento devem participar da educação escolar, quais componentes curriculares devem estar presentes no processo educacional e quais devem ser seus conteúdos obrigatórios, temos à mostra o que a sociedade determina como relevante para a educação escolar, a partir do que pensa ser preferível no conjunto de saberes educativos. Considerando que a educação escolar é intencional, ao estabelecer o que é desejável para os grupos, ensina-se os mesmos valores e saberes fundamentais, de modo que se educa para inserir o indivíduo na sociedade, habilitando-o a participar das variadas comunidades que frequenta e frequentará em sua vida.

Desse modo, o discurso educativo, ao estruturar o que deve ou não pertencer ao âmbito da educação escolar, sustenta-se no gênero epidítico. Este gênero foi descrito na *Retórica*, obra de Aristóteles que analisa a adequação das técnicas discursivas que visam persuadir os diferentes auditórios. No âmbito da retórica, há três lugares sociais específicos para os discursos persuasivos: o gênero judiciário que debate acerca do ocorrido, sendo a situação em tribunal um exemplo característico; o gênero deliberativo que discursa sobre as decisões futuras, como o realizado nas assembleias; e o gênero epidítico que reafirma os valores do grupo, em que as reuniões comemorativas constituem as situações típicas. Neste último gênero não se instaura propriamente um debate no grupo, mas se reúne para louvar ou censurar valores (KENNEDY, 1998; WOLFF, 1993).

O epidítico está frequentemente associado a todo tipo de cerimônia oratória como discursos religiosos ou discursos em ocasiões festivas. "Tais discursos confortam ou inspiram o auditório instilando ou renovando valores e crenças, e um senso de identidade grupal." (KENNEDY, 1998: 20, tradução nossa). Para este autor, o gênero epidítico é a base da vida social, pois é anterior, primitivo, encontrado também entre os animais em seus rituais de demarcação de território e autoridade, e de acasalamento. Assim, o gênero epidítico, ao reforçar crenças das comunidades e prevalecer valores dos grupos, tem por função buscar a coesão grupal e sustentar as identidades sociais. Dessa maneira, é possível considerar que o orador se aproxima do educador, pois o que diz não pretende suscitar controvérsias, e sim, aumentar a adesão ao que já é aceito.

Neste sentido, entendemos que as artes, assim como a música, operam a retórica do epidítico. Alguns povos, como os indígenas falantes da língua maxakali (TUGNY, 2007) e os aborígenes australianos (KENNEDY, 1998), instituem os significados e conhecimentos a

respeito do mundo a partir da música, por meio de seus cantos e rituais. Mesmo nas sociedades em que vivemos, a música ocupa esses espaços em eventos e cerimônias de todo o tipo com o repertório adequado à ocasião, de modo que os indivíduos, participantes de grupos sociais diversos e em diferentes contextos, instituem as musicalidades que definem ou marcam os espaços e grupos sociais que frequentam, reforçando os laços identitários. Neste contexto, a música é entendida como musicalidades, e não como manifestações variadas de uma música abstrata e ideal, que existe independente da ação humana, pois assim como não há uma cultura universal, ou uma educação universal, não existe uma música universal, absoluta, que paire acima dos sujeitos. Embora o fenômeno sonoro-musical seja universal, bem como a necessidade de ser educado, diferentes culturas forjam musicalidades diversas, pois estas construções são sociais e, para que algo se torne conhecido e familiar, é necessário que tenha integrado o conjunto de vivências dos sujeitos em algum contexto e momento da vida. Então, qual é a música que deve ser ensinada na escola? Reboul (2000: 81) responde que vale a pena ensinar "o que integra cada indivíduo, de um modo duradoiro, numa comunidade tão vasta quanto possível". Na mesma linha de pensamento, Penna (2010: 27) sustenta que "a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais". Estas experiências permitem que os sujeitos desenvolvam seus esquemas de percepção e interpretação do mundo, ou seja, sejam capazes de compartilhar e comunicar com as obras e as pessoas - sejam educadas ou eduquem-se (REBOUL, 2000). No caso do ensino de música, Penna (2010: 37) diz que a apreensão da música "requer previamente o domínio de referenciais que permitam perceber essa música como significativa". Portanto, entende-se que a música é conforme o grupo social, e serão tantas quanto forem os auditórios.

Nesta linha de raciocínio, observamos que na comunicação humana, bem como na atividade educativa, não temos a certeza de que as ações intencionais do orador/ professor produzam no auditório/ aluno as alterações supostas, uma vez que os esquemas conceituais dos indivíduos são construídos nas diversas interações sociais. Para que possamos apreender os significados, embora possamos ser movidos por outras formas de expressão, precisamos ser educados nos modos de produção próprios dos grupos, pois "a educação é fundamentalmente, aprender os significados compartilhados pela negociação de diferenças." (MAZZOTTI, 2007: 81). Isto é o que ocorre também com a música e seu ensino (DUARTE, 2004). De modo que, para compreender as práticas musicais de um grupo, é necessário conhecer a *éndoxa* do grupo, ou seja, conhecer as opiniões aceitas e compartilhadas pela maior parte de seus integrantes e que caracterizam a base de construção de suas constituições identitárias. É este vocabulário comum, construído nas

conversações sociais, que expõe os acordos estabelecidos entre oradores e auditórios, e que sustenta as identidades grupais.

Uma vez que uma comunidade é afrontada em suas crenças – o que ameaça a coesão e a sua própria existência – surge a necessidade de negociar as diferenças, na busca de mediar o que se apresenta como problema. Esta é uma situação retórica que ocorre entre quaisquer grupos, por exemplo: professores e alunos (mesmo em condição de ensino) ou entre professores e outros sujeitos da sociedade civil. Neste contexto, os oradores autorizados pelos grupos mostram muitos dos valores pertencentes aos sujeitos sociais envolvidos na questão. A relevância do orador tende a aumentar em episódios onde são dominantes a ambiguidade e a polissemia, pois os discursos ganham interpretações diversas, segundo o sujeito que argumenta. Ainda nesta circunstância prevalece o gênero epidítico, pois a influência corrobora os valores do grupo (MAZZOTTI, 2011; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Assim, entendemos que, uma vez que se pretende analisar uma situação de debate, nenhum discurso pode ser separado daquele que o pronuncia. O orador e o discurso por ele enunciado estão vinculados. Ao "caráter moral do orador projetado no discurso para assegurar credibilidade e a adesão do auditório", denomina-se *ethos* (KENNEDY, 1998: 42, tradução nossa). No contexto escolar, no discurso do ensino, o orador é o professor. Embora o discurso do ensino aproxime-se do discurso da ciência, tal como categorizado por Aristóteles, isto é, o objetivo é demonstrar a verdade de uma proposição que pertence a um campo do saber (WOLFF, 1993), de fato, não há limites rígidos entre as técnicas discursivas utilizadas, pois uma situação retórica pode atravessar uma experiência de ensino, se considerarmos que o processo educativo mobiliza esquemas perceptivos, afetivos e cognitivos dos sujeitos.

No tocante à aprovação da Lei nº 11.769/08, o veto à formação específica na área, ao mesmo tempo que estabelece a música como conteúdo obrigatório no ensino escolar, coloca esta questão na dimensão do *ethos*, pois as disputas se localizam na definição de quem deve ser o professor de música na escola, quem deve ser o sujeito (orador) credenciado e reconhecido para articular os saberes educativos acerca de determinado conteúdo. Esta disputa está para além de uma regulamentação legal da profissão de professor, em que diferentes figuras de autoridade são convocadas para sustentar as argumentações nestas circunstâncias (o senso comum, os artistas, os especialistas etc). Por que a Lei que rege a profissão docente não consegue delinear o limite adequado para as práticas sociais e este debate se torna interminável?

Professor: ou isto, ou aquilo

Quanto aos cursos universitários para formação docente, é possível identificar dois grupos distintos com suas maneiras de pensar: um que prioriza o formador de especialistas, visto que o futuro professor deve conhecer profundamente a área do conhecimento que ensinará, isto é, um professor não pode ensinar o que não sabe; outro que valoriza a formação de professores, porque instruir-se no campo do saber que se ensinará não é suficiente, ou seja, não se pode ensinar sem conhecer as condições cognitivas e sociais dos educandos (MAZZOTTI, 1993).

Este debate, presente nos cursos de formação docente de todas as áreas, coloca em oposição dois auditórios específicos nas universidades que estruturam sua argumentação conforme a hierarquia de valores que formalizam, já que "o que caracteriza cada auditório é menos os valores que admite do que o modo como os hierarquiza" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005: 92).

Mazzotti (1993) discute que não é possível que as formações de especialista e de professor sejam as mesmas, pois são modos de fazer diversos, portanto, profissionais diferentes. Professores e especialistas desenvolvem ações distintas, não equivalentes, uma vez que trabalham em situações diferentes com objetivos diferenciados e próprios daquela ação.

Na área da música, a oposição entre essas racionalidades também está presente no ensino universitário: uns pensam que para ser professor de música é suficiente uma formação sólida como músico, por exemplo, a formação equivalente à preparação de um instrumentista, regente ou compositor, típica dos conservatórios, escolas especializadas e bacharelados; diferentemente pensam outros que formam professores, uma vez que na escola regular o ensino de música tem objetivos diferentes dos característicos de uma preparação de instrumentistas, compositores ou regentes. O contexto escolar visa uma formação mais global do aluno, dessa maneira, as metodologias utilizadas são diferentes, e o conhecimento didático e pedagógico para este fim prevalece como o mais relevante.

Neste sentido, Penna (2010) destaca que a escola regular é um espaço educativo que ainda apresenta desafios ao professor licenciado nos cursos de nível superior em música ou educação artística, pois o modelo tradicional de ensino de música ainda transpassa, tanto os cursos de formação docente quanto as experiências pedagógicas nas escolas regulares, o que foi constatado em pesquisas acerca das práticas escolares no campo da música no Estado da Paraíba. O modelo tradicional ao qual a autora se refere está presente nas escolas de música, em que se prioriza o estudo técnico profissionalizante com

poucos alunos, valorizando a música erudita, o ensino instrumental, e os aspectos de leitura e escrita musicais, geralmente consagrados como a música "séria".

Embora os cursos de licenciatura em música busquem preparar o futuro profissional para atuar na educação básica, ainda existem dificuldades. Mesmo que bacharelados e licenciaturas sejam graduações diferentes, muitas licenciaturas ainda têm uma estrutura curricular semelhante aos bacharelados, diferenciando-se praticamente pela presença das disciplinas de caráter pedagógico. Dessa maneira, muitas vezes os licenciados não se sentem aptos para trabalhar no ambiente escolar, pois, além das questões que afetam todas as áreas de estudo na escola (número excessivo de alunos, salas inadequadas e ausência de recursos materiais), não houve o aprendizado específico das tarefas docentes. Diante dessa situação, dão preferência pela atuação em escolas especializadas de música, reconhecendo-as como *locus* adequado ao exercício da profissão docente.

Em pesquisa acerca do músico profissional atuante nas casas de *shows* de música popular brasileira no Rio de Janeiro, Requião (2008) mostrou que a atividade docente é habitualmente usada para regularizar as finanças diante da irregularidade da rotina profissional do músico, seja em aulas particulares, em escolas de música ou escolas do ensino regular, quando os músicos têm a formação universitária requerida. A autora define o músico-professor como aquele em que a profissão docente é colocada em segundo plano em relação às atividades profissionais de músico, mesmo que aquela seja a mais regular, sob a perspectiva da frequência e da remuneração.

Assim, a presença tímida do ensino de música na escola, "não se deve apenas à falta de espaço ou do reconhecimento do seu valor" (PENNA, 2010: 150) ou mesmo ao ensino polivalente das linguagens artísticas como já discutido anteriormente. Acredita-se que muitos profissionais licenciados em música abandonam a escola por não conseguirem viabilizar um trabalho de musicalização em ajuste ao contexto escolar, visto que utilizam os referenciais que são familiares à sua experiência de músico ou às práticas que vivenciou como estudante de música. Então, preferem ensinar em espaços educativos, tais como escolas de música ou aulas particulares, que não apenas gozam de maior prestígio social, mas também se assemelham aos ambientes que frequentaram enquanto alunos para realizar a sua própria formação em música, antes da universidade.

A recorrência à representação do exercício da docência com padrões que estejam calcados na situação de aluno, e não na formação docente, encontra ressonância em outros setores desta atividade. Alves-Mazzotti (2008) destaca que as professoras das séries iniciais do ensino fundamental dissociam a prática docente e a formação pedagógica obtida nos cursos de graduação. Para elas, a teoria é o conhecimento aprendido nas universidades, o que não se aplica ao cotidiano escolar, que apresenta problemas que a teoria não resolve.

Em busca de uma solução, as professoras se apoiam em práticas adotadas pelas professoras que tiveram, quando elas eram ainda alunas, ou seja, as crenças e as representações que possuem acerca de "ser professor" e "ser aluno" não se modificaram, mesmo após os estudos universitários.

Neste sentido, por meio das descrições feitas por Penna (2010) acerca da atividade docente em música, supomos uma condição de representação análoga a das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, a respeito do exercício da profissão de professor de música, em que os saberes produzidos nos cursos de formação docente das universidades ainda pouco servem ao exercício da profissão, prevalecendo os saberes apoiados nas experiências pessoais dos músicos enquanto estudantes de música. O trabalho docente fundamentado na intuição e nas práticas pessoais contribui para a "desprofissionalização da atividade docente" (GAUTHIER et al., 1998 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008: 529). Esta ocorrência gera uma desqualificação dos cursos de licenciatura e, como desdobramento, a desvalorização da profissão de professor.

Então, de que maneira o veto presidencial à formação específica na área pode contribuir para nossa reflexão a respeito da formação nos cursos de licenciatura e da atividade docente nas escolas regulares?

O ensino de música e o veto presidencial

O veto presidencial ao inciso que determinava que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área desconsidera a profissão de professor como uma formação específica. De acordo com o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 só está apto a lecionar nas escolas regulares da educação básica os profissionais diplomados em cursos de licenciatura das respectivas áreas de conhecimento. Na verdade, o Artigo 62 torna desnecessária a proposição do inciso vetado, pois esta é a formação específica legalmente exigida e que vigora, apesar do veto. Assim, a aprovação da Lei 11.769/2008 altera a Lei nº 9.394/96 tornando o ensino de música conteúdo obrigatório. Porém, o veto presidencial não altera a exigência da formação em curso de licenciatura para ministrar aulas nas escolas regulares. De modo que, se o ensino de música foi aprovado como conteúdo escolar obrigatório no ensino de Arte, o veto a que o professor com a formação específica na área deva ministrar tal conteúdo, é improcedente. A mensagem de justificativa ao veto opera com a ambiguidade do termo "formação específica" – ora entendido como a formação na área de conhecimento, ora em curso de licenciatura, ora de especialista em curso de pós-graduação.

A justificativa ao veto é incoerente ao colocar músicos em condições de igualdade com professores de música para o exercício da profissão de professor, ao ressaltar que "no Brasil existem diversos profissionais atuantes na área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo [...]" (BRASIL, 2008b: 3). Se a formação, tal como dito no veto, equivale ao ensino universitário, então esta pode ocorrer tanto em cursos de bacharelado, como em licenciaturas. O bacharel em música, embora tenha formação superior, não está habilitado a ministrar o conteúdo de música nas escolas regulares, assim como os profissionais "reconhecidos nacionalmente" sem formação acadêmica ou oficial em música - músicos ou artistas da música. Músicos e professores de música são categorias profissionais distintas.

Embora a profissão de professor seja regulamentada por Lei, existem certos aspectos que permanecem indefinidos na identidade docente. Este embate nas caracterizações da formação do professor aparece nos cursos universitários, e o veto presidencial nos faz crer que esta indeterminação da identidade pode ser avistada por outros sujeitos na sociedade. O professor licenciado deve centrar sua formação no conhecimento do campo de saber que ensinará ou nas questões pedagógicas e cognitivas que envolvem a sua atividade? Esta oposição instaurada nos cursos universitários contribui para certa vagueza da identidade profissional do professor (MAZZOTTI, 1993). Esta situação fica reforçada pelo fato de muitos licenciados calcarem suas representações acerca do ofício de professor em situações pessoais, anteriores aos estudos de formação docente, de modo que as práticas, como licenciados, remetem a atividades desenvolvidas ainda na sua condição de aluno, e não a conhecimentos adquiridos durante a formação nos cursos de licenciatura. Esta conjuntura desqualifica e desvaloriza os cursos de formação docente, bem como a profissão (ALVES-MAZZOTTI, 2008). No caso do ensino de música, supõe-se que muitos professores preferem ensinar nas escolas de música, locais que frequentaram para a sua própria instrução em música, em vez da escola regular (PENNA, 2010). Este debate diz respeito à constituição de um *ethos*, uma vez que tenta definir uma identidade para a profissão de professor, ao observar qual é a formação docente apropriada para o exercício da profissão, além das situações características para o desenvolvimento profissional.

A indefinição de uma identidade docente se estende aos professores de música, acentuada pela prática da polivalência no ensino das linguagens artísticas, uma visão engendrada nos anos 1970, que buscava a integração das linguagens artísticas por meio do ensino da Educação Artística (PIRES, 2003). Esta concepção ainda subsiste tanto no ensino escolar, como na demanda dos concursos públicos que contratam os professores.

Na mensagem de veto presidencial, o Ministro da Educação define que a música é uma prática social. Porém, a prática social não é uma prerrogativa da música. Este é um dos princípios da educação escolar, ou seja, toda a educação escolar deve vincular-se à prática social (BRASIL, 1996). Desse modo, tudo que se seleciona para integrar os saberes escolares expõe o que é aceito como educativo pelas comunidades, o que revitaliza os preferíveis dos grupos. Assim, o discurso educativo se localiza no discurso epidítico, que visa promover os valores comuns, sobre os quais não há discordância (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). A comunhão em torno de valores é relevante para as ligações interpessoais em um grupo social, constituindo-se em meio para a construção das identificações. Ao partilhar opiniões e ideias, afirmamos um vínculo social, uma pertença e, por desdobramento, uma identidade (JODELET, 2001). Neste sentido, as artes, dentre estas a música, também podem ser localizadas no epidítico, já que se ocupam do reconhecimento de valores e se mostram um recurso valioso na constituição de laços identitários, bem como de rupturas entre grupos. O que se comunga preferível sustenta as relações intragrupais. Assim, o epidítico está na base da vida social, apela para os padrões aceitos, recorre a qualidades universais e, desse modo, refere-se ao que é objeto da educação. Quase sempre permanece imperceptível no cotidiano e, frequentemente, só desponta quando o que se considera desejável para um grupo é confrontado, de alguma maneira (KENNEDY, 1998).

No epidítico, o orador não tem por função propriamente persuadir o auditório. Este já é solidário a quem pronuncia o discurso, pois a finalidade é a comunhão social. O que o orador defende não é seu ponto de vista, mas de todo o auditório e, neste sentido, o orador deve possuir certo prestígio diante da comunidade para o exercício dessa função. Assim, neste gênero, o orador se aproxima do professor/ educador. O educador é alguém autorizado pelo grupo com a função de "tornar-se o porta-voz dos valores reconhecidos" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005: 58).

A Lei nº 11.769/08, que torna a música conteúdo obrigatório na Educação Básica, foi sancionada com o veto parcial no que tange à formação específica na área, por sugestão do Ministério da Educação (MEC). Ao sugerir que músicos e artistas, sem a formação acadêmica ou oficial, desde que reconhecidos pelos seus grupos, possam ministrar o conteúdo de música na escola regular, descredenciam-se os professores de música formados nos cursos de licenciatura. Esta justificativa extrapola a regulamentação da profissão de professor, e dimensiona esta questão na configuração de um *ethos*, isto é, na localização de preferíveis para caracterizar quem deve ser o educador, quem é o orador confiável para pronunciar o que é instituído como educativo em música na escola. A credibilidade do orador é fundamental para comunicar sentido e aumentar a adesão ao que

se diz. A mensagem publicada no Diário Oficial, discurso de uma figura de autoridade, ignora a regulamentação para expressar o desejável. E o desejável pode expressar o interesse de quem ocupa o poder em determinadas situações. Nesta hipótese, distorcem-se as disposições legais que regem a formação em nível superior, afirmando que alguém não licenciado em determinada área de conhecimento pode ensiná-la. Qualquer indivíduo pode ensinar o que quiser em qualquer lugar, menos nas escolas. Para tanto, é exigida a formação específica na área docente. Por que, na mensagem veiculada pelo Presidente, os artistas e músicos de reconhecimento nacional teriam sido convocados a ocupar este espaço junto com os profissionais da educação musical? Esta é outra história.

Longe de esgotar o assunto, com alguns recortes, pretendemos evidenciar os múltiplos entendimentos acerca da profissão do professor por meio das contradições entre uma determinação legal e a prática instituída no ensino de uma linguagem artística, a Música. Determina-se um conteúdo como obrigatório na escola, mas retira-se a autoridade do profissional formado para o exercício de sua profissão, ao dizer que não só o seu grupo de pertença, mas outros sujeitos podem também exercer a sua atividade. Uma decisão dessa natureza desqualifica e enfraquece o grupo perante um olhar do outro, além de colocar em cerco a identidade social. Seria a formação de professores realmente necessária? A sociedade considera que sim, por meio da legislação vigente.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v. 89, nº 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, nº 248, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2011.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e fornece outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 16 jul. 2011.

BRASIL. Projeto de Leis e Outras proposições. Projeto de Lei nº 2.732/2008. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=382702>. Acesso em: 20 maio 2011. 2008a.

BRASIL. Despachos do Presidente da República. Mensagem Nº 622, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 19 de agosto de 2008, nº 159, seção 1,

p. 3, 2008b.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. Educação Musical e Legislação Educacional. *Salto para o Futuro - TVEscola (MEC) - Educação Musical Escolar*. Rio de Janeiro, Ano XXI, Boletim 08, ISSN 1982-0283, p. 10-16, jun. 2011.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

HIRST, Paul H. *O que é ensinar?*. In: POMBO, Olga (Org.). Cadernos de História e Filosofia da Educação: Educar/Ensinar. Tradução de Olga Pombo. Lisboa: Ed. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais.* Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KENNEDY, George A. *Comparative Rhetoric*: An Historical and Cross-Cultural Introduction. New York: Oxford University Press, 1998.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores, racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago., 1993.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A virada retórica. *Educação & Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, nº 8, p. 77-104, 2 sem. 2007.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise retórica por que e como fazer?. In: *Anais da VII Jornada Internacional e V Conferência Brasileira em Representações Sociais*. Vitória: GM Ed., 2011, p. 49.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. *Um movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008.* 450 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

REBOUL, Olivier. *A filosofia da educação*. Tradução: Antônio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *"Eis a Lapa..."*: Processos e Relações de Trabalho do Músico nas casas de shows da Lapa. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

SENADO FEDERAL. Ata e Nota Taquigráfica da 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação e 9ª Reunião Ordinãria da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura, realizada em 22 de novembro de 2006. p. 184-200. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2006/12/20122006/suplemento/00184.pdf >. Acesso em: 22 maio 2011.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Mapeando Estudos sobre Músicas Tradicionais no Brasil. *Habitus*. Goiânia, v. 5, n. 1, p. 119-147, jan./jun. 2007.

WOLFF, Francis. Três técnicas da verdade na Grécia clássica: Aristóteles e a argumentação. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. *Hermes 15*, Argumentation et Rhétorique I, Paris, CNRS, p. 41-71, 1993. Título original: Trois technique de vérité dans la Grèce classique. Aristotele et l'argumentation. Tradução não publicada.

Claudia Helena Azevedo Alvarenga é compositora e intérprete. Professora de Música do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Regente do Coral da ASA (Associação Scholem Aleichem, RJ). Especialista em Docência Superior pela Faculdade Béthencourt da Silva. Mestranda no PPG de Educação, Universidade Estácio de Sá. alvarengacha@gmail.com

Tarso Bonilha Mazzotti é pesquisador associado da Fundação Carlos Chagas e Professor Adjunto da Universidade Estácio de Sá. Foi Professor Titular de Filosofia da Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro até 2005. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, filosofia da educação, epistemologia, retórica e educação ambiental. tmazzotti@mac.com

Des pas sur la neige: aspectos técnico-composicionais do prelúdio de Claude Debussy

Sergio Molina (Faculdade Santa Marcelina)

Resumo: Este trabalho analisa técnicas de composição empregadas no *Prelúdio n. 6/I*, *Des pas sur la neige*, de Claude Debussy. Discute um estabelecimento da forma a partir de processos de variação decorrentes das inter-relações entre as texturas em camadas e estratificadas, tomando o *ostinato* característico da peça como ponto de referência. Nesse contexto, são identificados eixos de simetria reguladores das sobreposições de centricidades. Na conclusão é ressaltada a narratividade do discurso pós-tonal de Debussy – expressa na variedade das diferentes abordagens do *ostinato*, utilizando-o como material familiar e ponto de intersecção entre diferentes conjuntos e centricidades.

Palavras-chave: Claude Debussy. *Prelúdios*, para piano. Música pós-tonal. Eixos de simetria.

Title: *Des pas sur la neige*: Technique-Compositional Aspects of the Prelude by Caude Debussy

Abstract: This work analyzes compositional techniques used on *Prelude Nº 6/I*, *Des pas sur la neige*, by Claude Debussy. It discusses an establishment of the form based on variation processes arising from interrelationship between compound and stratified textures, taking the characteristic ostinato of the piece as a reference point. In this context, axis of symmetry that regulates overlapping and centricity are identified. At the conclusion is emphasized the narrative of the post-tonal speech by Debussy – expressed at the variety of different approaches of the ostinato, used as a familiar material and point of intersection between different sets and centricities.

Keywords: Claude Debussy. Preludes, for piano. Post-Tonal Music. Axis of Symmetry.

MOLINA, Sérgio. *Des pas sur la neige*: aspectos técnico-composicionais do prelúdio de Claude Debussy. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 73-96, jun. 2011.

Passado mais de um século da exploração das alturas num ambiente harmônico que costumamos classificar, de maneira geral, como *pós-tonal*, podemos identificar na obra de Claude Debussy (1862-1918) e Gustav Mahler (1860-1911) referências estilísticas e processos composicionais a partir dos quais tais aspectos compositivos se desenvolveram e se enredaram.

Embora constatemos que da vertente mahleriana decorre a tão discutida, mas nem tanto executada, obra de Arnold Schoenberg (1874-1951), foram justamente alguns aspectos técnico-composicionais de Debussy que irradiaram nas obras de um maior número de compositores que hoje se encontram mais incorporados nas séries de concerto, como é o caso de Igor Stravinsky (1882-1971) e Béla Bartók (1881-1945), e no Brasil, Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Se o artesanato de Schoenberg seguiria passo a passo radicalizando o universo cromático e desatando-o gradativamente dos processos ainda eminentemente tonais de Mahler, paralelamente, as técnicas de sobreposição de camadas de diferentes conjuntos e centricidades[1] utilizadas por Bartók e Stravinsky já eram parte fundamental da escritura de diversas peças de Debussy, como é o caso de *Des pas sur la neige*.

Aprofundando a análise do primeiro caderno de prelúdios – composto entre 1909 e 1910 – encontramos Debussy em pleno domínio de processos de composição pós-tonal, mesmo em se tratando de um vocabulário musical até então ainda pouco explorado. Tal constatação pode ser justificada pelo fato de que diferentes operações como seleções de alturas, combinações rítmicas, pesquisa textural e tímbrica, e estabelecimento da forma aparecerem interdependentemente articuladas, questionando, à sua maneira, os modelos composicionais estabelecidos nos séculos anteriores.

Dos prelúdios anteriormente compostos por Bach ou Chopin, Debussy parece preservar certa singeleza no caráter e a utilização de uma figuração que se reitera. Se em *Voiles*, o *Prelúdio n. 2/I*, o contraste se dá na justaposição e na alternância entre a coleção de tons-inteiros e a pentatônica (teclas pretas), neste *Prelúdio n. 6/I* (*Des pas sur la neige*) são também enfatizados processos de sobreposição. Uma diferença estilística entre os prelúdios de Debussy e seus desdobramentos nas obras maduras de Bartók (mais notadamente no período após *Quarteto n. 4*, de 1928) é que Debussy, ao utilizar diferentes conjuntos em sobreposição, opta por trabalhar sobre invariâncias de classes de alturas, ao passo que Béla Bartók explora justamente o convívio das classes de alturas não comuns. Tais procedimentos seriam denominados "cromatismo-modal" pelo compositor húngaro, ou

[1] "(...) Uma vasta gama de obras pós-tonais foca uma altura, classes de alturas ou classes de conjuntos de alturas específicas, com a finalidade de dar forma e organizar a música." (Straus, 2005: 131).

seja, um cromatismo resultante da sobreposição de diferentes modos, com densa presença de classes de altura complementares.

Des pas sur la neige pode ser, *a priori*, observado pelo ponto de vista das alturas que vão se tornando familiares no decorrer da peça, pelo viés que se relaciona diretamente com a memória: a figuração de seu *ostinato*. Presente desde o primeiro momento e em quase todas as passagens do *Prelúdio n. 6/I*, esse *ostinato* (Fig. 1) – formado por duas células sucessivas – exerce a função de elemento unificador da peça. No interior de cada seção o *ostinato* é abordado sob ângulos diferentes, ocupando posições diversas na textura em camadas.

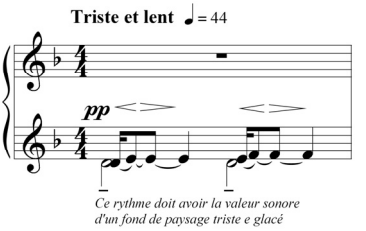


Fig. 1: *Ostinato* (comp. 1).

A respeito de processos de variação que se baseiam na recorrência de um mesmo elemento em contextos distintos, Webern observou: "um cinzeiro, de qualquer ângulo que se possa vê-lo, é sempre o mesmo; no entanto é cada vez diferente" (Webern 1984: 143).

Apesar de o contexto específico de Debussy ser diferente do exemplo para o qual a citação de Webern foi formulada, temos em ambos os casos a ideia de que um olhar a partir de diferentes ângulos pode renovar a utilização de um mesmo material, garantindo a unidade, ao mesmo tempo em que proporciona diversidade nas abordagens.

Forma

A exploração de Debussy se dá na íntima relação entre a textura em camadas e as possibilidades de estabelecimento de centros referenciais de polarização. Quando posicionado na camada inferior, central ou superior, o *ostinato* apresenta diferentes significações, uma vez que é tomado como elemento comum de diferentes centricidades. Essas centricidades, como veremos, podem ser geradas por diferentes conjuntos (*pitch class sets*) que, por sua vez, podem se apresentar recortados em determinados subconjuntos. A

textura em camadas (simultaneidades) e a textura estratificada[2] (sucessividades) são determinantes para o estabelecimento da forma.

A tabela 1, apresentada a seguir, mostra as seções da peça e suas respectivas partes com a descrição de suas principais características, que serão detalhadas mais à frente.

Seções	Partes	Comp.	Características
1	*a*	1-4	Exposição do *ostinato* com pedal Ré.
	b	5-7	Movimento contrário entre as linhas de baixo descendente (partindo da nota Sol) e a melodia.
	c	8-11	Movimento direcionado para Do# na região grave.
	d	12-13	Melodia em torno da nota Mib, na região grave.
	Codeta	14-15	Coleção de tons inteiros, com função de "dominante" (presença do *Sistema axial* de Bartók).
2	*a*	16-19	*Ostinato* (pedal Ré) como camada intermediária.
	b + *c* + *d*	20-25	Movimento contrário entre o baixo e a melodia + centralização em Reb (Do#) + melodia a partir de Mib.
3	*a* + *b*	26-28	*Ostinato* (Ré pedal) como camada superior + baixo descendente partindo de Sol.
	d + *c*	28-31	Melodia a partir de Mib + sucessão de tríades centralizando Réb.
Coda		32-36	*Ostinato* e motivo de *terças descendentes*.

Tab. 1: Forma de *Des pas sur la neige*.

Na Tabela 1 observamos o fato de cada seção que se sucede conter um número menor de compassos que a anterior: 15 na primeira, 10 na segunda, 6 na terceira e 5 na Coda. A relação entre a organização das alturas e a edificação da forma será objeto de análise mais adiante.

Analisando internamente a **Seção 1**, poderemos aferir os elementos estruturais de suas quatro partes (*a*, *b*, *c*, *d*, na Tab. 1) para tentarmos identificar sua presença nas demais seções.

[2] Kostka utiliza o termo "textura estratificada" para se referir a contrastes relevantes produzidos pela utilização de timbres ou texturas de características díspares, influindo notadamente na contiguidade de determinadas passagens (Kostka, 2006: 239).

A **Parte *a* da Seção I** (comp. 1-4) se inicia com a apresentação do *ostinato* exercendo função de base (Fig. 2).

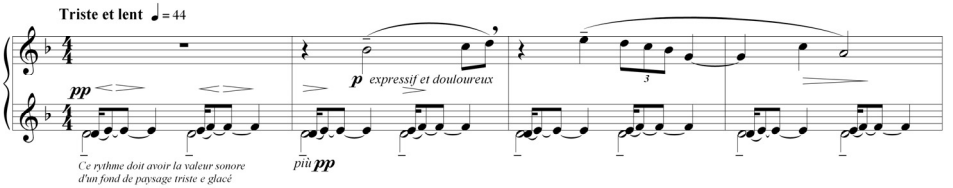


Fig. 2: Na Parte *a* da Seção 1, o *ostinato* exerce a função de base (comp. 1-4).

O *ostinato* é constituído pelas alturas[3] Ré3-Mi3-Fá3, (013), que estabelecem Ré como centro. A camada superior se inicia no comp. 2 com um movimento escalar em tons inteiros – Sib-Do-Ré-Mi-Ré-Do-Sib, (0246) – com centro inicialmente (comp. 2) em Sib[4]. A defasagem dos ataques – tempos 1 e 3 na camada inferior e tempos 2 e 4 na superior – reforça a horizontalidade da escuta e a consequente independência dos centros sobrepostos e seus respectivos conjuntos selecionados. A linha melódica da camada superior revela-se, no comp. 4, como um subconjunto da coleção diatônica (013568T), com centro em Lá, o modo Frígio (Fig. 3).

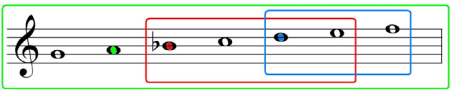


Fig. 3: Intersecção dos conjuntos na Parte *a* da Seção 1: no retângulo com cor azul, *ostinato*; em vermelho, o subconjunto com tons inteiros, (0246); em verde, coleção diatônica. As classes de alturas coloridas sugerem os centros sobre os quais cada subconjunto é apresentado (comp. 1-4).

[3] Utilizamos "alturas" e não "classes de alturas" neste caso porque, à exceção da Coda da peça, o *ostinato* aparece sempre exatamente com as mesmas frequências.

[4] Referindo-se à centricidade, Straus observa: "De maneira geral, as notas que são utilizadas com maior frequência, longamente sustentadas, localizadas em um registro extremo, tocadas em intensidade mais forte, bem como enfatizadas rítmica ou metricamente tendem a obter prioridade sobre as outras notas, que não possuem esses atributos" (Strauss, 2005: 131).

Esses procedimentos na organização das alturas em obras pós-tonais (Fig. 3) passariam a ser mais comuns no decorrer da primeira metade do século XX, como aponta Joseph Straus:

> Os compositores frequentemente usam coleções diatônicas, octatônicas, ou outras coleções (ou combinações dessas) para criar áreas harmônicas estáveis. (...) Não haverá geralmente um único centro de notas óbvio. Geralmente, haverá um choque, ou polaridade, de centros competitivos. Você irá precisar ser flexível ao avaliar os diferentes modos com que notas, classes de notas, e conjuntos de classes de notas são enfatizadas e os modos pelos quais tais ênfases modelam a música (Straus, 2005: 122)[5].

Na **Parte *b* da Seção I** (comp. 5-7), o *ostinato* (Fig. 4, na cor azul) exerce função de intermediação entre o baixo descendente e a melodia ascendente. Nesse segmento, o Ré do *ostinato* será também o eixo equidistante das polarizações em Lá (5ª J acima, na camada superior) e uma nova região harmônica a ser explorada na camada inferior – Sol – que caminhará harmonizada em tríades por graus conjuntos para o centro Ré.

A sonoridade geral é diatônica, com preponderância do modo Ré Dórico, embora a camada superior, que na Parte *a* da Seção I havia caminhado para a centricidade Lá (Frígio), agora pode ser ouvida como Lá eólio, com o aparecimento do Si natural e a manutenção da defasagem dos ataques (Fig. 4, na cor verde). O filtro de frequências (e camadas) intermediárias e graves no comp. 7 revela o subconjunto da escala pentatônica (02479) na camada superior (Fig. 4, na cor lilás), como se Debussy provocasse o acirramento do contraste com a sonoridade de tons inteiros que se apresentará mais à frente[6].

[5] Tradução de Ricardo Mazzini Bordini.

[6] O procedimento de justapor passagens formadas com base nas coleções pentatônica e com tons inteiros já havia sido utilizado por Debussy, por exemplo, no *Prelúdio n. 2/I*.

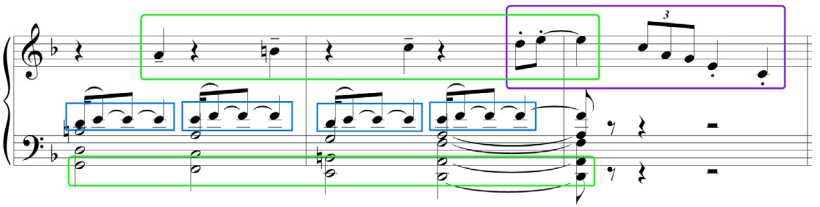


Fig. 4: Na Parte *b* da Seção 1, o *ostinato* exerce função de intermediação entre as polarizações do baixo e da melodia (comp. 5-7).

A ***Parte c* da Seção 1** apresenta o *ostinato* agora posicionado na camada superior (Fig. 5). Na camada intermediária há uma figuração em mínimas (na Fig. 5, cor laranja) com a classe de intervalos 2 (Do-Sib-Do#-Si), enquanto na camada inferior, ao final de cada compasso, há uma figuração em semínimas que caminham cromaticamente e saltam em direção a Do# (Réb) (na Fig. 5, cor azul escuro):

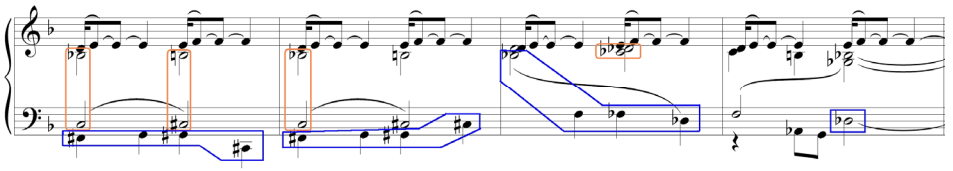


Fig. 5: Na Parte *c* da Seção 1, o *ostinato* posiciona-se na camada superior (comp. 8-11).

Na Fig. 6, destacamos o contorno melódico da linha do baixo (apresentada na partitura que consta na Fig. 5) e observamos, em vermelho, a classe de altura Sol# (Láb) como nota final das três sequências cromáticas que precedem o salto para Do# (Réb) (na cor azul).

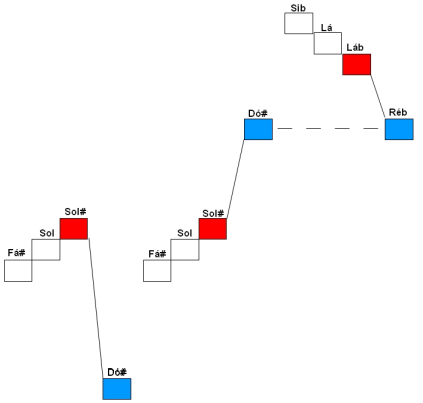


Fig. 6: Eixos de simetria para Sol# e Do# na camada inferior (comp. 8-10).

Podemos perceber que Debussy utiliza a sequência cromática (Fa#-Sol-Sol#) tanto em sua forma original como em sua inversão (Sib-Lá-Láb, na Fig. 7).

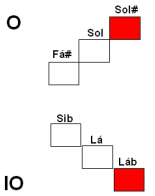


Fig. 7: Segmentos cromáticos na camada inferior tendo Sol# como eixo: original (comp. 8-9) e inversão (comp. 10).

A Parte *c* da Seção I se caracteriza, ainda, por uma utilização – agora em primeiro plano e nas três camadas – das seis classes de altura da escala de tons inteiros (02468T). O contraste com as partes anteriores é acentuado pela utilização de Fa# e Sol# no baixo, justamente as classes de altura que foram omitidas na linha melódica inicial (Parte *a* da Seção I), também organizada com base na coleção de tons inteiros (TI). Há uma alternância entre as classes de altura de uma seleção de tons inteiros – TI-1 está concentrada nos dois primeiros tempos de cada compasso e TI-2 (incompleta), nos dois últimos tempos (Fig. 8). O Sol no segundo tempo do comp. 8 (Fig. 8) pode ser entendido como uma passagem cromática entre Fá# e Sol#.

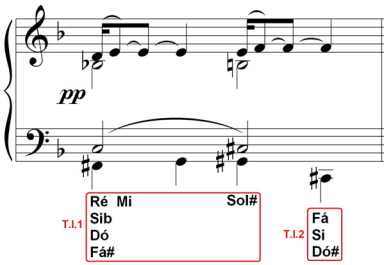


Fig. 8: Uso da coleção com tons inteiros (comp. 8).

A **Parte *d* da Seção I** (comp. 12-13) herda a sustentação de notas Solb-Sib-Fá do comp. 11 (Fig. 5) e completa as sete classes de alturas da escala diatônica (agora, um Mib Dórico), apresentando uma linha melódica na camada inferior com um intervalo de terça descendente a partir de Mib (Fig. 9). Na última colcheia do comp.12 ouve-se uma tonicização ao acorde de Mib menor com nona:

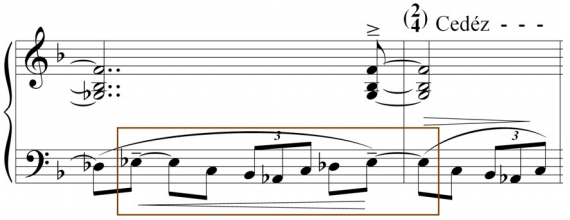


Fig. 9: A Parte *d* da Seção I apresenta uma linha melódica que se inicia com uma terça descendente a partir de Mib, definindo-o como centro (comp. 12-13).

Ainda neste segmento (comp. 12-13), um processo de liquidação[7] do *ostinato* (Fig. 9) contribui para a interrupção do processo contínuo de variação deste material e funciona como transição para a Codeta (Fig. 10), em cuja camada inferior o ritmo do *ostinato* é recuperado:

[7] Liquidação é um "processo que consiste em eliminar gradualmente os elementos característicos, até que permaneçam apenas aqueles não-característicos que, por sua vez, não exigem continuação" (SCHOENBERG, 1991: 59).

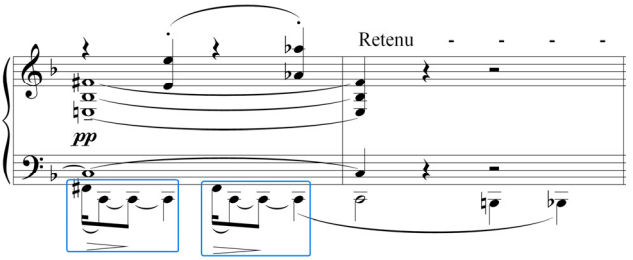


Fig. 10: Na camada inferior da Codeta, o ritmo do *ostinato* reaparece (comp. 14-15).

Nesta **Codeta da Seção I** Debussy parece prenunciar o que seria conhecido, após as publicações de Ernö Lendvai (1971), como *Sistema axial* de Béla Bartók. Na obra de Bartók é comum identificarmos a organização das doze classes de altura em eixos de centricidades vinculadas a cada uma das três funções da música tonal (Tônica, Subdominante e Dominante).

Considerando que o centro inicial deste Prelúdio é Ré (na Fig. 11 em azul), Debussy caminha, desde a Parte *d* da Seção I e também na Codeta, para utilizar centricidades relacionadas ao eixo de Dominantes (Fig. 11, na cor vermelha); primeiro a melodia na camada inferior é centralizada em Mib (comp. 12-13) e, em seguida, os baixos alternam Fá# e Do (comp. 14-15).



Fig. 11: *Sistema axial* com as centricidades do eixo de Dominantes utilizadas na Parte *d* e na Codeta.

O dado particular na priorização destas centricidades ao longo da peça é o fato de que tais centros não estão isolados no discurso, mas subordinados a supostas regiões e diretamente vinculados a uma das três funções. Esse expediente compositivo é importante ferramenta para a edificação de um discurso mais longo em peças pós-tonais, pois permite

um projeto de "modulações" e uma narratividade do percurso harmônico.

A **Seção 2** pode ser dividida em apenas duas partes (ver Tab. 1). Na **Parte *a* da Seção 2** (comp. 16-19), o *ostinato* aparece isolado, como no comp. 1, mas agora apenas no primeiro tempo (Fig. 12). Dessa vez atuará como camada intermediária. O primeiro evento paralelo a ocorrer é uma linha melódica, na camada inferior, centralizada 5ªJ abaixo de Ré (em Sol) e mais uma vez apresentando o conjunto (013) Sol-Láb-Sib. Na camada superior (comp. 17-19) volta a surgir uma sequência em tons-inteiros (Mi-Ré-Do-Láb).

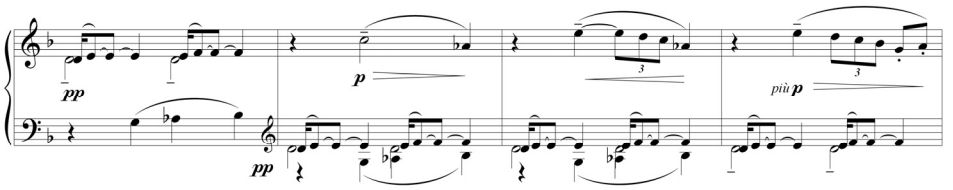


Fig. 12: Parte *a* da Seção 2 (comp. 16-19).

A coleção de alturas que contempla as três camadas não é mais a diatônica, mas a coleção (013468T)[8] que, tendo Sol como referência, poderia ser entendida como um modo Frígio com 6ªM (Fig. 13).

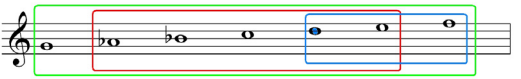


Fig. 13: Na Parte *a* da Seção 2, intersecção dos conjuntos: no retângulo com cor azul, *ostinato*;
em vermelho, o subconjunto com tons inteiros, (02468);
em verde, Frigio com 6ªM (013468T) (comp. 16-19).

Ainda ao final deste segmento (Fig. 12, comp. 19), assim como havia acontecido no comp. 4 da Seção 1 (Fig. 2), a coleção de tons inteiros se modifica para o modo Lá Frígio, com o aparecimento da nota Sol e no encaminhamento de Lá bemol para Lá natural.

[8] Este conjunto também é muito característico da obra de Béla Bartók, que o utiliza em diversos contextos, com uma grande incidência para sua organização como "modo maior com quarta aumentada e sétima menor". Uma de suas formas (rotações) é a escala menor-melódica.

A **Parte *b* da Seção 2** (comp. 20-25) abarca características apresentadas antes separadamente nas Partes *b*, *c* e *d* da Seção 1. Inicia-se (Fig. 14) de maneira semelhante à Parte *b* da Seção 1, mas ao invés da camada inferior se direcionar de Sol para Ré, alcança o Réb (Do#), a mesma classe de alturas que havia sido priorizada como nota alvo após os movimentos cromáticos na Parte *c* da Seção 1 (Fig. 5, comp. 8-11). Na camada superior, a linha melódica interrompe seu movimento em grau conjuntos com a repetição, por enarmonia, do Si (Dób). A interrupção do movimento melódico prenuncia também um momento de estaticidade na movimentação harmônica (acorde sobre Réb, nos comp. 21-23, nas Fig. 14 e 16).

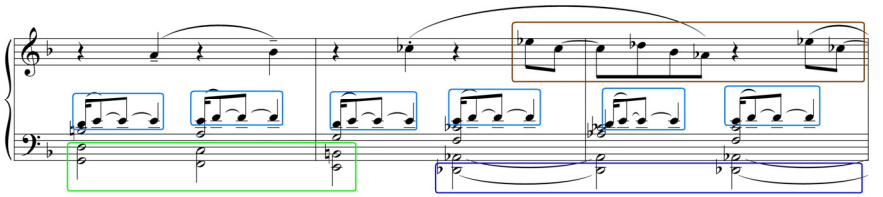


Fig. 14: Na Parte *b* da Seção 2, fusão e sobreposição de elementos das Partes *b, c* e *d* da Seção 1. Na cor azul, *ostinato*; em marrom, linha com *terças descendentes* a partir de Mib; em verde, escala diatônica; em azul escuro, Réb, na região grave (comp. 20-22).

A sensação de estaticidade é reforçada pelo fato de apenas a 2ª célula do *ostinato* (Mi-Fá) se repetir seguidamente nos comp. 22-24 (Fig. 14 e 16). A camada superior recupera a melodia sobre Mib, que havia aparecido na camada inferior (na Parte *d* da Seção 1, comp. 12-13, Fig. 9). Debussy passa, portanto, a fundir e sobrepor elementos característicos das partes apresentadas separadamente na Seção 1, o que resulta em uma espécie de compressão da forma nesta Seção 2[9].

Gradativamente, por reiteração, cresce em importância o motivo de terça descendente em colcheias (Fig. 15). Este motivo já havia aparecido tanto no comp. 3 (notas Sib-Sol) quanto no comp. 4 como finalização da linha melódica da camada superior (notas Do-Lá, na Fig. 2).

Como havia acontecido ao final da Parte *b* da Seção 1 (comp. 7, na Fig. 4) há, no comp. 25, o filtro de camadas e frequências intermediárias e graves (Fig. 15). Desde o comp.

[9] Como vimos a Seção 1 possui 15 compassos enquanto a Seção 2 conta com 10. Excluindo-se os dois compassos relativos à Codeta da Seção 1 (não há Codeta na Seção 2), ainda sim teríamos 13 compassos na Seção 1 e 10 na Seção 2.

23, a camada inferior abandona a estaticidade do Réb passando a se movimentar cromaticamente no sentido ascendente em direção à classe de alturas Sol, que estará presente no primeiro tempo do primeiro compasso da Seção 3 (comp. 26, na Fig. 17). É como se o filtro de frequências do comp. 25 nos impedisse de ouvir as notas (entre parênteses na Fig. 15) que completariam a movimentação cromática.

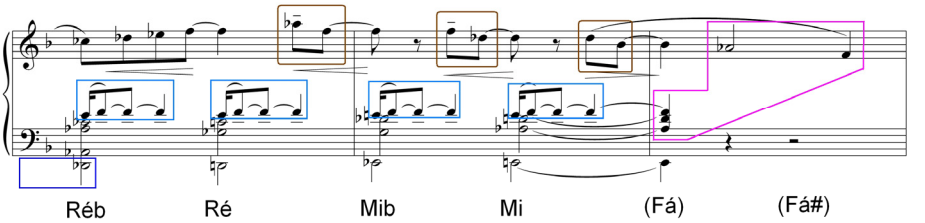


Fig. 15: Final da Parte *b*, Seção 2: simultaneidade de operações compositivas. Na cor azul, *ostinato*; em marrom, motivo de *terças descendentes*; em azul escuro, centro Ré bemol; em rosa, *Sistema axial* (comp. 23-25).

Outros dois procedimentos que contribuem para o estabelecimento da centricidade Sol, no comp. 26, merecem ser destacados. A polarização por omissão gerada pela ausência da nota Sol no conjunto diatônico da camada superior (única classe de alturas omitida na escala), e o uso do supracitado *Sistema axial*, em que classes de altura pertencentes ao eixo de Dominantes (em rosa nas Fig. 15 e 16), definem a nota Sol como centro a ser polarizado no comp. 26. Debussy utiliza o *Sistema axial* exatamente na mesma posição da narrativa em que havia usado anteriormente, ou seja, como evento harmônico que antecede o início de uma nova seção.

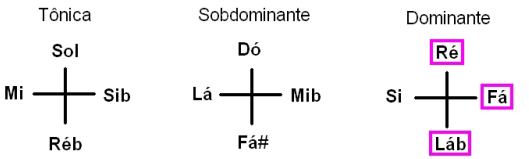


Fig. 16: *Sistema axial* no final da Seção 2 (comp. 28).

Assim como a Seção 2, a **Seção 3** também pode ser dividida em apenas duas partes (ver Tab. 1), sendo que desta vez há um acirramento ainda maior, na fusão e

sobreposição dos elementos apresentados na Seção 1. Na Seção 1 o *ostinato* é apresentado como único evento no comp. 1 e na Seção 2, dialoga com uma linha melódica a partir de Sol (comp. 16, tempo 2). Já nesta Seção 3 (Fig. 17), o *ostinato* é apresentado como camada superior sobre uma tríade de Sol menor (região comum à Parte *b* da Seção 1) que caminha – desta vez cromaticamente[10] – em direção ao centro Ré.

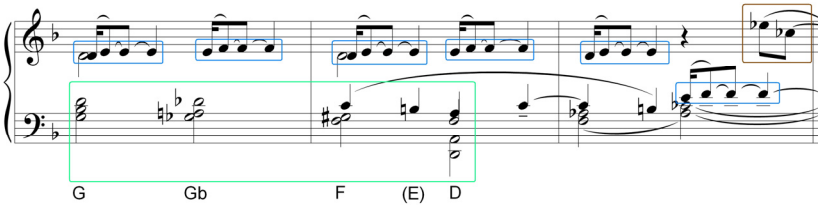


Fig. 17: Início da Seção 3: *ostinato* (na cor azul) como camada superior sobre tríade de Sol menor. Na cor verde, baixo em movimento descendente, de Sol a Ré (comp. 26-28).

A **Parte *b* da Seção 3** traz nova liquidação do *ostinato*, como havia ocorrido ao final da Seção 1, anunciando a Coda. A melodia a partir de Mib (característica da Parte *d* da Seção 1), com seu motivo de terça descendente, se afirma e, pela primeira vez, precede a polarização em Réb (característica da Parte *c* da Seção 1). Se na Seção 1 era ainda incerto eleger o Do# como centro de referência do segmento organizado com base na coleção com tons inteiros (comp. 8 a 11) e na Seção 2 o Réb do segmento harmonicamente estático convive com a melodia a partir de Mib na densa textura em três camadas, aqui, tanto a camada inferior (movimentação diatônica de tríades), quanto a superior incidirão para as classes de alturas do acorde cêntrico de Réb maior, no comp. 31 (Fig. 18). A sonoridade resultante é de Reb Mixolídio, a coleção diatônica (013568T).

[10] Tomando-se Sol como eixo, o movimento cromático ascendente que havia se iniciado na camada inferior no comp. 23, desde Réb (e omitido no comp. 25 pelo corte das frequências graves), se rearticula no comp. 26 em movimento descendente.

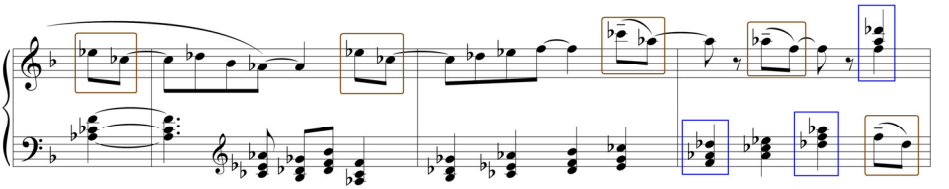


Fig. 18: Na Parte *b* da Seção 3, sobreposição e fusão de elementos. Na cor marrom, *terças descendentes*; em azul escuro, tonicização em tríades de Réb (comp. 29-31).

Assim como havia ocorrido no início da peça, na **Coda** (comp. 32-36), Debussy apresenta uma textura em apenas duas camadas (Fig. 19), agora com os dois elementos protagonistas da composição: o *ostinato* e o motivo de terça descendente na camada inferior. O *ostinato*, recuperado da liquidação aparece pela primeira vez na oitava acima nos tempos 1 e 3 em diálogo com as *terças descendentes* nos tempos 2 e 4.

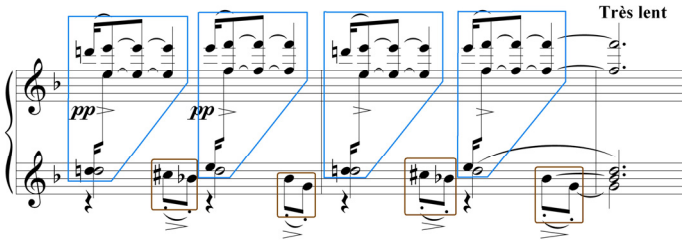


Fig. 19: Coda com *ostinato* e *terças descendentes* em diálogo. Nas figuras com a cor azul, *ostinato*; em marrom, motivo de terças descendentes (comp. 32-34).

Nota-se que o acorde final, no inicio do comp. 34, pode ser entendido como uma sobreposição da sustentação de duas terças menores (característica comum aos dois elementos protagonistas) identificadas em Sib-Sol (do motivo de terça descendente) e Ré-Fá (do *ostinato*).

O *Prelúdio n°6/I* termina com um movimento descendente alternado entre Ré e Sol, para finalizar em um acorde (Ré-Lá na região grave e Fá-Ré-Fá na aguda) na tessitura mais extrema e na menor intensidade (*ppp*) de toda a peça (Fig. 20).

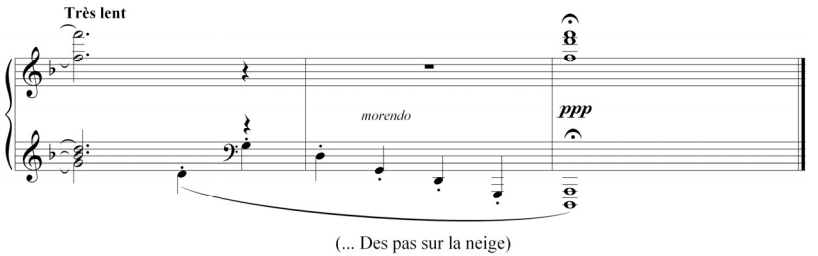


Fig. 20: Coda (comp. 34-36).

Considerando as três Seções apresentadas, com suas partes internas e materiais revisitados e rearticulados a cada repetição, podemos verificar relações de interdependência entre esses processos e a modelagem compositiva da forma.

Na Seção 1, Debussy cuida para que cada ideia que propõe – cada novo material selecionado – apresente-se didaticamente isolado, configurando as Partes *a b c d* e a Coda. Nas Seções 2 e 3, o compositor leva em conta a memória da Seção 1 e o consequente não ineditismo dos materiais para explorar, justamente, outros pontos de vista (de escuta) para os mesmos objetos propostos, intercambiando processos de fusão e sobreposição dos principais materiais e ideias de referência. Nesse sentido, podemos pensar que a forma deste *Prelúdio n. 6/I*, envolve processos de *variações* (como em um Tema com Variações).

No capítulo "Tema com Variações" de seu *Fundamentos da Composição Musical* Schoenberg argumenta sobre o processo:

> O curso dos eventos não deve ser alterado, mesmo que o caráter o seja: o número e a ordem dos segmentos mantêm-se idênticos. Às vezes, a fórmula de compasso é mudada, o andamento alterado (...). Mas, em geral, são preservadas as proporções, as relações estruturais das partes e os principais elementos (Schoenberg 1996: 203).

Apesar de se tratar de observação referente à música tonal – sendo que o contexto da peça de Debussy é pós-tonal –, vemos que no *Prelúdio n 6/I*, mesmo havendo um tratamento mais livre dos eventos, existe um rigoroso respeito ao que Schoenberg citou como "principais elementos". E é nesse sentido que a alusão ao modelo de "Tema com Variações" nos parece adequado. Aqui as variações acontecem com uma espécie de compressão gradativa da forma a cada nova Seção, pois nesse contexto, a preservação da

essência dos eventos é hierarquicamente mais importante (os "principais elementos") do que sua manifestação em um número fixo de compassos. Entendemos que a suposta irregularidade na extensão dos segmentos seja decorrente da ausência de uma harmonia tonal como estrutura subjacente, com sua quadratura padrão regular de fraseado a ser respeitada.

Abordando a forma na música do século XX, Kostka (2006: 149-150) diferencia "Variações Seccionadas" (Sectional Variations) – aquelas com apresentação de tema e seções de variação –, das Variações Contínuas (Continuous Variations), como a *passacaglia* e a *chaconne*. Repensando e atualizando esses modelos, poderíamos entender o *ostinato* como exercendo uma função similar àquela que a linha de baixo exerce em uma *passacaglia*, preservando um elemento de fácil memorização ao mesmo tempo em que outros parâmetros são alterados a cada repetição.

Mesmo em composições tonais do século XX, diversos compositores passaram a tratar as formas antigas com maior liberdade. É o caso, por exemplo, da *Passacaglia* de Shostakovich, de seu primeiro concerto para violino, de 1948. Nessa obra, o baixo estabelece um extenso e inusitado ciclo de dezessete compassos e ao longo do movimento, em algumas das variações, essa estrutura é repetida nas camadas intermediárias da tessitura, na trompa e até no violino solo.

O *Prelúdio nº6/I* aglutinaria em sua forma, portanto, tanto características de "Variações Seccionadas" (uma seção de apresentação das ideias, duas seções de variação e uma Coda), quanto de "Variações Contínuas" (a presença constante das duas células do *ostinato*).

Centricidades em simetria

Podemos encontrar no *Prelúdio nº6/I* relações entre o estabelecimento de determinados centros e suas relações de simetria. Sobre essa relação, na música pós-tonal, Joseph Straus afirma que a centricidade na música pós-tonal pode estar baseada na simetria inversional, uma vez que um conjunto inversamente simétrico possui um **eixo de simetria** (ponto médio ao redor do qual todas as notas são estabelecidas) e este pode contribuir para a determinação de um centro. Em obras cêntricas, as notas podem irradiar para além de um som central, em um movimento de expansão ou podem convergir em direção à nota axial, em um movimento de contração, podendo gerar forte cadência (Straus 2005: 131-39).

Vimos que no decorrer da peça, seja por reiteração, por sustentação mais longa ou pelo seu posicionamento nos extremos da tessitura, algumas classes de altura estabeleceram centros. O critério de escolha de tais classes de altura para centricidades pode se esclarecer se tomarmos Ré, como eixo de simetria (Fig. 21).

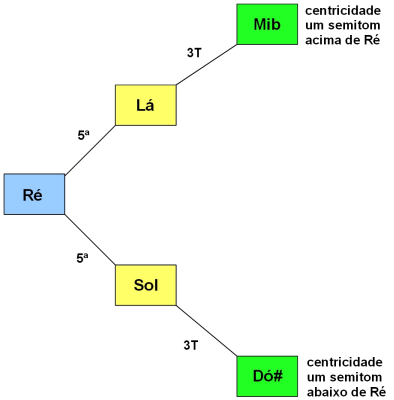


Fig. 21: Centricidades em simetria tendo Ré como eixo.

Observamos que Debussy trabalha, inicialmente, na Parte *a* da Seção 1 (comp. 1-4), com o *ostinato* em Ré e a linha melódica na camada superior que estabelece Lá (5ªJ acima) como centro final no modo Frígio. Na Parte *a* da Seção 2 (comp. 16-19) o modo Frígio com 6ªM é organizado a partir de Sol (5ªJ abaixo) na camada inferior. O Do# (classe de altura um semitom abaixo de Ré), sempre na camada inferior e normalmente na região grave da tessitura, é sugerido na Parte *c* da Seção 1 (comp. 8-11) e afirma-se gradativamente na Parte *b* (harmonia estática) da Seção 2 (comp. 20-22), para se consolidar como centricidade no trecho final da Seção 3 (comp. 29-31). Será na camada superior da textura – por meio do motivo de terça descendente – que o Mib estabelecerá seu campo de atuação nos compassos 21, 22, 28 e 29 (Fig. 14 e Fig. 18), embora tenha sido apresentado como referência de um segmento melódico pela primeira vez na camada inferior no comp. 12 da Seção 1.

O fato de Lá e Sol posicionarem-se em relação de 5ªJ com o Ré central faz com que suas centricidades, mesmo que autônomas, estabeleçam relações de maior consonância com o eixo referencial. Isso já não acontece com o Mib e o Do# que, por se situarem em relação de semitom com o Ré, rivalizam em contraste. Nesse contexto, o Do# pode ser

entendido como a principal classe de altura antagonista ao Ré no decorrer da peça, pois afirma-se como baixo de determinados acordes na região grave da tessitura, ao contrário do Mib, que aparece mais como fragmento melódico e nas regiões de frequências mais altas[11].

O *ostinato* como ponto de intersecção de diferentes conjuntos

Explorando ainda mais o papel do *ostinato* na construção da peça, notamos que, além de ser utilizado como elemento unificador, é tratado por Debussy como ponto de intersecção de diferentes conjuntos. O autor utiliza, na maioria das vezes, a primeira célula do *ostinato* (Ré-Mi) como subconjunto de classes de alturas que podem ser abarcadas por diferentes superconjuntos[12].

A tabela a seguir (Tab. 2) mostra a presença do *ostinato* (Ré-Mi-Fá) em alguns superconjuntos da peça[13]. Entre parênteses está a forma primária de cada conjunto; entre colchetes, a forma normal, com Dó fixo (segundo STRAUS 2005: 45-46 e 57-58). À direita, as denominações pelas quais os conjuntos são também conhecidos e as centricidades por eles estabelecidas na peça.

(013) [2,4,5]							Ré		Mi	Fá			*Ostinato* (Ré)
(02468T) [0,2,4,6,8,10]	Láb		Sib		Dó		Ré		Mi		Solb		Tons-inteiros (Sib) (Fá#)
(026) [1,5,11]				Si		Réb				Fá			Tons-inteiros (conj. comp.) (Réb)
(02479) [0,2,4,7,9]		Lá			Dó		Ré		Mi			Sol	Pentatônica (Lá)
(013568T) [0,2,3,5,7,9,10]		Lá	Sib		Dó		Ré		Mi	Fá		Sol	Escala Diatônica (Lá Frígio)
(013568T) [0,2,3,5,7,9,11]		Lá		Si	Dó		Ré		Mi	Fá		Sol	Escala Diatônica (Lá Eólio) (Ré Dórico)
(013568T) [0,1,3,5,6,8,10]	Láb		Sib		Dó	Réb		Mib		Fá	Solb		Escala Diatônica (Mib Dórico)
(013568T) [0,1,3,5,6,8,10]	Láb		Sib	Dób		Réb		Mib		Fá	Solb		Escala Diatônica (Mib Eólio) (Réb Mixolídio)
(013468T) [0,2,4,5,7,8,10]	Láb		Sib		Dó		Ré		Mi	Fá		Sol	Frígio 6M (Sol)

Tab. 2: Presença do *ostinato* (em amarelo e laranja) em diferentes conjuntos em *Des pas sur la neige*.

[11] Outras duas classes de altura podem ser citadas como centricidades coadjuvantes e intermediadas pelo eixo de simetria: na parte superior da Fig. 21 poderíamos ainda ter Sib, (uma 5ªJ acima de Mib) que aparece como classe de altura sustentada no comp. 2 e Fá# (5ªJ abaixo de Do#), na metade inferior da figura, que aparece como a classe de altura destacada nos primeiros tempos dos comp. 8-9.
[12] Subconjunto e superconjunto são terminologia proposta por Straus (2005: 96-98).
[13] A maioria dos conjuntos aqui elencados está presente do início até o final da Parte *a* da Seção 2 (comp. 19). A exceção é Réb Mixolídio (013568T) (comp. 29-31).

Cada uma das nove coleções elencadas na Tab. 2 sugere uma audição específica focal para as alturas do *ostinato*. Mesmo quando há a repetição do conjunto, como acontece especialmente com a escala diatônica, ela é feita a partir de diferentes centricidades (Ré, Lá, Mib, Réb) e em diferentes organizações (Frígio, Dórico, Eólio, Mixolídio). Nota-se que Ré e Mi, as duas alturas da primeira célula do *ostinato* só não estão presentes na coleção complementar da coleção com tons inteiros e nos modos organizados a partir das centricidades Reb e Mib, situações em que a classe de altura Fá – da segunda célula do *ostinato* – é ouvida.

Sobre a presença das tríades em um contexto pós-tonal

Apesar de serem reconhecíveis em boa parte da obra de Debussy, os agrupamentos de notas em tríades (ou tétrades), por superposição de terças, em diversos casos não estão baseadas em uma estrutura tonal, e não seguem, consequentemente, as normas desse sistema, constituindo tonicizações.

Em *Des pas sur la neige* as tríades aparecem pela primeira vez entre comp. 5-7. O que está em jogo nesse segmento é o vetor ascendente na camada superior em movimento contrário (Fig. 22) à linha de baixo, descendente, na camada inferior, enquanto o *ostinato* permanece estático na camada intermediária. Neste caso, a sonoridade dos baixos em movimentação diatônica em grau conjunto (Sol-Fá-Mi-Ré) é ampliada acusticamente pela superposição da quinta justa e da décima (a terça oitava acima), como que reforçando os harmônicos de cada fundamental[14].

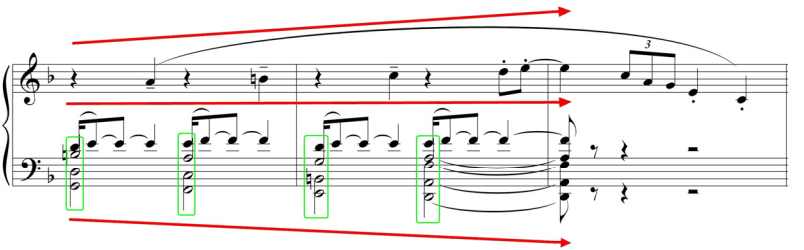


Fig. 22: Tríades sobre a linha de baixo em movimento contrário com relação à melodia (comp. 5-7).

[14] No posicionamento fundamental, 5ªJ e 10ªM coincidem com os 2°, 3° e 5° parciais da série harmônica. No caso das décimas menores (sobre fundamentais Mi e Ré), o compositor segue o padrão de abertura dos agrupamentos submetendo-os às classes de alturas da coleção diatônica escolhida.

Já o exemplo seguinte (Fig. 23) pode ser entendido no contexto do que Straus considera "sucessão triádica motívica" (Straus 2005, 158). Aqui as tríades possuem a mesma qualidade (terça menor e quinta justa em posição fechada) e erguem-se paralelamente sobre uma linha de fundamentais organizadas sobre um ciclo de semitons (Sol-Fá#-Fá) e de terças (Fá-Ré-Fá):

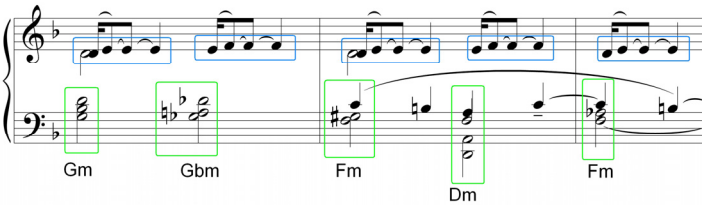


Fig. 23: Sucessão triádica motívica (comp. 26-28).

Outra modalidade de utilização das tríades é a passagem que identificamos como em Réb Mixolídio. Nesse segmento o modo se estabelece por meio de uma sucessão de tríades, todas pertencentes ao mesmo conjunto diatônico, justapostas na abertura que ficou conhecida como 1ª inversão (3ª no baixo) na música tonal (Fig. 24). O resultado é uma sequência pandiatônica[15], em que a presença das tríades em posição fundamental no final do segmento (comp. 31) é importante ferramenta para a consolidação da centricidade Réb.

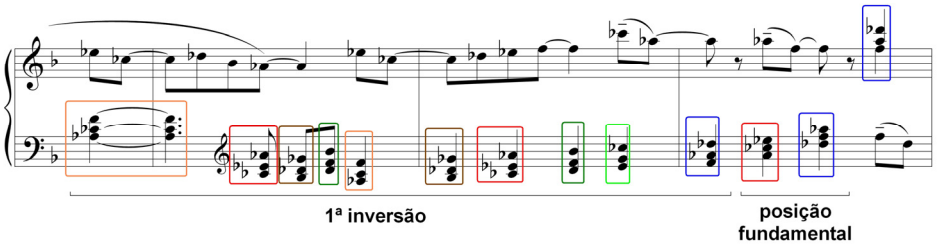


Fig. 24: Tríades em passagem pandiatônica (comp. 29-31).

[15] O termo *pandiatônico* é usado para descrever uma passagem que utiliza apenas as notas de alguma escala diatônica, mas não se apoia em uma progressão harmônica tradicional e no tratamento da dissonância (KOSTKA, 2006: 108).

A única tríade não utilizada por Debussy nesta passagem pandiatônica foi a de Mib, provavelmente para não solidificar a referência cêntrica inicial (comp. 28) da melodia a partir do motivo de terça descendente e permitir, de maneira mais fluente, que a centricidade Réb preponderasse[16].

Conclusão

Como ocorre nas grandes obras tonais, aqui também o embate sadio entre o plano compositivo e sua manifestação prática no artesanato da escritura resulta em um jogo de encaixes e compensações. As proposições firmes de modelos e ideias são precisamente transgredidas quando necessário, sempre a serviço de um equilíbrio na operação conjunta dos diversos parâmetros do fazer musical.

No *Prelúdio n. 6/I*, Debussy fia a narratividade de seu discurso pós-tonal na variedade das abordagens do *ostinato*, utilizando-o como material familiar e ponto de intersecção entre diferentes conjuntos e centricidades. Se na vertente Mahler-Schoenberg verificamos um caminho para a chamada emancipação da dissonância, Debussy, em contrapartida, opera suas transformações, muitas vezes a partir da sobreposição do que podemos denominar centricidades em consonância, como as quintas superpostas. Tal expediente compositivo pode ser naturalmente reduzido à escuta de uma só centricidade principal. Mas uma investigação mais aprofundada desvenda processos de criação musical que envolvem a sobreposição de duas ou mais classes de alturas cêntricas, de onde discursos paralelos se irradiam e convergem. E se a ideia de textura em camadas é neste caso facilmente justificada, a particularização das centricidades em cada uma dessas camadas acrescentará níveis cada vez mais sutis para uma interpretação, e consequentemente uma escuta, que se proponha também mais abrangente na potencialidade dos significados que da obra se espraiam.

Para o âmbito de *Des pas sur la neige*, em que os processos compositivos operam ciclicamente diversos parâmetros em contágio e equilíbrio, sugerimos a figura de uma espiral cônica como imagem para representá-los. Como vimos há uma espécie de compressão gradativa da forma a cada nova seção, que atravessa aproximadamente as mesmas etapas em um número de compassos (espaço temporal) menor. Musicalmente propomos um olhar que abarque ao mesmo tempo a ideia de variações seccionadas e variações contínuas.

[16] Na Fig. 24 foram utilizadas 6 cores diferentes, para 6 diferentes tríades, todas pertencentes ao conjunto (013568T).

No âmbito das centricidades em operação conjunta, apresentamos um gráfico com eixos de simetria que regulariam as ocorrências (Fig. 21). Mas, de maneira geral, na análise dos percursos cêntricos, podemos afirmar que o centro Ré perpassa toda a peça e, gradativamente, vai sendo rivalizado (ou tensionado) pelo Do# que, seção a seção, vai crescendo em importância.

No que compete aos materiais unificadores da obra, o *ostinato* (com suas duas células) é certamente o fio condutor de toda a trama, mas também gradativamente, o papel do motivo de terça descendente vai ganhando espaço, criando um modelo em perspectiva e enredando a trama compositiva.

Passados mais de cem anos da composição do *Prelúdio nº6/I* de Debussy, o desvelar das técnicas de composição por ele aplicadas, aponta, a cada nova pesquisa, para uma rica gama de procedimentos trilhados, cujos vestígios, passo a passo, compasso a compasso, ora são identificados, ora se desvanecem, como pegadas na neve.

Referências

KOSTKA, Stefan M. *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*. 3 ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2006.

LENDVAI, Ernö. *Bela Bartók*: An Analysis of His Music. London: Kahn & Averill, 1971.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: EDUSP, 1991.

STRAUS, Joseph. *Introduction to Post Tonal Theory*. 3 ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2005.

Sergio Molina é professor da Faculdade Santa Marcelina (FASM/SP), onde coordena a Pós-Graduação (Canção popular: criação, produção musical e performance), e professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Cursa Doutorado em Música (Processos Criativos) na ECA-USP, onde completou sua Graduação e Mestrado. Dentre as premiações destacamos o projeto *Sem pensar nem pensar* (músicas de Sérgio Molina para letras de Itamar Assumpção, na voz de Miriam Maria), prêmio CD (2009) e prêmio Circulação de Espetáculos (2011) pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Teve obras com estreias internacionais pelo *Quaternaglia Guitar Quartet* no *International Guitar Festival at Round Top*, nos Estados Unidos (2005 e 2007), em Tóquio (2008) e no Texas (2009). É colaborador do *Guia de livros, filmes e discos* da *Folha de São Paulo* (desde 2008) e da *Semana da canção* de São Luiz do Paraitinga (desde 2007). É um dos coordenadores do projeto e da publicação *A música na escola* (2012). sergio.molina@fasm.edu.br

Dodecafonismo, nacionalismo e mudanças de rumos: uma análise das *6 Peças para piano* de Cláudio Santoro e das *Miniaturas n. 1* para piano de Guerra-Peixe

Ernesto Hartmann (UFES)

Resumo: O presente artigo busca, a partir dos depoimentos de Claudio Santoro e César Guerra-Peixe, investigar em que medida estes compositores estavam utilizando sistematicamente a técnica dodecafônica no final da década de 1940. Através da análise de dois grupos de pequenas peças para piano dos dois compositores, relações entre seus processos composicionais e questões presentes em seus discursos da época são destacados. Conclui-se que ambos os compositores estavam realmente buscando uma nova forma de expressão, nacionalista por parte de Guerra-Peixe, porém sem ater-se a uma suposta rigidez do dodecafonismo.

Palavras-chave: Claudio Santoro. César Guerra-Peixe. Dodecafonismo. Nacionalismo.

Title: Dodecaphonism, Nationalism and Changes of Paths: a Comparative Analysis of the *6 Peças para piano* by Claudio Santoro and the *Miniaturas n. 1* for Piano by César Guerra-Peixe

Abstract: In this article we propose, based in the statements by Claudio Santoro and César Guerra-Peixe, to investigate to what extent these composers had been systematically using the dodecaphonic technique at the end of the 1940s. Through the analysis of two groups of little pieces for piano, by both the composers, we emphasize relationships between their compositional processes and matters present on their speeches of that period. We concluded that both the composers were really looking for new means of expression, Nationalist from Guerra-Peixe, but without retain to the supposed rigidity of the Dodecaphonism.

Keywords: Claudio Santoro. César Guerra-Peixe. Dodecaphonism. Nationalism.

HARTMANN, Ernesto. Dodecafonismo, nacionalismo e mudanças de rumos: uma análise das *6 Peças para piano* de Cláudio Santoro e das *Miniaturas n. 1* para piano de Guerra-Peixe. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 97-132, jun. 2011.

Música Viva, compositores nacionais e posicionamento estético

César Guerra-Peixe (1914-93) e Claudio Santoro (1919-89) foram dois compositores de capital importância no cenário musical brasileiro do século XX. Ambos foram, na década de 1940, alunos de Hans Joachin Koellreutter (1915-2005), músico alemão que chegou ao Brasil em 1937. Junto com Guerra-Peixe, Claudio Santoro, Eunice Katunda (1915-90) e outros jovens compositores, Koellreutter foi responsável por um dos mais importantes movimentos que a história musical brasileira assistiu - o *Grupo Música Viva*. Tendo como objetivo a criação e a divulgação da produção contemporânea, o Grupo *Música Viva* - através de suas ações pautadas em vários manifestos publicados ao longo da década de 1940 - promoveu uma revolução nos procedimentos composicionais da época, introduzindo a técnica de doze sons recentemente criada por Schoenberg.

Apesar do seu pioneirismo, Koellreutter, o líder do grupo, não era ainda um fervoroso adepto do dodecafonismo. Segundo ele mesmo, a primeira menção deste novo sistema ocorreu de forma espontânea, sem premeditação aparente, quando da ocasião de sua apreciação da obra *Sinfonia para duas Orquestras de Cordas* (1939) de seu então aluno Claudio Santoro. "Claudio Santoro foi a força motriz que me levou a abraçar o dodecafonismo, [...] Ele que me levou a aprofundar a técnica dos doze sons para transmiti-los aos outros. Era a técnica mais moderna e tinha que ser desenvolvida, pois interessava aos jovens" (KOELLREUTER apud LÍVERO, 2003: 28).

Por outro lado, Carlos Kater, um dos mais relevantes pesquisadores sobre o tema, acredita que o estudo da técnica dodecafônica naturalmente já estaria presente na agenda de trabalhos do grupo, visto que se tratava da técnica composicional mais plausivelmente associada ao moderno, ao científico e ao revolucionário que se conhecia até então:

> Ao invés de mera "florescência espontânea", sua prática (atonalismo e dodecafonismo) muito provavelmente teria se instaurado enquanto proposta deliberada e objetiva, fundamento de um projeto maior de formação musical de orientação universalista, compatível com a franca tendência de modernização e cosmovisão das metrópoles brasileiras (em particular Rio de Janeiro e São Paulo) (KATER, 2001: 112).

A posição de Kater parece a mais provável, principalmente quando se analisa um dos manifestos do grupo, o de 1944, onde se lê:

> Música Viva, divulgando, por meio de concertos, irradiações, conferências e edições a

> criação musical hodierna de todas as tendências, em especial do continente americano, pretende mostrar que em nossa época também existe música como expressão do tempo, de um novo estado de inteligência. [...] A revolução espiritual, que o mundo atualmente atravessa, não deixará de influenciar a produção contemporânea. Essa transformação radical que se faz notar também nos meios sonoros, é a causa da incompreensão momentânea frente à música nova (MANIFESTO MÚSICA VIVA, 1944).

Já o Manifesto de 1946 apresenta modificações profundas em relação ao documento de 1944. O que se observa na frase "'MÚSICA VIVA' estimulará a criação de novas formas musicais que correspondam às ideias novas, expressas numa linguagem musical contrapontístico-harmônica e baseada num cromatismo diatônico" (MÚSICA VIVA, 1946) é uma notável exclusão do termo atonalismo-dodecafonismo. Aparentemente, uma tendência que surgia no seio do Grupo, particularmente com Guerra-Peixe - que, nesse momento, iniciava sua busca por uma fusão entre a música folclórica e a popular, e o dodecafonismo - se fez influente na redação deste documento. Não obstante, a expressão "cromatismo diatônico" foi empregada por Koellreutter em outra ocasião, ao comentar a trajetória de Guerra-Peixe:

> (Guerra Peixe) é um compositor de um humor muitas vezes satírico e de um realismo quase dramático. Um real talento. Guerra-Peixe possue [*sic*] um grande e seguro domínio da matéria sonora e um autentico conhecimento dos recursos mais subtis e brilhantes da palheta orquestral. Sua linguagem musical baseada num cromatismo diatônico, atonal e livre de preconceitos, é de uma brevidade de proporções e de uma economia de meios que - característico de uma das tendências estéticas de nosso tempo - parece determinada por uma certa pressa, um certo desejo de condensar. [...] (sobre a primeira sinfonia) estilo fortemente pessoal apesar da contribuição que a música popular deu à sua formação (KOELLREUTTER. In: KATER, 2001: 113).

Esse comentário, de certa forma, coloca em cheque a própria denominação utilizada pelos compositores Guerra-Peixe e Santoro para categorizar a fase vivida por eles, fase dodecafônica.

Sem nos aprofundarmos mais nas complexas questões surgidas das diversas antíteses presentes nos Manifestos 1944-45 e 46 do *Grupo Música Viva*, cabe salientar que estes antagonismos se reproduziram em diversos depoimentos dos dois compositores. Ao

seguirem no estudo do atonalismo/ dodecafonismo com Koellreutter na década de 1940, foram dados, por Santoro, depoimentos radicalmente conflitantes com as trajetórias dele e de Guerra-Peixe, observadas na década seguinte (1950-60).

Como exemplo, temos o seguinte depoimento de Santoro:

> O Compositor para ser brasileiro não precisa buscar no folklore a sua inspiração porque inspirar-se "em caracteres, tendencias e processos ritmicos melodicos da música nacional brasileira", tem que ser no folklore, daí a contradição do 3º parágrafo com o segundo [sobre as regras do Prêmio Alexandre Levy]. (SANTORO, 29/01/1946. Protesto encaminhado a Comissão do Prêmio Alexandre Levy, do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo. In: Kater, 2001: 83).

Já na década de 1950, menos de cinco anos após a declaração anterior, esta postura foi claramente refutada pelo próprio compositor, influenciado então pela sua adesão ao Realismo Socialista e ao alinhamento com os "Compositores Progressistas" da URSS. Inicialmente a posição de Santoro era mais moderada, vendo na técnica de doze sons uma possibilidade, desde que humanizada, de fazer música. Entretanto, considerando rígida a maneira como o dodecafonismo era encarado por alguns compositores radicais adeptos da chamada segunda Escola de Viena, Santoro acreditou tratar-se apenas de uma substituição superficial de um sistema formalista (tonalidade) por outro. Assim sendo, o dodecafonismo seria incompatível com as ideias revolucionárias do realismo socialista e estaria fadado a ser rotulado pelos alinhados à política cultural soviética, apoiada pelos partidos comunistas de quase todo o mundo, como tendência da última fase da burguesia. Para justificar tal postura, em função de um desacordo com Koellreutter que se deu nesta mesma época, Santoro afirma:

> Desconheço elementos atonais na nossa música. Não me consta que o atonalismo tenha origens na classe operária, creio mesmo ser completamente alheio e antagônico aos seus anseios. Atonalismo é uma ideologia da burguesia, porque não tem parentesco com a nossa música popular que é por excelência tonal ou modal (SANTORO, 1951: 4).

Por outro lado, Guerra-Peixe sempre se mostrou mais comedido em suas declarações. Detectando diversas dificuldades, sintetizadas no texto *Música e Dodecafonismo*

de 1952, enumera as suas razões para abandonar a técnica dos doze sons:

> 1) A impossibilidade de fazer realçar em minhas obras a nacionalidade que tanto prezo
>
> 2) A incomunicabilidade de sua curiosa linguagem, e
>
> 3) O reconhecimento da covardia de que eu era presa, fugindo aos problemas da criação de uma música necessariamente brasileira (GUERRA-PEIXE, 1952: 3)

Se por um lado Guerra-Peixe apresenta em suas obras sinais mais evidentes do seu itinerário entre utilização da técnica de doze sons e posterior adesão ao nacionalismo, Santoro, apesar de aparentar uma mudança radical, já se posiciona (ao menos no seu discurso) em prol do abandono do "atonalismo". Aponta para uma possível reconciliação com uma arte "popular" (mas não ainda folclórica, como veríamos nas *9 Peças para piano* e na *Sonata para piano n. 4*, ambas da década de 1950) e, consequentemente, dentro das circunstâncias e contexto do momento em discussão, para uma adoção de uma estética nacionalista. Isso de fato ocorre com o compositor e esta estética, ao contrário de Guerra-Peixe que a adotará por toda a sua obra, se sustenta apenas durante a década de 1950. O seguinte depoimento demonstra esta aproximação de forma clara:

> Atravessamos um período de Post revolucionário de arte onde todas as conquistas do princípio do século devem ser consolidadas e tiradas proveito de um modo geral. Falamos muito ultimamente do sentido de aproximação do artista e da arte contemporânea do povo. É preciso pensar neste sentido para não nos tornarmos uma "igrejinha" de intelectuais desligados da massa [...] o povo é simples e compreende mais facilmente uma arte também simples (SANTORO, correspondência à Koellreutter 14/2/1947. In: KATER, 2001: 84).

Também em 1947, Santoro declara:

> Aproveito um pouco certas cousas da "Usina de Aço" e introduzo uma espécie de "Toada" (não vá se assustar) a minha moda para uma cena que é necessária, é uma música que nasceu espontaneamente de um certo cunho brasileiro sem ser folklore (SANTORO carta a Koellreutter 18/12/1947 sobre as soluções adotadas na composição do segundo quadro do Ballet A Fábrica. In: KATER, 2001: 84)

Desta forma, podemos observar que entre os anos de 1946 e 1949, Santoro e Guerra-Peixe afinavam um discurso apontando para uma busca de formas de "simplificação" e ou aproximação entre o dodecafonismo e o "folclore" ou o "popular" em suas obras.

Entre 1946 e 1949, os dois compositores produziram obras para piano. Em 1946 Santoro escreveu *6 Peças para piano*, ainda com a técnica dodecafônica decorrente de seus estudos com Koellreutter, e Guerra-Peixe, em 1947, a primeira da série de quatro *Miniaturas* para piano. Uma análise destas obras pode auxiliar a elucidar o estágio em que estes compositores se encontravam neste período, no que diz respeito ao posicionamento estético por eles abordado em comparação com os seus discursos. Para uma melhor compreensão da utilização da técnica dodecafônica e suas particularidades, que serão encontradas nestas obras, convêm, inicialmente, discutir alguns importantes conceitos sobre dodecafonismo e serialismo.

Dodecafonismo e serialismo: princípios

> Composition is: thinking in tones and rhythms. Every piece of music is the presentation of a musical idea (SCHOENBERG, 1995: 15). [1]

Vários importantes trabalhos recentes (ALMADA, 2008; BERNSTEIN, 2004; GADO, 2005; MENDES, 2007) colocam em cheque a própria utilização do termo fase dodecafônica para as técnicas empregadas por Santoro e Guerra-Peixe tanto ao longo do seu estudo com Koellreutter, como durante a fase de maturidade e domínio desta técnica (segunda metade da década de 1940). José Maria Neves afirma que "As técnicas dodecafônicas no Brasil foram utilizadas com inteira liberdade na manipulação das normas gerais do dodecafonismo, adaptando-as às suas necessidades expressivas" (NEVES, 1984: 90).

A afirmação de Neves pode, sem constrangimentos, ser ampliada para contemplar a importância da questão rítmica, principalmente nas obras atonais de Guerra-Peixe (1947-49). Uma das características mais marcantes da música brasileira é, justamente, a sua organização rítmica, que foi exaustivamente aproveitada (visto que é uma das mais

[1] "Composição é: pensar em sons e ritmos. Toda peça de música constitui a apresentação de uma ideia musical" (SCHOENBERG, 1995: 15).

evidentes) pelos compositores nacionalistas brasileiros do final do século XIX e início do século XX. Naturalmente, a fusão do sistema de doze sons com esta organização não poderia ter sido objeto da imaginação dos criadores do sistema, europeus, fundamentalmente preocupados em se ater à tradição europeia, ao contrário do Brasil, onde se buscou uma inovação nesta questão?

É notável a supracitada observação de Schoenberg sobre a organização rítmica e o seu papel na estruturação da forma musical. Essencialmente, Anton Webern rapidamente concluiu que a simples aplicação do sistema dodecafônico a um vocabulário rítmico e às formas tradicionalmente associadas ao tonalismo transformariam as novas obras compostas neste sistema em caricaturas das já existentes. Era necessário repensar os conceitos de forma, melodia, ritmo, timbre e textura.

Guerra-Peixe refere-se à diversidade rítmica das sociedades contemporâneas como um valor estético que não pode ser desprezado pela música dodecafônica: "Ora, se os povos sentem tanto o fator rítmico, por que nossa música não há de refletir este sentimento?" (GUERRA-PEIXE. In: ASSIS, 2007:35).

Dodecafonismo é uma forma de organizar os doze sons da escala cromática na tentativa de suprimir o sentido de tonalidade. Desta forma, organizam-se os sons em séries de doze elementos que são tratados de forma serial, ou seja, por transposição, retrogradação e inversão (inclusive retrogradação da inversão). Ao considerar o quadrado "Sator" (Fig. 1) temos uma interessante visão da forma como o dodecafonismo foi empregado na música, devido principalmente à influência da Segunda Escola de Viena (Schoenberg, Webern e Alban Berg):

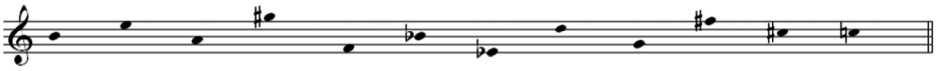
S	A	T	O	R
A	R	E	P	O
T	E	N	E	T
O	P	E	R	A
R	O	T	A	S

Fig. 1: Quadrado "Sator".

"SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS" - quando distribuída no "quadrado mágico", a frase pode ser lida de quatro formas diferentes: da esquerda para a direita de

cima para baixo, da direita para a esquerda de baixo para cima, de cima para baixo da direita para a esquerda e de baixo pra cima da direita para a esquerda. Quando as letras são substituídas por alturas, temos uma série de cinco sons que também pode ser lida destas quatro formas diferentes: respectivamente O (original), R (retrógrada), I (inversão) e RI (retrógrada da inversão).

A técnica de doze sons utiliza uma matriz 12 x 12 (Ex. 1), em que cada posição é preenchida por uma altura diferente, produzindo 12 séries diferentes de doze sons para cada um dos dois sentidos possíveis: horizontal e vertical.



Série das Miniaturas nº 4 para Piano de Guerra-Peixe

	ORIGINAL											
INVERSÃO	11[2]	3	9	8	5	10	3	2	7	6	1	0
	6	11	4	3	0	5	10	9	2	1	8	7
	1	6	11	10	7	0	5	4	9	8	3	2
	2	7	0	11	8	1	6	5	10	9	4	3
	5	10	3	2	11	4	9	8	1	0	7	6
	0	5	10	9	6	11	4	3	8	7	2	1
	7	0	5	4	1	6	11	10	3	2	9	8
	8	1	6	5	2	7	0	11	4	3	10	9
	3	8	1	0	9	2	7	6	11	10	5	4
	4	9	2	1	10	3	8	7	0	11	6	5
	9	2	7	6	3	8	1	0	5	4	11	10
	10	3	8	7	4	9	2	1	6	5	0	11
	RETRÓGRADA											RETRÓGRADA DA INVERSÃO

Ex. 1: Série das *Miniaturas n. 4* (1949) para piano, de Guerra-Peixe.

[2] Como é corrente na literatura foi utilizado um sistema numérico de referência dos sons que representa a sua distância a partir do Dó por semitons (0=Dó, 1 = Dó#, etc.).

O método de composição em doze sons (oriundos da escala cromática) tem sua criação atribuída a Arnold Schoenberg. Outros compositores alemães (e russos, como Scriabin em sua última fase e Roslavetz) simultaneamente a Schoenberg, durante a década de 1900, estavam buscando novas formas de expressão orientadas por uma linguagem altamente cromática, e tratando acordes e estruturas de cinco ou seis sons de forma quase serial, aproximando-se muito da ideia fundamental da técnica de doze sons, porém com um número menor se sons. Ciente disso, Schoenberg, ao teorizar o seu sistema, justifica sua descoberta como uma necessidade que surgiu como consequência lógica da dissolução do sistema tonal (SCHOENBERG, 1975: 214-45). Frequentemente, dodecafonismo é confundido com serialismo, porém, procedimentos seriais já faziam parte do repertório técnico dos compositores desde a década de 1910 (Scriabin opp. 67, 69 e 70, por exemplo) e não necessariamente estavam ligados à utilização de uma série de doze sons. Schoenberg também havia trabalhado desde 1908 desta forma, inicialmente com pequenos agrupamentos de sons, e, somente após doze anos, foi capaz de estabelecer as bases para a sua argumentação teórica. O que se considera serialismo hoje é toda a produção atonal de Schoenberg e outros compositores que utilizaram 3, 4, 5 e mais sons, tratando-os em inversão, retrogradação e, principalmente, utilizando o material para a confecção das texturas da peça, nas dimensões vertical e horizontal.

Na Tese de Doutorado *O Percurso Estilístico de Claudio Santoro: Roteiros Divergentes e Conjunção Final* (2009), Sérgio Nogueira Mendes não só nos oferece um excelente panorama desta questão, como ainda, de forma bastante clara, sintetiza os principais aspectos da técnica dos doze sons proposta por Schoenberg.

> [...] os aspectos mais importantes relacionados a uma justa e equilibrada aplicação da técnica seriam os seguintes:
> (1) o uso constante e exclusivo de uma série de doze diferentes notas;
> (2) o respeito estrito à sucessão das notas de acordo com sua ordem na série, (ainda que pequenas digressões possam ser toleradas);
> (3) a utilização de uma única série em cada composição;
> (4) a não utilização de oitavas dobradas;
> (5) a exclusão de reminiscências da harmonia tonal;
> (6) o emprego da mesma série, tanto na dimensão vertical, quanto horizontal;
> (7) a utilização da série em suas formas retrógradas e espelhadas;
> (8) a possível divisão da série em grupos de 6, 4 ou 3 notas, de forma a proporcionar uma distribuição mais regular" (MENDES, 2009: 38-39).

Daqui podemos extrair algumas conclusões, caso desejemos partir da premissa de analisar as peças eleitas neste trabalho como obras dodecafônicas. A primeira conclusão diz respeito a questão da observância ou não dos aspectos fundamentais desta técnica. Considerando que a primeiro aspecto descrito por Mendes tem em seu próprio enunciado algo de inequívoco, ou seja, o uso de doze diferentes alturas como elementos formadores de uma série. Sua associação com o segundo aspecto supõe a sucessão destes mesmos sons de acordo com a ordem, afora a utilização de retrogradações e inversões, percebemos que processos como omissões, utilização de séries menores ou maiores de doze sons, permutações e a utilização de mais de uma série nas composições tratam de desvios que podem ser deliberadamente escolhidos pelo compositor ou ser meramente arbitrários. A segunda conclusão trata dos desvios desta normatividade, que aparentemente, não representam um decréscimo da qualidade, sendo eventualmente realizados e frequentemente utilizados por Santoro e Guerra-Peixe, como poderemos contemplar mais adiante nas análises das peças eleitas para este trabalho.

É notável que entre os aspectos propostos por Mendes, que tratam de uma bem elaborada síntese e revisão da teoria dodecafônica, não existam normas que abordem diretamente as questões do ritmo, tão desconfortáveis para uma linguagem não tonal, não obstante o interessante tratamento proposto por Anton Webern a este parâmetro da música. Curiosamente, é este o parâmetro mais explorado por Guerra-Peixe na sua tentativa de compor em um estilo que contemplasse a nova técnica (no que diz respeito à organização do parâmetro altura) e as novas possibilidades de organização rítmica derivadas do vernáculo popular, como pressupõe a sua estética nacionalista na década de 1940 (VETROMILLA, 2002: 135), apesar da afirmação de Schoenberg que não seria apropriado "aplicar às ideias - por natureza - primitivas da música popular uma técnica que só é apropriada a um pensamento mais evoluído" (SCHOENBERG. In: LEIBOWITZ, 1981: 104).

Os depoimentos de Guerra-Peixe e Santoro sobre as suas práticas são bastante esclarecedores a respeito de como estes compositores estavam deliberadamente buscando uma forma de expressão não calcada na ortodoxia e sim na própria leitura pessoal de um sistema proposto. Essa relação, essencialmente exógena, que foi estabelecida entre a técnica e os compositores brasileiros, foi um dos principais motivos de tensão que resultaria na rejeição (mesmo que temporária, como no caso de Santoro) de Guerra-Peixe e Claudio Santoro à técnica dodecafônica na década de 1950. A completa alienação ao vernáculo popular pelo dodecafonismo produziu um mal estar, fazendo com que ambos se afastassem de Koellreutter e eliminassem esta técnica demasiadamente cerebral e europeia do seu repertório.

Através da análise e da comparação de dois conjuntos similares de peças destes

dois compositores discutidos, as *6 Peças para piano*, Série II (1946) de Santoro e as três *Miniaturas n. 1* para piano (1947) de Guerra-Peixe, estabeleceremos uma tentativa de compreender como se traduzem os discursos aqui reproduzidos nas respectivas obras e, consequentemente, perceber em que estágio cada um dos dois compositores se encontrava no fim da década de 1940, pouco antes de abandonarem a técnica dodecafônica.

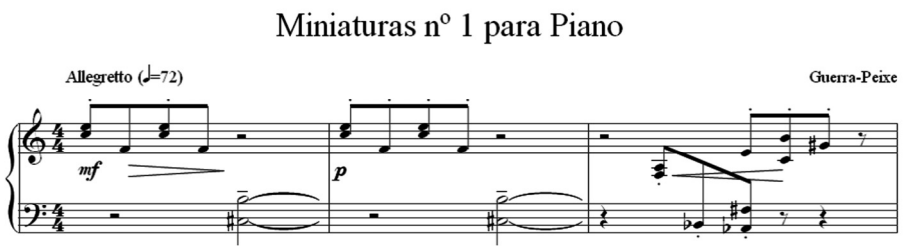
Análises

As análises foram realizadas norteadas pelos princípios expostos em Allen Forte (1972) sobre a Teoria dos Conjuntos, além de haverem referências aos depoimentos dos próprios compositores, seja através de sua correspondência ou através de suas publicações.

Textura e ritmo

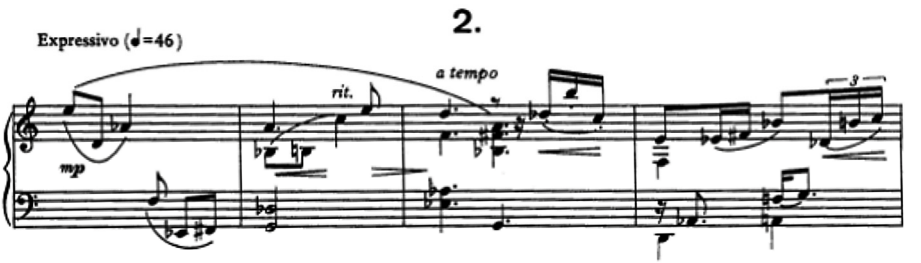
Ao compararmos a utilização da técnica de doze sons pelos compositores nas *6 Peças para piano* de Santoro com as três *Miniaturas n. 1* para piano de Guerra-Peixe, deparamo-nos com duas abordagens bastante distintas de utilização da textura e do ritmo. Santoro, ao abolir a indicação de compassos nessa coleção de peças (exceto na n. 6), sugere-nos uma livre utilização da métrica, o que se confirma na assimetria de tempos e de distribuição das figuras rítmicas. Já Guerra-Peixe, ao contrário, adere ao metro, não sem fazer pequenas alterações neste. Estas alterações, porém, em nenhum momento colocam em risco a pulsação básica da unidade de tempo. Na segunda *Miniatura* as alterações consistem em mudanças de compasso 4/4 para 2/4 sem prejuízo da figura representativa da unidade de tempo, não ocorrendo modulações métricas. Na terceira *Miniatura*, temos um compasso composto (6/8) que, tão somente, se altera para 12/8 e 9/8, também sem ocorrência de modulação métrica. Ainda, as figuras nas três *Miniaturas*, corroboram para uma confirmação da métrica proposta pela indicação de compasso, caso contrário ao observado nas peças de Santoro, em que a livre organização das figuras busca impor uma métrica completamente desprendida, com exceção da já mencionada n. 6.

A primeira das três *Miniaturas n. 1* para piano de Guerra-Peixe demonstra como a repetição regular e simétrica de um evento rítmico nos dois primeiros compassos concorre para a sensação clara de uma métrica simples, como nos mostra o Exemplo 2:



Ex. 2: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, primeira peça (comp. 1-3).
(Edição realizada pelo autor a partir do manuscrito.)

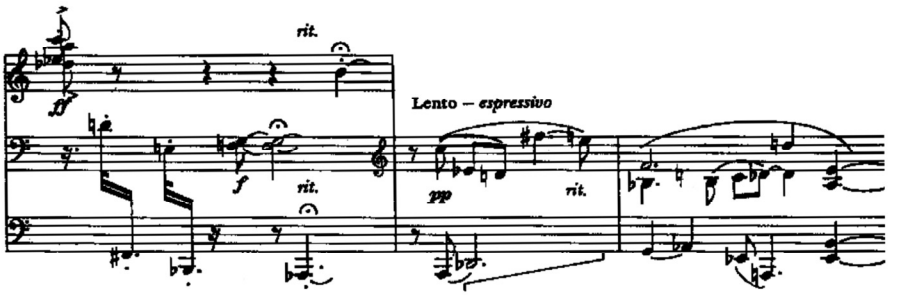
Já o Exemplo 3 exemplifica a liberdade métrica frequente nas *6 Peças para piano* de Claudio Santoro, em que cada compasso apresenta uma diferente combinação rítmica:



Ex. 3: Santoro, *6 Peças para piano,* segunda peça (comp. 1-4).

Na terceira das *6 Peças para piano* de Santoro, podemos observar (no compasso 4) uma riqueza de articulações e planos sonoros sobrepostos que culminam com fermatas suspensivas, criando a sensação de desorientação métrica, Essa riqueza de articulação reforça à assimetria métrica já estabelecida nos compassos anteriores desta peça, assim como no seguinte *Lento - expressivo* (compasso 5).

Este compasso pode ser apreciado no Exemplo 4:

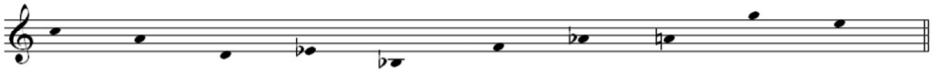


Ex. 4: Santoro, *6 Peças para piano*, terceira peça (comp. 4-6).
Utilização de textura com superposição de planos sonoros.

A comparação com a complexidade rítmica presente nas *6 Peças para piano* de Santoro, nos sugere a já mencionada preocupação de Guerra-Peixe com a compreensibilidade da obra, decantando a rítmica até os seus elementos mais simples, mais característicos da sua compreensão do que seria a autêntica música popular, porém, sem a utilização ainda da estilização do folclore e de seus esquemas rítmicos mais elaborados, como os presentes na fase posterior deste compositor. Por outro lado, podemos perceber Santoro ainda bastante interessado em construir uma sonoridade mais caracteristicamente moderna, pois seus recursos texturais e timbrísticos certamente o aproximam mais do que os de Guerra-Peixe do estilo da Segunda Escola de Viena.

As *Miniaturas n. 1* para piano de Guerra-Peixe

Guerra-Peixe, em seus 80 exemplos extraídos de suas obras (LIMA, 2002, p. 236), declara que utilizou a seguinte série de dez sons para a composição das três *Miniaturas n. 1* para piano (Ex. 5):



Série das Miniaturas nº 1 para Piano de Guerra-Peixe

	I_0	I_9	I_2	I_3	I_{10}	I_5	I_8	I_9	I_7	I_4	
O_0	0	9	2	3	10	5	8	9	7	4	R_0
O_3	3	0	5	6	1	8	11	0	10	7	R_3
O_{10}	10	7	0	1	8	3	6	7	5	2	R_{10}
O_9	9	6	11	0	7	2	5	6	4	1	R_9
O_2	2	11	4	5	0	7	10	11	9	6	R_2
O_7	7	4	9	10	5	0	3	4	2	11	R_7
O_4	4	1	6	7	2	9	0	1	11	8	R_4
O_3	3	0	5	6	1	8	11	0	10	7	R_3
O_5	5	2	7	8	3	10	1	2	0	9	R_5
O_8	8	5	10	11	6	1	4	5	3	0	R_8
	RI_0	RI_9	RI_2	RI_3	RI_{10}	RI_5	RI_8	RI_9	RI_7	RI_4	

Ex. 5: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano. Série utilizada e sua matriz.

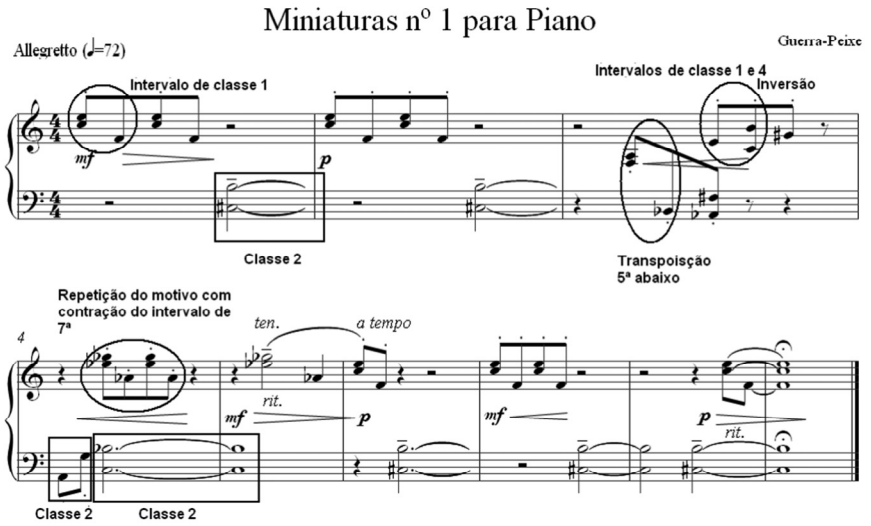
Contudo, a apresentação completa desta série só ocorre na segunda das três peças, desorientando a sua percepção, pois frequentemente está distribuída ao longo das três peças entre os planos texturais ou mesmo incompleta. A utilização da reiteração de motivos rítmico-melódicos nos convida a analisar a **primeira peça**, *Allegretto*, enfatizando mais os intervalos utilizados do que a ordenação propriamente dita da série. Esta série não tem doze sons, além da peculiar repetição da nota 9 (Lá) como segundo e oitavo membros, transformando-a em uma coleção de apenas nove sons distintos, um nonacorde.

Cecília Nazaré de Lima já havia apontado quatro procedimentos distintos de utilização da série por Guerra-Peixe, "Série livre, Série Motivadora, Série Harmonizadora e Série Simétrica" (LIMA, 2002, p. 227). Estas quatro abordagens contemplam a utilização de organizações livres da ordem da série, contudo, sem que os motivos sejam obscurecidos ao ponto de tornarem-se irreconhecíveis, trabalhos com motivos que vão sendo empregados no decorrer da obra e que podem gerar harmonias através de seus perfis melódicos/ harmônicos/ texturais (ou mesmo gerar complexos harmônicos de três ou quatro sons que podem ser expostos melódica ou harmonicamente), e por fim, simetria através da utilização de ordenações propícias ao mapeamento dos mesmos intervalos de um hexacorde para outro da série.

As primeiras cinco notas utilizadas e repetidas no segundo compasso, o

pentacorde 5-6 (0,1,4,5,11), sugerem, pela sua organização, um padrão intervalar utilizado de forma livre, mas que pode ser derivado da combinação do terceiro, quarto e quinto membro da série (Ré, Mib e Sib, respectivamente) transpostos um tom acima (o que os torna Mi, Fá e Dó) na clave de sol, combinados com um intervalo de classe 2 (10 semitons) formado por Dó# e Si, que pode ser derivado de três ocorrências presentes na série: a) o oitavo e o nono membro, b) o primeiro e o terceiro membro, e c) o quinto e o sétimo membro. Optamos pela primeira alternativa, pois é a única que se refere a dois membros consecutivos (presentes em O4/R4 e em I8/RI8, que, no caso, são transpostos quatro semitons, tornando-se Do# e Si).

A organização intervalar no compasso 3 de quatro semitons (Fá e Lá) saltando dez semitons abaixo da nota superior (Sib, que representa uma transposição 7 semitons abaixo, como indicado no Ex. 6), e, posteriormente no compasso 4, em que o padrão do primeiro compasso se repete de forma livre, reiteram esta hipótese, pois o intervalo de 4 semitons não é encontrado em nenhuma sequencia adjacente de membros na forma original, sendo, portanto, inexistente também em todas as outras 47 derivadas. Só podemos assumir então, que estes são elaborações dos intervalos constituintes do pentacorde 5-6 apresentado anteriormente nos dois primeiros compassos:

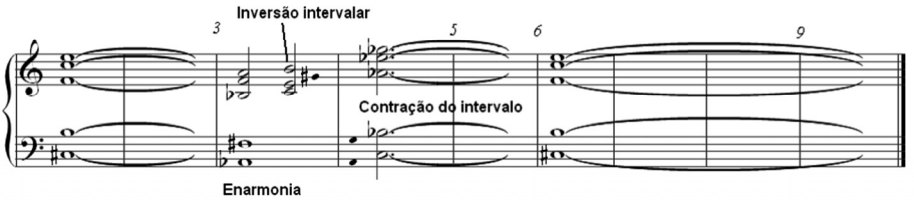


Ex. 6: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, primeira peça.
Intervalos recorrentes (comp. 1-8).

Os motivos circulados no exemplo acima são construídos pela utilização de textura, articulação, ritmo e conteúdo intervalar dos motivos iniciais da peça e explorados através de repetição simples (compasso 2), variada (com subtração da repetição do motivo aliada à transposição e inversão, como ocorre no compasso 4) e variação do conteúdo intervalar (compasso 4), assim como com a transformação do intervalo de 11 semitons em 10 semitons (contração intervalar). Em todos os casos a textura se desenvolve com a utilização do motivo na parte superior sobreposto a um intervalo de 10 semitons na parte inferior, exceto no terceiro compasso, em que essa relação é desdobrada em uma textura homofônica, sofrendo elisão no terceiro tempo.

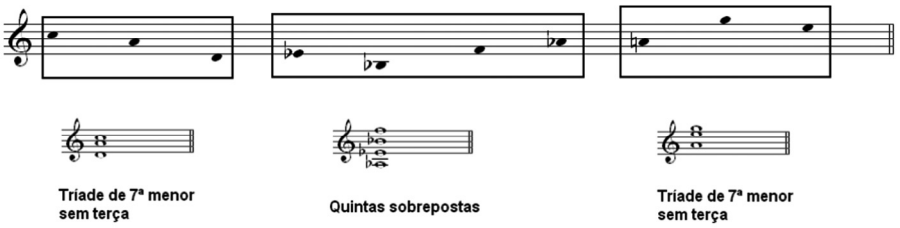
Se dividirmos esta peça em três partes (A: compassos 1-2, B: compassos 3-5, e A': compassos 6-9) podemos perceber uma minúscula forma ternária sendo articulada. Exposição, desenvolvimento do motivo (contraste) e reexposição variada. A primeira parte contém cinco notas representadas pelo pentacorde 5-6 (0,1,4,5,11), a segunda pela soma do heptacorde 7-13 (0,4,5,6,8,9,10) (compasso 3) com o heptacorde 7-10 (0,3,6,7,8,9,10) (compasso 4) cuja soma (0,3,4,5,6,7,8,9,10) é o nonacorde 9-2, e a terceira é uma reprise do conteúdo intervalar da primeira.

O Exemplo 7 ilustra uma possibilidade de desdobramento, elucidando a forma como o compositor utilizou o paralelismo dos acordes para a construção desta peça:



Ex. 7: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, primeira peça.
Desdobramento, evidenciando o paralelismo dos acordes (comp. 1 a 9).

A segunda peça, *Lento*, explora a construção simétrica da série. Esta simetria não ocorre na ordenação das notas, mas no conteúdo intervalar da uma segmentação especificamente ilustrada no Exemplo 8:

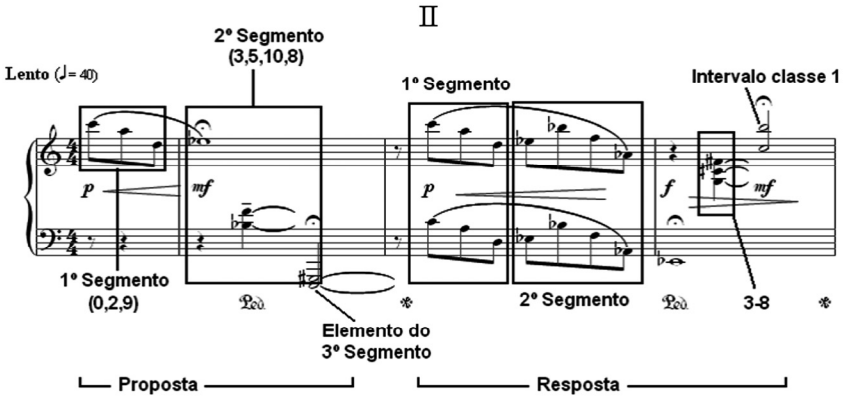


Ex. 8: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, segunda peça.
Detalhamento da série.

O primeiro segmento destacado no exemplo acima é constituído pelo conjunto 3-7, o segundo, pelo 4-23, este um tetracorde de classes 5 sobrepostas (sem que esta ordem seja respeitada pelo compositor) e o terceiro é novamente um 3-7, agora reordenado e transposto sete semitons acima. A forma como o compositor articula as estruturas fraseológicas da peça está diretamente relacionada a esta segmentação.

A forma pode ser considerada, da mesma maneira que na primeira peça, uma divisão ternária que, neste caso, está delimitada pelas fermatas. A primeira parte vai do compasso 1 a 3, a segunda, do compasso 4 a 6, e a terceira, do compasso 7 a 10. De forma análoga à primeira peça, podemos estabelecer as funções estruturais de cada divisão - compassos 1 a 3: proposta ou exposição; compassos 4 a 6: contraste ou desenvolvimento; compassos 7 a 10: recapitulação variada. Nos quatro primeiros compassos temos uma clara simetria constituída por uma proposta e uma resposta. A anacruse apresenta num arpejo descendente em uma voz, os três primeiros elementos da série, sendo respondida por um adensamento da textura que se expande por duas camadas de planos sonoros, em que os elementos seguintes da série, acrescidos da nota Mi (que pode ser considerado o primeiro elemento do terceiro segmento), se combinam em intervalos de classe 5 e classe 4 nos registros médio e grave do piano. A série está incompleta, faltando seus dois últimos membros que, nesta forma, O0 seriam Sol e Lá (com a ordem alterada, pois o Mi seria o último membro), respectivamente. No compasso 2 o arpejo se repete, mas se amplia sinuosamente e com dobramento de oitava inferior, contemplando mais uma vez as notas do primeiro e do segundo segmento. O terceiro compasso, da mesma maneira que o primeiro, pontua a frase com a mesma textura, porém, em sentido contrário, do registro grave para o agudo, consolidando - ao menos no parâmetro textura - o sentido de pergunta e resposta. A "cadência final" repousa sobre uma harmonia (com a indicação de pedal, certificando o prolongamento dos sons) formada pelo pentacorde 5-22 (0,3,6,7,11) -

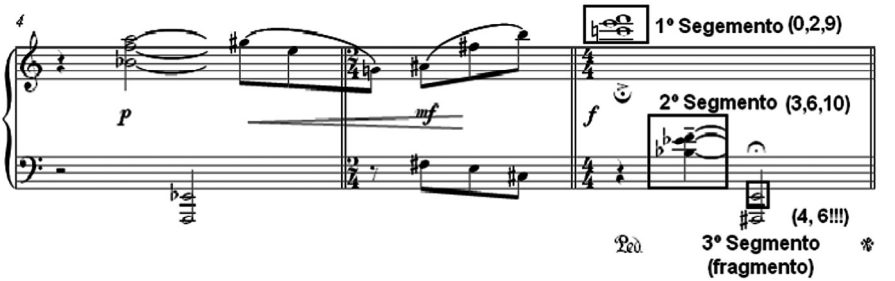
combinação esta que, somada às notas anteriores, compõe uma escala cromática completa. O tricorde 3-8 (0,6,8) no compasso 3.2 e o intervalo de classe 1 (0,11) no compasso 3.3 não se articulam em nenhuma das 48 formas da série, porém, podemos compreendê-los como transposições do terceiro e quarto membros da série (intervalo classe 1) e do terceiro, quinto e sexto membros da série (tricorde 3-8). O Exemplo 9 ilustra a segmentação nos primeiros três compassos da peça:



Ex. 9: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, primeira peça (comp. 1-3). Segmentação.

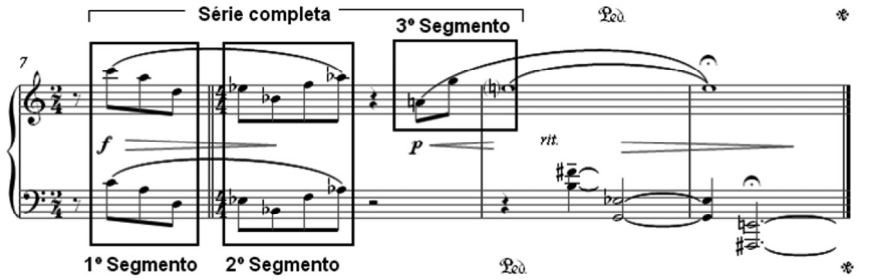
O abandono da série coincide com uma livre utilização dos doze sons nos compassos 4 e 5, gerando contraste. Aqui, o esquema da textura observado nos compassos anteriores se inverte, sendo primeiro articulados os intervalos e depois o arpejo que, agora reduzido a três colcheias, recebe um contraponto (quase um movimento contrário). Alguns dos conjuntos utilizados são também passíveis de serem derivados da série original. No compasso 4.2 o tricorde 3-4 (5,9,10) pode ser uma transposição do terceiro, quarto e quinto membro da série original (observe que aqui o compositor utiliza a mesma combinação de alturas que no compasso 3 da primeira peça, onde, coincidentemente, também inicia-se a parte B da primeira peça); em 4.3 o intervalo de classe 2 pode ser traçado nas três combinações de membros já mencionada e em 5.1 o tricorde 3-7 (1,4,6) pode ser uma transposição tanto dos três primeiros membros como dos três últimos da série original ou mesmo da retrógrada. No compasso 4.4 3-3 (4,7,8) e no compasso 5.2 3-4 (6,10,11) são formações derivadas de membros não adjacentes da série, permitindo uma grande variedade de associações para a sua formação. De qualquer forma, se considerarmos a série um nonacorde 9-9, veremos que ambos os tricordes em questão são

seus subconjuntos. A culminância desta parte (compasso 6) se dá sobre o segundo segmento, agora com a adição de Fá# no baixo, uma nota totalmente estranha à esta forma proposta da série (0,9,2,3,10,5,8,9,7,4), como mostra o Exemplo 10:



Ex. 10: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, segunda peça (comp. 4-6).
1°, 2° e 3° segmento.

A recapitulação (compassos 7 a 10) traz pela primeira e única vez nestas peças a série completa apresentada de forma clara, articulada em uníssono nas duas partes, superior e inferior. Utilizando-se do mesmo motivo que nos compassos iniciais, ela é separada de sua última reminiscência (3° segmento) por uma pausa de um tempo no compasso 8.3. Este conclui com a textura de acordes, que, mais uma vez, delimita outra estrutura estranha à ordem da forma, mas cujos intervalos de classe 5 (Fá#,Si) no compasso 9.2 e classe 2 (Mi,Fá#) no compasso 10.2 são possíveis transposições do segundo e do terceiro membro, assim como do sétimo e do oitavo membro da forma original da série, respectivamente. O Exemplo 11 ilustra a segmentação e os compassos finais:



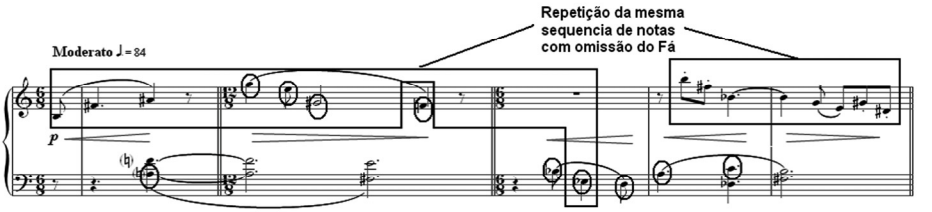
Ex. 11: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, segunda peça (comp. 7-10).

Série completa.

O intervalo de classe 4 (Mib, Sol) no compasso 9.3 só pode ser compreendido como uma associação livre entre membros da série, pois, como já ocorreu anteriormente com outro intervalo, este não encontra-se entre membros adjacentes em nenhuma das 48 formas da série.

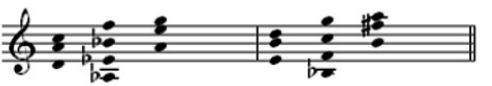
A **terceira e última peça** do grupo, assim como as duas anteriores, também pode ser dividida em três partes. As funções estruturais de cada parte obedecem ao mesmo padrão que indicamos nas duas primeiras peças: exposição (compassos 1 a 5), contraste ou desenvolvimento (compassos 6 a 8) e recapitulação (compassos 9 a 13).

Nos compassos 1 a 4 encontramos uma exposição da série, distribuída entre os intervalos que pontuam o acompanhamento da melodia e precedida por material alheio à sua organização. A série está em sua forma R0 e ilustrada com seus membros circulados no Exemplo 12:



Ex. 12: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, terceira peça (comp. 1-5).

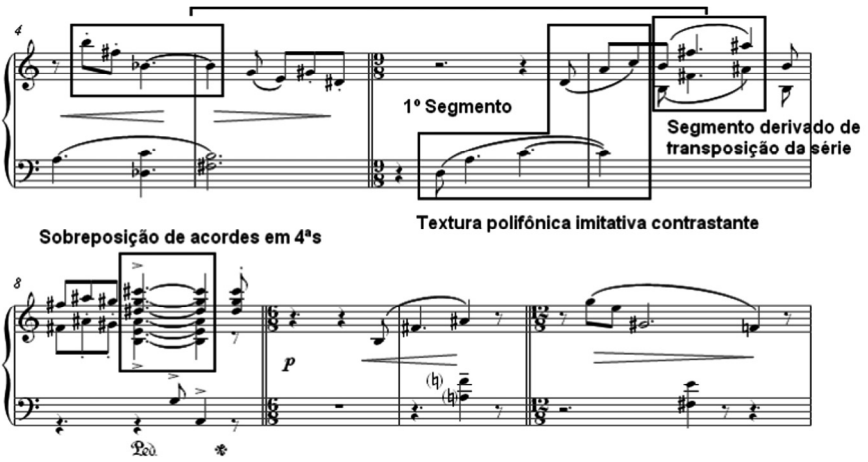
O novo material, as notas Fá, Fá#, Sol, Sol#, Lá#/Sib e Si repetem-se nos compassos 4 e 5 com a omissão da nota Fá. Esta repetição, que ocorrerá também nas partes B e A', aponta para um fragmento da forma O2, que é aproveitada aqui apenas parcialmente. Esta relação está demonstrada no Exemplo 13:



Ex. 13: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, terceira peça.
Transposição dois semitons acima da série.

Nesta transposição dois semitons acima, o pentacorde 5-6 (5,6,9,10,11) está presente, além de conter elementos comuns à série proposta pelo compositor. A técnica de fusão entre a série original e a transposição explica a articulação de todos os sons da seção A, com exceção do Réb presente no compasso 4.

A parte central B (compassos 6 a 8) corrobora a hipótese de fusão das formas das séries, pois ela utiliza fragmentos do primeiro segmento (0,2,9) com o hexacorde 6-Z10 (4,6,7,8,10,11). O agrupamento em acordes de quartas sobrepostas, no compasso 8, mostra a sua derivação do segundo segmento da série, utilizado em duas alturas diferentes, simultaneamente. A polifonia imitativa que se ensaia e culmina nestes acordes, fornece o contraste de textura e o desenvolvimento desta parte, como pode ser observado no Exemplo 14:



Ex. 14: Guerra-Peixe, *Miniaturas n. 1* para piano, terceira peça (comp. 4-11). Estrutura contrastante.

A parte A' traz a série com a mesma textura da exposição sendo, em seus dois compassos iniciais, uma precisa repetição. Por fim, a série se articula por completo com a inserção do 3º segmento e fragmento do 2º apresentados em uníssono.

No último compasso, uma reminiscência da fusão da série original e da sua transposição é sugerida pela presença do intervalo classe 5 (4,11) sobre os dois intervalos

de classe 2 (0,2) e (5,7). Estas eram notas comuns na estrutura contrastante, pertencendo - como já demonstrado no Exemplo 14 - ao conjunto de união entre estas séries.

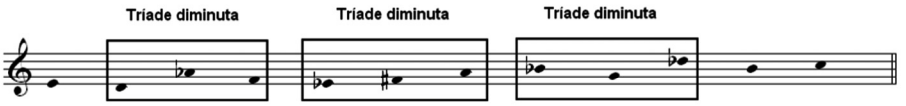
A conclusão que podemos obter destas análises é que a utilização de alguns dos princípios mais elementares do dodecafonismo por Guerra-Peixe não são observados na elaboração destas peças. As repetições e omissões de sons, a reorganização da série, a inserção de grupos de notas sem nenhuma relação de transposição ou inversão, o uso de regiões sem a presença da escala cromática completa são a regra e não a exceção. Apesar desta conclusão não ser nenhuma novidade, pois dentre os diversos trabalhos sobre o assunto já publicados, entre eles Nazareth (2008) e Gado (2007), vários apontam para esta característica, ela é absolutamente coerente com o discurso do compositor. Não se pode esquecer que, além da deliberada intenção, soma-se o desconhecimento por parte dos compositores brasileiros de sua época, da literatura ainda muito esparsa sobre o assunto, como afirmou Santoro na citação mencionada anteriormente neste trabalho. Era natural que o próprio material conduzisse os nossos compositores a uma tentativa de elaboração individual da técnica, obrigando-os a fazer experiências e buscando, cada um à sua maneira, o que mais lhe fosse interessante em termos de procedimentos, visando expressar seus ideais estéticos.

Contudo, a forma e o motivo pelo qual Guerra-Peixe permitiu-se estas liberdades revelam muito a respeito da sua proposta. É nítida a preocupação do compositor em frequentemente abandonar qualquer regra em prol de uma variedade do discurso e uma simplicidade rítmica que almeje - na sua ótica - maior comunicabilidade. Vários depoimentos do compositor demonstram esta preocupação, que se traduzem na escolha de formas, ritmos e texturas muito próximas às tonais, além de uma franca preferência pela composição de melodias claras e simples. Esta simplicidade aparente é elemento de questionamento na música de vanguarda da década de 1940.

As *6 Peças para piano* de Claudio Santoro

Uma análise das *6 Peças para piano* de Claudio Santoro, Série II (1946) pode nos fornecer um interessante contraponto às peças de Guerra-Peixe. Seu tratamento da série, da técnica dos doze sons, do ritmo e da textura nestas peças será indicativo das diferenças de estilo entre os dois compositores.

Mendes (2009: 21) nos propõe a seguinte série (Ex. 15) para a construção das *6 Peças para piano* de Santoro:



Ex. 15: Santoro, *6 Peças para piano*. Detalhe das estruturas de tricordes diminutos 3-10.

Concordamos com esta proposição e acrescentamos que esta série é formada por dois hexacordes 6-2 (2,3,4,5,6,8) e (0,1,7,9,10,11), que se complementam por inversão. Santoro não utiliza esta característica da série, não a dividindo em dois hexacordes 6-2 claramente articulados, nem a ordenando de forma simétrica, preferindo sempre explorar outras combinações. Um indicativo disso é que a distribuição dos tricordes diminutos não está simetricamente disposta dentro da própria série. As combinações utilizadas são: O4 (peças de números 1, 3 e 6), O5 (peças 2, 3 e 6), O6, (peça 3), R6 (peças 4, 5 e 6), R6 (peças 4 e 6), I0 (peça 5) e RI0 (peça 5). O Exemplo 16 nos fornece uma matriz 12 x 12 desta série com todas as 48 formas.

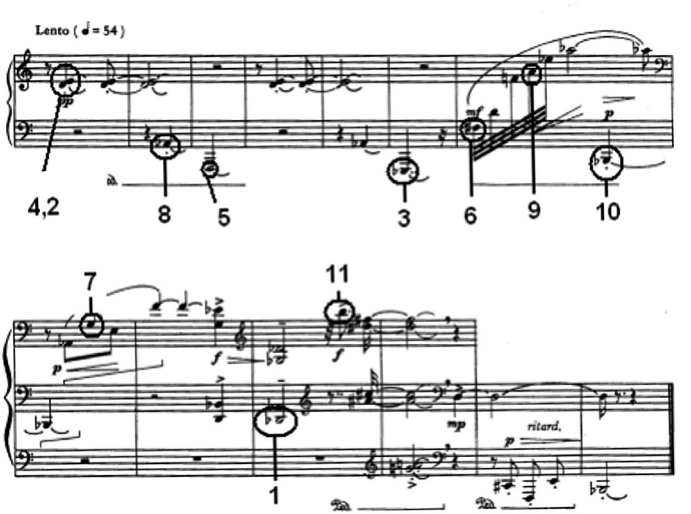
	I_4	I_2	I_8	I_5	I_3	I_6	I_9	I_{10}	I_7	I_1	I_{11}	I_0	
O_4	4	2	8	5	3	6	9	10	7	1	11	0	R_4
O_6	6	4	10	7	5	8	11	0	9	3	1	2	R_6
O_0	0	10	4	1	11	2	5	6	3	9	7	8	R_0
O_3	3	1	7	4	2	5	8	9	6	0	10	11	R_3
O_5	5	3	9	6	4	7	10	11	8	2	0	1	R_5
O_2	2	0	6	3	1	4	7	8	5	11	9	10	R_2
O_{11}	11	9	3	0	10	1	4	5	2	8	6	7	R_{11}
O_{10}	10	8	2	11	9	0	3	4	1	7	5	6	R_{10}
O_1	1	11	5	2	0	3	6	7	4	10	8	9	R_1
O_7	7	5	11	8	6	9	0	1	10	4	2	3	R_7
O_9	9	7	1	10	8	11	2	3	0	6	4	5	R_9
O_8	8	6	0	9	7	10	1	2	11	5	3	4	R_8
	RI_4	RI_2	RI_8	RI_5	RI_3	RI_6	RI_9	RI_{10}	RI_7	RI_1	RI_{11}	RI_0	

Ex. 16: Santoro, *6 Peças para piano*. Matriz 12 x 12 da série utilizada.

Esta série de doze sons nem sempre é utilizada de forma completa nas 6 peças. Procedimentos como elisão (utilização do som final de uma série como som inicial da seguinte), substituição (troca de um elemento da série por outro não adjacente), permuta (troca de um dois membros adjacentes da série um pelo outro), inserção (inserção de um

som estranho à ordem da série), e omissão (ausência de um membro da série sem nenhuma substituição ou troca) são utilizados pelo compositor nestas peças.

A **primeira peça** apresenta o que Mendes (2009) denomina procedimento de antifonia serial, "tendo elaborado uma única série como ponto de partida para todos os movimentos que integram a coleção das 6 Peças p/ Piano II série (1946), no movimento de abertura, Santoro opta pela introdução gradativa das ordenações seriais" (MENDES, 2009: 21). Esta introdução gradativa apresenta a série na ordem (iniciando com anota Mi, portanto sendo denominada forma O4), porém incompleta, sem a presença da nota Dó (último elemento da série). A repetição de notas anteriormente apresentadas mais ou menos em forma de um prolongamento, permite uma liberdade pouco usual no dodecafonismo estrito. O Exemplo 17 ilustra, na íntegra, a primeira peça com a sequência de apresentação de cada nota em relação à série O4. As entradas estão circuladas no Exemplo 17. Esta sequência é formada pelos sons na seguinte ordem: 4,2,8,5,3,6,9,10,1,11.



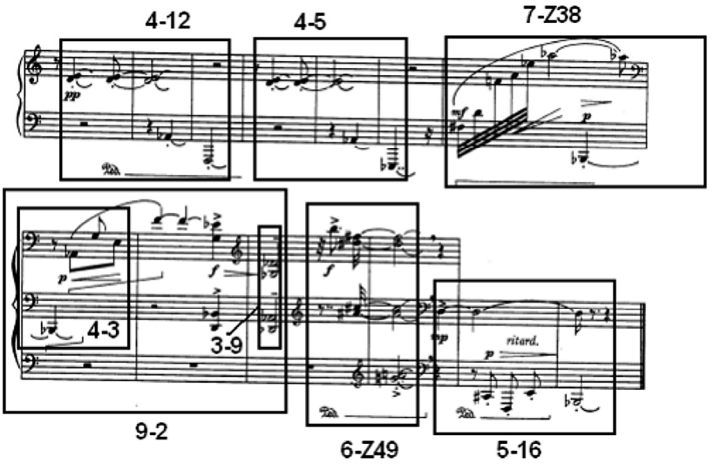
Ex. 17: Santoro, *6 Peças para piano*, primeira peça (comp. 1-13). Série O4.

No aspecto rítmico, podemos observar um grau de complexidade maior do que o encontrado nas peças analisadas de Guerra-Peixe. Os primeiros seis compassos estão escritos (apesar da ausência de indicação de compasso) em compasso binário com unidade de tempo semínima, seguido por ternário dos sétimo e nono compassos até o final. Não

existe uma repetição de nenhum motivo ritmo/melódico, exceto pelos primeiros seis compassos (compassos 1 a 3 são repetidos em 4 a 6). Apenas a sugestão de uma forma ternária ocorre pela repetição da textura inicial nos compassos 8 a 11: um acorde ou intervalo que se prolonga sobre duas notas articuladas no registro grave.

Contudo, é possível detectar, através da segmentação da peça, a presença de conjuntos que são relevantes para o ciclo, como os conjuntos 3-9 representado por (1,6,8) no compasso 10, o conjunto 4-3 representado por (4,5,7,8) no compasso 7 e o conjunto 5-16 representado por (1,2,4,5,10) no compasso 12-13.

Trata-se, então, de uma peça em que a série apresenta-se gradativamente. Podemos observar que existe uma relação entre o nonacorde 9-2 presente nos compassos 8 a 10 e todos os outros conjuntos que segmentamos, como pode ser visto no Exemplo 18:

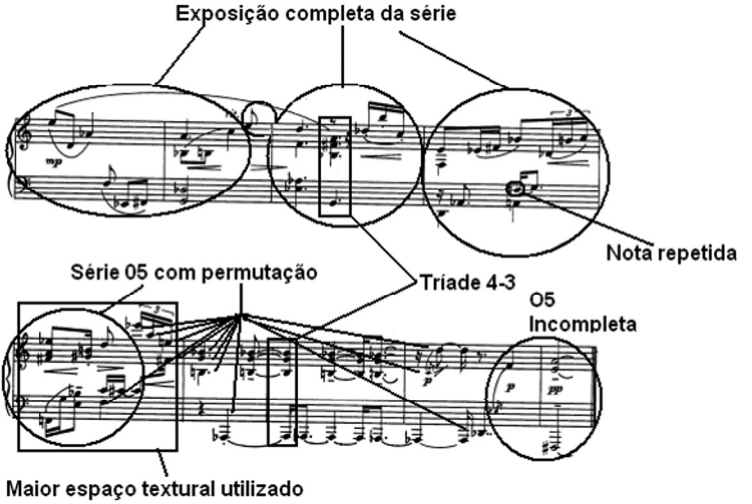


Ex. 18: Santoro, *6 Peças para piano*, primeira peça (comp. 1-13). Conjuntos relevantes.

Estes conjuntos - a saber, 3-9, 4-3, 4-12, 4-5, 5-16, 6-Z49 e 7-Z38 - estão em relação Kh com 9-2, com exceção de 3-9 e 4-3 que mantém apenas uma relação K, sendo assim, 9-2 aparenta ser o Nexus-set ou Super-Conjunto desta peça, pois contém todos os outros conjuntos que dela participam, e todos estes outros conjuntos contêm o seu complementar.

A **segunda peça** desenvolve um motivo de característica anacrústica (Exemplo 19) imbricado em uma textura polifônica. Um adensamento da textura nos compassos 4 e 5

culmina com a maior utilização do espaço textural e, respectivamente, com um repouso sobre o tetracorde 4-3, formado por (7,8,10,11), que se prolonga pelos compassos 6 e 7. O Exemplo 19 reproduz na íntegra os 9 compassos da peça, apontando as entradas das formas O4 e O5 da série utilizada:

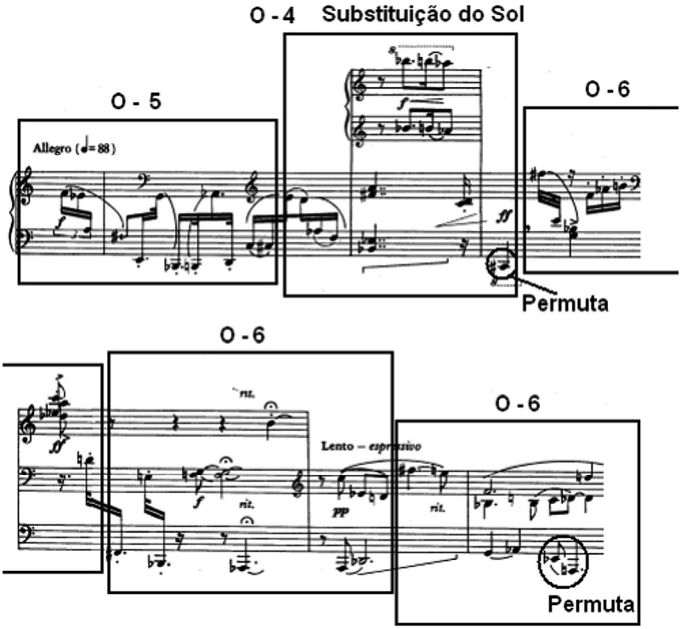


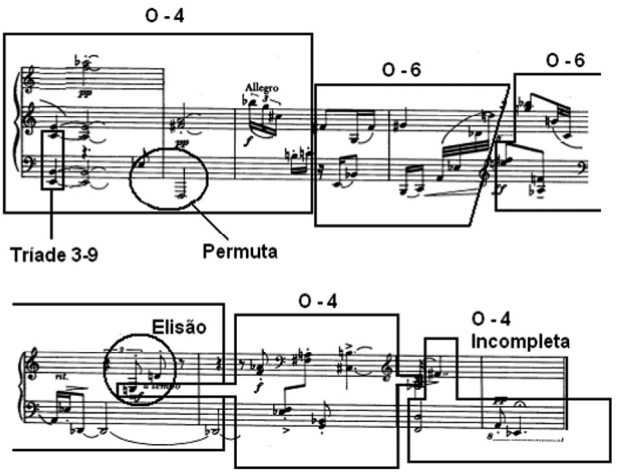
Ex. 19: Santoro, *6 Peças para piano*, segunda peça (comp. 1-9). Séries O4 e O5.

A forma O4 está completa e claramente exposta nos dois primeiros compassos (no Ex. 19), sendo outras duas ocorrências completas observadas nos compassos 3 e 4. No compasso 5, Santoro utiliza de maneira bem compacta a forma O5, com uma permutação entre o Mi e o Sol. Neste mesmo compasso, uma última apresentação da série se inicia e se prolonga até o penúltimo compasso, novamente com uma permutação, agora entre Dó e Ré (compasso 8). O prolongamento das notas Sol, Lab, Sib e Si durante os compassos 6 e 7 formam o tetracorde 4-3, sonoridade explorada também no compasso 3. Em ambos os casos, o conjunto de alturas utilizados é o mesmo que o compositor fará uso ao longo do ciclo - (5,7,9,10) e (7,8,10,11), respectivamente. Uma última sugestão da série (apenas o pentacorde inicial), com permutação dos seus dois primeiros membros (Fá e Mib), no último tempo do penúltimo compasso e no compasso final, conclui a peça.

A **terceira peça** delimita e articula a sua forma através das alterações de tempo nos compassos 5 (*Lento - expressivo*) e 9 (*Allegro*). Pode ser considerada uma forma ternária

com A (compassos 1-4), B (5-8) e C (9-14). Não existe uma recapitulação formal, apenas uma sugestão pelo contraste de textura e movimentação rítmica (mais ação nas partes externas com presença de semicolcheias e fusas e menos ação na parte interna, com semínimas colcheias e semibreves). A estruturação das séries também não coincide com a divisão das partes, pois elas são atravessadas pelas divisões das partes - particularmente O6 nos compassos 5 e 9, como pode ser observado no Exemplo 20:





Ex. 20: Santoro, *6 Peças para piano*, terceira peça (comp. 1-15). Séries O4 e O6.

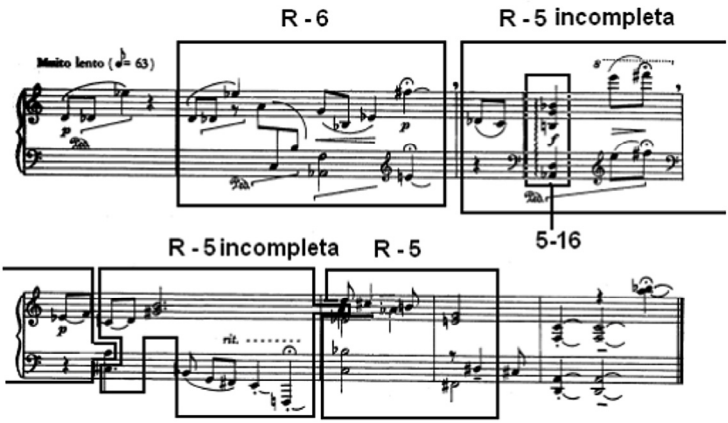
Podemos observar um procedimento de elisão no compasso 11. Neste momento, Santoro utiliza a nota Ré como último elemento da forma O6 e, simultaneamente, como primeiro elemento da forma O4. A essa elisão, antecede uma nota não prevista na ordenação de O4, o Mi (compasso 11). Se observarmos atentamente, este Mi é o primeiro membro da forma O4, que se encontra imbricada com o final da forma O6. Isto se caracteriza como inserção de nota não prevista na forma. Ainda, é notável o procedimento de substituição no compasso 2. Neste compasso, a nota Sol é substituída por uma repetição da nota Sib (ouvida no tetracorde imediatamente anterior), acrescida de Si e Láb. A nota Dó# é permutada, pois de acordo com a ordem prevista na forma, ela deveria ser apresentada imediatamente após o Sol, porém é protelada até o fim da exposição da série. Também ocorre a repetição do segundo membro desta forma, Ré antecedendo o Dó# (compasso 2). A nota omitida Sol, junto com as três notas que a substituíram, formam um tetracorde 4-3, com as mesma alturas que foram observadas na segunda peça (compasso 6), e que ainda aparecerão nas peças seguintes.

As permutas são frequentes nesta peça e em seu final podemos destacar a última apresentação da série na forma O4 (compasso 13-14) até seu sétimo membro, que encontra-se permutado com o sexto (Lá e MIb respectivamente).

A **quarta peça** explora algumas formas retrógradas da série, ainda não utilizadas nas 6 peças. A repetição, no compasso 1, de um motivo formado pelas três primeiras notas

da série demonstra mais uma "licença" tomada por Santoro.

Em termos gerais, a peça pode ser dividida em duas frases de um compasso, seguidas por uma pequena cadência. A segunda cadência se expande um pouco mais do que a primeira, indo do compasso 6 até o 8. Existe um motivo de duas colcheias presente nos compassos 1, 3 e 4, que expressa um intervalo de classe 2. São utilizadas exclusivamente as séries R5 e R6, com predominância de R5, como demonstra o Exemplo 21:



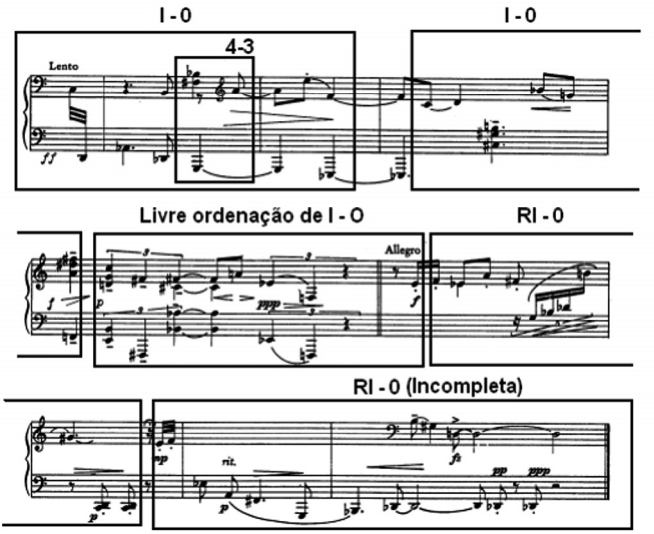
Ex. 21: Santoro, *6 Peças para piano*, quarta peça (comp. 1-8). Segmentação das séries.

O procedimento de omissão, tornando a apresentação das formas da série incompletas, é frequente nesta pequena peça. Mesmo a apresentação inicial se dá após a repetição do primeiro tricorde. Isso é interessante se considerarmos que as formas retrógradas ainda não haviam sido expostas nas peças anteriores, e nesta primeira apresentação não fica disponível ao ouvinte uma clara afirmação da forma utilizada. A primeira repetição da forma R5 ocorre no compasso 3 e o Lá, décimo membro, é omitido. Esta nota somente aparecerá no compasso 5, simultaneamente a outra apresentação da forma R5, que novamente omitirá o Lá em sua ordem esperada. Também o Mib sofrerá o mesmo tratamento, sendo omitido.

Nos três compassos finais observamos uma apresentação livre da forma R6. Livre devido às alterações da ordem, que são tais, que aparentam descolar-se da série e, simplesmente, apresentar-se como uma região de doze sons. Consideramos a forma R6

como a utilizada neste trecho se entendermos que existe substituição do décimo membro, que é utilizado no pentacorde inicial e do segundo membro, que é remanejado para a sexta posição. Há uma clara desordenação da série.

Na **quinta peça** do grupo, Santoro opta pelas séries invertida I0 e retrógrada da invertida RI0. Mais uma vez, os procedimentos de omissão, elisão (compasso 5) e utilização de material livremente ordenado (compasso 4) são utilizados, porém, nesta peça, pela primeira vez, todos estão reunidos. O esquema formal da peça é delimitado pela mudança de andamento que ocorre no compasso 5 (Allegro), dividindo-a em duas partes. Cada parte está articulada com uma apresentação da série (I0 na primeira parte e RI0 na segunda), fazendo desta a primeira peça a coincidir a apresentação da série com a estrutura formal. Assim como na segunda peça, um motivo apresentado em textura homofônica com acompanhamento é elaborado, gerando diferentes ideias musicais em contínuo desenvolvimento. Este motivo é uma figura de colcheia-colcheia (ou eventualmente semínima) que, devido à variedade rítmica presente nesta curta peça, é articulado até mesmo em quiálteras (compasso 4). O Exemplo 22 ilustra as relações presentes entre forma e uso da série:



Ex. 22: Santoro, *6 Peças para piano*, quinta peça (comp. 1-8).
Articulação entre forma e série.

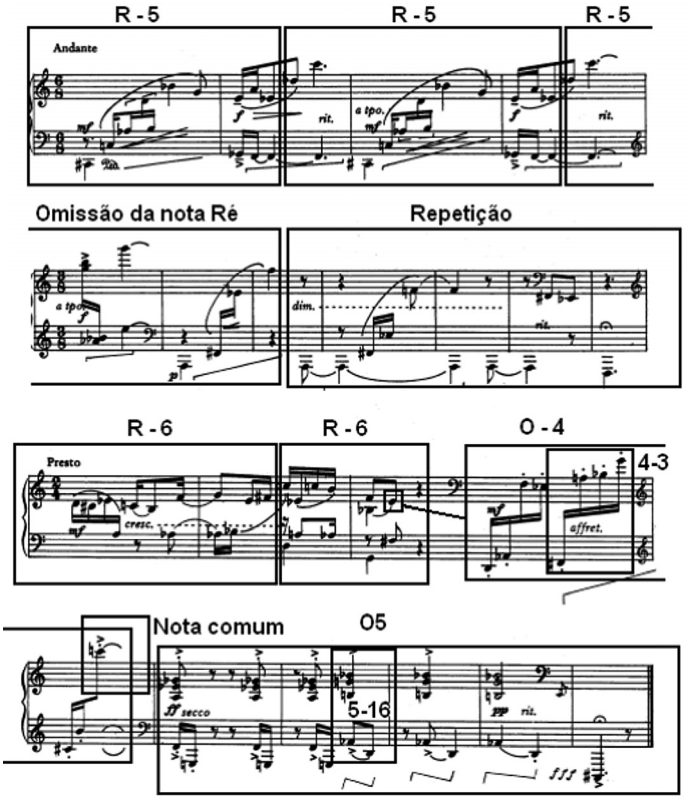
No Exemplo 22 (acima) podemos destacar a presença da tétrade 4-3 logo no primeiro compasso na mesma transposição já encontrada em peças anteriores, (6,7,9,10). Uma vez que esta peça é construída com formas retrógradas, invertidas e retrógradas das invertidas da série, podemos supor que Santoro elegeu estas em particular (como foi mencionado anteriormente, são poucas as formas que o compositor utiliza), devido à possibilidade de similaridade de ordenação das alturas. Esta similaridade talvez possa ser expressa na utilização dos conjuntos 5-16 e 4-3 com as formações: (2,7,8,10,11) nas peças de números 2, 4 e 6; (6,7,9,10) nas peças de números 2, 5 e 6 e (7,8,10,11) na peça de número 2, respectivamente.

A **sexta e última peça** do grupo é também a única a ter compasso indicado. Novamente, a forma está delimitada pelas mudanças de andamento (*Presto*, compasso 12), dividindo-a em duas partes. Estas utilizam compassos binários 6/8 e 2/4, respectivamente, com uma rápida incursão no compasso ternário 3/8 nos compassos 5 a 11. A primeira parte basicamente se desenvolve através de um arpejo distribuído entre as duas pautas, que abrangem do registro grave até o agudo do teclado. Este arpejo expõe todos os doze sons da forma R5, mais a repetição do Réb e do Dó. A repetição de um fragmento do arpejo, deslocada ritmicamente (compassos 6 a 9), cria a sensação de diluição, preparando o ouvinte para a chegada do *Presto* seguinte.

A omissão da nota Ré na terceira enunciação da série (compasso 5) ocorre simultaneamente a uma permuta entre o intervalo de classe 4 (Sol-Si) e o intervalo de classe 2 (Láb-Sib), em que a ordem destes membros está trocada. Assim como ocorre com a elisão e a repetição, esta permuta e esta omissão são processos que foram progressivamente sendo apresentados pelo compositor no decorrer das seis peças.

Os cinco últimos compassos corroboram para a compreensão de uma relação orgânica entre as peças, para além da série que dá origem a todas elas. Trata-se de uma reminiscência dos compassos finais da segunda peça, através da alternância de dois pentacordes, 5-8 (3,5,6,7,9) e 5-16 (2,7,8,10,11). Estes fazem parte de O5, que se apresenta sem a nota Mi, protelada para o penúltimo compasso, como apojatura da nota final Dó#. Este mesmo Dó#, pelo previsto na ordem de O5, seria precedido pelo Dó, porém, só o encontramos bem antes, no compasso 16, ainda como último membro da forma O4 que iniciou no compasso 14. Ainda podemos notar a presença do tetracorde 4-3 (6,7,9,10) no compasso 15.

Em suma, as formas empregadas nesta peça são: R5, R6, O4 e O5. Duas formas retrógradas distantes meio tom e duas formas originais distantes também meio tom como podemos ver no Exemplo 23:



Ex. 23: Santoro, *6 Peças para piano*, sexta peça (comp. 1-12).
Articulação entre forma e série.

Considerações finais

Após estas análises das duas obras, podemos chegar a algumas conclusões acerca dos discursos dos dois compositores e suas representações através das técnicas composicionais elegidas. A Tabela 1 ilustra a comparação proposta entre as duas peças nos

aspectos do ritmo, da textura, de utilização da série, forma e métrica:

Aspectos de comparação	**César Guerra-Peixe** ***Miniaturas n. 1*** **para piano**	**Claudio Santoro** ***6 Peças para piano*****, Série II**
Indicações de compassos e liberdade rítmica	Indica compassos e adere à estrutura proposta por eles.	Não indica compassos (exceto na peça de n. 6). Os compassos alteram a quantidade de tempos livremente.
Ritmo	Figuras simples de multiplicação e divisão da unidade de tempo. Pouca complexidade e nenhuma forte característica rítmica brasileira.	Divisões mais complexas da unidade de tempo, incluindo quiálteras e subdivisões de tempo pontuadas. Nenhuma forte característica rítmica brasileira.
Textura	Basicamente melodia e acompanhamento. Eventualmente presença de imitação (n. 3).	Texturas bastante variadas, até na mesma peça. Predileção pela textura polifônica e pontilhista.
Utilização sistemática de elementos não seriais	Frequentemente, inserções sem conexão com a série ou a forma local da série.	Eventualmente, inserções sem ordenação (somente nas peças de n. 4 e 5). Procedimentos mais frequentes são: omissão de notas, repetição de notas já utilizadas (antifonia serial), substituição e permutação da ordem.
Utilização de formas simples articuladas com séries ou motivos à maneira tonal (analogamente)	Franca opção pelo esquema ternário A B A'.	Formas mais complexas e elaboradas através de desenvolvimento motívico contínuo e alterações de andamento. Não ocorrem recapitulações literais, apenas na última peça, em que são evocados os compassos finais da peça de n. 2.

Tab. 1: Aspectos de comparação entre as três peças de *Miniaturas nº 1* para piano de César Guerra-Peixe e as *6 Peças para piano* de Claudio Santoro.

Para Santoro, a sua música não deveria ser refém das normas dodecafonistas de ordenação da série. Para Guerra-Peixe, a ordenação serial e a implícita premissa de não reprodução de sequências rítmicas era um fator impeditivo de uma fusão entre o dodecafonismo e a música nacional e, portanto, um forte argumento para o abandono desta técnica, a tal ponto que, em uma obra onde o próprio compositor definiu a série (LIMA, 2002), verificamos pouca ou mesmo nenhuma aderência à mesma (na primeira peça das *Miniaturas n. 1*).

Contudo, através das análises, pudemos observar maior exploração das técnicas seriais por parte de Santoro (obviamente, nossas conclusões limitam-se exclusivamente a estas obras), explorando as diversas formas de apresentação da série (Transposição, Retrogradação e Inversão), mas não utilizando a série por completo em todos os momentos. Já Guerra-Peixe, parte de uma série não só incompleta, como com repetição de notas. Não há exploração sistemática das inversões e das transposições. Santoro, por exemplo, compõe duas das seis peças exclusivamente com estas formas. Evidentemente, não se tratou aqui de supor algum tipo de aderência à ortodoxia por parte dos compositores em questão - fato que, é de conhecimento geral, jamais ocorreu no Brasil - e sim de investigar como ambos, em momentos bastante similares e relevantes de suas trajetórias artísticas (suas transições entre as fases atonal e nacionalista), manipularam a técnica dos doze sons, acreditando ainda ser de passível de fusão com a música nacional.

Se não conseguimos observar nenhuma característica rítmica marcantemente nacional em nenhuma das duas obras, ao menos pudemos perceber a busca pela simplicidade formal, textural e rítmica nas peças de Guerra-Peixe, em contraste com maior complexidade nestes parâmetros nas peças de Santoro. Isso está de acordo com a preocupação do primeiro compositor de comunicabilidade, através do não abandono dos princípios tradicionais de unidade e variedade consagrados pela música tonal.

Essencialmente, o discurso do compositor Claudio Santoro (se antagônico quando comparado aos seus depoimentos sobre o seu período nacionalista) é bastante coerente com as técnicas composicionais empregadas aqui. A mesma coerência pode ser creditada a Guerra-Peixe, que se propõe a aproximar esta nova técnica à música mais popular, fato dedutível a partir da observação de sua preocupação com o elemento rítmico de suas obras desta fase. Certamente, esta proposta de Guerra-Peixe se dá em virtude de seu amplo conhecimento da música popular de sua época devido as suas atividades profissionais no rádio, fato bastante ilustrado em seus depoimentos. Até a chegada de Koellreutter ao Brasil em 1939, o próprio Schoenberg pouco havia se manifestado, mesmo na Europa, sobre composição com doze sons, ou dodecafonismo. Percebemos, portanto, um dodecafonismo "à brasileira", com menos cientificismos e muito menos centrado em uma teoria, pois, evidentemente, pouco se conhecia sobre os textos de Schoenberg.

Apesar do pequeno escopo deste trabalho, que abordou duas pequenas obras para piano dos dois compositores, é notável a diferença de estilos entre eles, compositores contemporâneos entre si e que tiveram a mesma formação com Koellerutter nesta técnica. O uso dos recursos texturais e a manipulação do material apontam para uma discussão maior sobre a nomenclatura genérica dada aos compositores participantes do Musica Viva, "Fase dodecafônica". Efetivamente, seria este termo o mais adequado? Mesmo

considerando a ideia de transição entre dodecafonismo e nacionalismo, é realmente possível apontar uma prática dodecafônica sistemática a estes compositores? Questões como esta, poderão ser respondidas com um estudo mais aprofundado das obras específicas deste período, que só recentemente tem sido objeto de uma pesquisa musicológica mais consistente, revelando interessantíssimos aspectos desta fase transitória de compositores brasileiros entre atonalismo e nacionalismo.

Referências

ALMADA, Carlos de Lemos. O Dodecafonismo peculiar de Claudio Santoro: análise do ciclo de canções *A Menina Boba*. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 7-24, jun. 2008.

ASSIS, Ana Claudia. Compondo a "cor nacional": conciliações estéticas e culturais na música dodecafônica de César Guerra-Peixe. *Per Musi*, Belo Horizonte, UFMG, n. 16, p. 33-41, 2007. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros /16/ num16_cap_03.pdf>. Acesso em: 03/01/2011.

BERNSTEIN, Guilherme Seixas. Guerra-Peixe e o Nacionalismo dodecafônico vistos pelo divertimento nº 1. In: Cadernos do Colóquio. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004-2005 p. 95-106. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/viewFile/109/64>. Acesso em: 02/01/2011.

CAMPOS, Augusto de. *Música de invenção*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FORTE, Allan. *The Structure of Atonal Music*. London: Yale University Press, 1972.

GADO, Adriano Braz. *Um estudo da técnica de doze sons em obras selecionadas*: Hans Joachim Koellreutter e César Guerra-Peixe. Dissertação (Mestrado), Campinas, UNICAMP, 2005.

GUERRA-PEIXE, César; LANGE, Francisco Curt. *Correspondência a Curt Lange: 9/05/1947*. Acervo Curt Lange, UFMG, Biblioteca Universitária da UFMG, Belo Horizonte.

GUERRA-PEIXE, César. *Curriculum vitae*. Belo Horizonte: Biblioteca da Escola de Música da UFMG, 1971, l. 5 f. Texto datilografado.

KATER, Carlos. *Música Viva e H. J. Koellreutter*: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora, 2001.

LEIBOWITZ, René. *Schoenberg*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

LIMA, Cecília Nazaré de. *A fase dodecafônica de Guerra-Peixe: à luz das impressões do compositor*. Dissertação (Mestrado), Campinas, UNICAMP, 2002.

LÍVERO, Iracele Vera. Santoro: uma história em miniaturas: estudo analítico interpretativo dos *Prelúdios* para piano de Cláudio Santoro. Dissertação (Mestrado), Campinas, UNICAMP, 2003.

MENDES, Sérgio Nogueira. Claudio Santoro: serialismo dodecafônico nas obras da primeira fase (1939-1946). In: XVII Congresso da ANPPOM, *Anais*... São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso _anppom_2007/ musicologia/ musicol_SNMendes.pdf>. Acesso em: 02/01/2011.

MUSICA VIVA - Manifesto 1944. Disponível em: <http://www.latinoamerica-musica.net/historia/manifestos/2-po.html>. Acesso em: 13 de Fevereiro de 2012.

MUSICA VIVA - Manifesto 1946. Disponível em: <http://www.latinoamerica-musica.net/historia/manifestos/2-po.html>. Acesso em: 13 de Fevereiro de 2012.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1984.

SANTORO, Claudio. O Progresso em Música. 1950. *Para Todos* n. 7, p. 4-5, mar. 1951.

_____ Carta endereçada a Hans Joachin Koellreutter. Arquivo Claudio Santoro, UnB, Brasília, 14/02/1947.

_____ Carta endereçada a Hans Joachin Koellreutter. Arquivo Claudio Santoro, UnB, Brasília, 18/12/1947.

SCHOENBERG, Arnold. Composition with twelve-tones (1). In: *Style and Idea*. London: Faber & Faber, 1975.

_____. *The Musical Idea and the Logic, Technique, and Art of Its Presentation*. Editado e traduzido por Patricia Carpenter and Severine Neff. New York: Columbia University Press, 1995.

STRAUS, J. *Introduction to Post-Tonal Theory*. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1990.

VETROMILLA, Clayton. O problema das "fases estéticas" e a suíte para violão de Guerra-Peixe. *Per Musi*, Belo Horizonte, UFMG, n. 5/6, p. 131-140, 2002. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/05_06/num5_6_cap_ 11.pdf.>. Acesso em: 13/02/2012.

Ernesto Hartmann é Bacharel em Piano pela UFRJ, Licenciado em Música pela UCAM/RJ, Mestre em Práticas Interpretativas (Piano) pela UFRJ e Doutor em Música (Linguagem e Estruturação Musical) pela UNIRIO. Produziu trabalhos publicados como artigos em diversas revistas abordando temas ligados a Análise, Teoria e Linguagem Musical. Foi professor colaborador da UFF-CEIM/RJ, Professor Substituto de Harmonia e Piano da UFRJ, Professor Substituto de Harmonia da UFMG e Coordenador dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música do Conservatório de Música de Niterói/RJ. Atualmente é Professor Adjunto e Chefe do Departamento de Teoria da Arte e Música da UFES. ernesto.hartmann@ufes.br

Evolutionary Sound Synthesis Controlled by Gestural Data

José Fornari (UNICAMP)
Mariana Shellard (UNICAMP)
Jônatas Manzolli (UNICAMP)

Abstract: This article focuses on the interdisciplinary research involving Computer Music and Generative Visual Art. We describe the implementation of two interactive artistic systems based on principles of Gestural Data (WILSON, 2002) retrieval and self-organization (MORONI, 2003), to control an Evolutionary Sound Synthesis method (ESSynth). The first implementation uses, as gestural data, image mapping of handmade drawings. The second one uses gestural data from dynamic body movements of dance. The resulting computer output is generated by an interactive system implemented in Pure Data (PD). This system uses principles of Evolutionary Computation (EC), which yields the generation of a synthetic adaptive population of sound objects. Considering that music could be seen as "organized sound" the contribution of our study is to develop a system that aims to generate "self-organized sound" – a method that uses evolutionary computation to bridge between gesture, sound and music.

Keywords: Generative art. Gestural data. Evolutionary computation. Self-organization. Sound design.

Título: Síntese Evolutiva de Sons Controlada por Dados Gestuais

Resumo: Este artigo trata de pesquisa interdisciplinar que envolve Música Computacional e Arte Visual Generativa. Descrevemos aqui a implementação de duas instalações artísticas interativas baseadas nos princípios de coleta de dados gestuais (WILSON, 2002) e na auto-organização (MORONI, 2003) para controlar um Modelo de Síntese Evolutiva Sonora (ESSynth). A primeira implementação utiliza como dados gestuais o mapeamento por visão computacional de imagens de desenhos feitos a mão. A segunda usa dados estuais de movimentos dinâmicos de coreografia. O resultado computacional é formado por dados gerados por um sistema interativo implementado em Pure Data (PD). Este sistema utiliza princípios de Computação Evolutiva (EC), que permitem a geração de uma população sintética de objetos sonoros dinâmicos. Considerando que música pode ser definida como "som organizado", a contribuição deste estudo consiste em desenvolver um sistema computacional que gera "som auto-organizado" – um método de computação evolutiva que intersecciona gestos, som e música.

Palavras-chave: Arte generativa. Computação evolutiva. Auto-organização. Projeto sonoro.

Computer music research studies digital sound synthesis methods described by discrete mathematical models, from one of the following categories: Linear vs. Nonlinear; Deterministic vs. Stochastic; Static vs. Dynamic (BENDER, 1978). Among Dynamic models, there are the Adaptive ones, such as Evolutionary Computation and Genetic Algorithms. They resemble, in a computational environment, the adaptive characteristics of problem-solving, observed in biologic individuals and populations. Such models are capable of changing their search strategies to find the best possible solution for a problem that is not well-defined (HOLLAND, 1996).

For such problems, there is a class of interactive genetic algorithms in which human-machine interactions are required, in order to find their best solutions. Evolutionary environments that use body movements to control the evolution are one example within a family of interactive adaptive computation systems introduced by Stephen Todd and William Latham (1992) and described by Alexander Kosorukoff (2001) as Human-Based Genetic Algorithm (HBGA).

Gesture is here defined as a set of body movements bound by one specific intention. Lately, the retrieval of gestural data has been a key issue in the study of adaptive systems applied to computer music (WANDERLEY, 1999). The body continuously corrects its movements to perform an intended task, which – in spite of its complexity – can be trained by repetition, and reproduced – in most cases – at ease.

This article describes a computer musical model using evolutionary computational methodology to synthesize sound objects generated through human-machine interaction based on gestures. This model can automatically generate sound synthesis originated from gestural data retrieved from a collection of drawings and dance movements. As further explained, this method leads to a computer model that generates "self-organized sound". This can be used in interactive sonic installations, such as the one presented by the group of Georg Fleischmann (1994). We understand our concept as an extension of the well-known Edgard Varèse's viewpoint about music, as being "organized sound". In the next sections we present a review of the research background, which is followed by the description of this computer evolutionary model and a discussion of the achieved results.

Theoretical Background

In this section we describe the theoretical basis of our approach. We start with a brief review of the contemporary concepts of generative art, converging to computer generated music. It follows a brief review on Evolutionary Sound Synthesis, the

methodology here used to generate the sound output of this musical application.

Contemporary Generative Art

Generative Art are broadly defined as rule-based artwork systems, which are "set into motion with some degree of autonomy" (GALENTER, 2003). Algorithmic and Generative processes had already been extensively explored in arts and music composition. Athanasius Kircher – believing that musical harmony should reflect universal proportions – wrote in the 1650's the book entitled: *Musurgia Universalis*, where he described the design of a music generating machine (CRAMER, 2005). In 1793, Hummel published a system to generate musical notation, whose creation was attributed to Mozart, in which music scores were assembled by predefined bars, chosen through a dice tossing game. Mozart's system embeds most of generative contemporary methodologies in which musicians might create – throughout simple rules and building blocks (i.e. the predefined musical bars) – an astonishing amount of new compositions. Later, this algorithm was known as the Mozart's dice game and influenced many composers, such as John Cage and Lejaren Hiller, in the creation of their musical piece entitled HPSCHD (HUSARIK, 1983).

The main proposition of Generative Art is to release the artwork from the artist's total control, thus letting it, as an independent entity, free to explore subtle variations through reiterative generative processes. Reiteration and loosening of control where well explored during the 1960's, by musicians, visual artists and dancers, sometimes also exploring partnerships with scientists and engineers. In 1968, Billy Kluver, John Cage and Robert Rauschenberg organized the *Project 9 Evenings*, where artists from different fields and engineers from the Bell Laboratories worked together on developing human-machine interactions, during 9 evenings of artistic performances. Some of the choreographies created were mainly based on simple repetitive tasks that interacted humans and machines (programmable electronic devices). This project resulted in the development of new technologies and artistic approaches over new tools and led the engineers Billy Kluver and Fred Waldhauer, with the artists Robert Rauschenberg and Robert Whitman to create the E.A.T. (Experiments in Art and Technology), a non-profit organization that gathered researchers and artists to work together, developing art and technology.

An artwork autonomously created by a generative process is not restricted within any specific field, but in a multitude of different areas of knowledge, even beyond visual arts and music. Adaptive methods, such as Artificial Intelligence, Neural Networks and Evolutionary Computation, are recent areas of interfacing Science and Art. This fruitful

dialogue fits well the principles of Generative Artwork, due to their potential of creating a process that is dynamic and immersive.

Evolutionary Art and Interactive Genetic Algorithm

Evolutionary Art – a recent form of creation – is almost exclusively created with computational aid. Genetic Algorithms (GAs) and their creative use in Arts were introduced by Todd and Latham (1992) when they evolved visual forms based on GAs. Peter Bentley and David Corne (2002) introduced the concept of evolutionary design and there is a collection of creative applications of evolutionary systems in the book *Creative Evolutionary Systems*. From this pioneering work, several computer models for Evolutionary Art were designed. This is based on a Selection process, inspired by the artist viewpoint, guiding the artwork development – that is somehow similar to the Darwinian natural selection guided by environmental conditions. In Music, one of the first works of this type is GenJam (BILES, 1994), a system designed to generate jazz solos in synchronism with a predefined improvisation harmony line. Another pioneering GAs musical application, developed by Peter Todd and Gregory Werner (1999), is a system for Evolutionary Music Composition.

The approach described in this article relates to a family of interactive evolutionary computation systems, referred as Interactive Genetic Algorithm (IGA). This is a GA subclass that uses human judgment as the fitness evaluation. In computational terms, IGAs are successfully applied when it is not possible to find an analytical definition as fitness function. This is also a form of incorporating human arbitrariness in the flow of a computer generated synthetic evolution. Kosorukoff (2001) also describes this class of interaction as the previously referred Human-Based Genetic Algorithm (HBGA), that he defines as a genetic algorithm that allows humans to contribute with solutions, suggestions and guidance to the evolutionary process. Hee-Su Kim and Sung-Bae Cho (2000) studied computer-aided adaptable systems using IGAs for fashion design. Dunwei Gong, Xin Yao and Jie Yuan (2009) studied a hybrid approach, combining IGA with fitness functions not assigned by human. This type of semi-automatic decision process is a way of solving the problem of human fatigue in taking decisions over a large amount of possible solutions data. In this context, we created the concept of ArTbitrariness (MORONI; MANZOLLI; VON ZUBEN, 2002a) that mediates the application of computer creativity in art production (MORONI; VON ZUBEN; MANZOLLI, 2002b).

Evolutionary Sound Synthesis

It is well-known that adaptive computing methodologies can produce emergent, self-organized complex systems (HOLLAND, 1992 and 1996). Among them, there is the Evolutionary Computation (EC), an adaptive method inspired in the problem-solving approach observed in biological species. This method seeks out – in evolutionary steps – for the best solution, within a landscape of evolving candidates (possible solutions).

Evolutionary systems are also described by the theory of Complex Adaptive Systems (CAS). As described by John Holland (1992), CAS consists of a large number of agents with interconnected parameters that, altogether, exhibits coherent emergent properties. It is also known that CAS can generate emergent properties by means of its agents' competition and/or cooperation (HOLLAND, 1996). Its systemic behavior is the result of interactions of a large number of agents, leading to the process of self-organization, in which, a CAS may pass through several distinct organizational states (FOERSTER, 1960), which is the fundamental principle of the methodology presented here.

Since 2001, the research group of NICS (Interdisciplinary Nucleus of Sound Communication, at UNICAMP) has worked with ECs, in sound design and music composition (MORONI; MANZOLLI; VON ZUBEN, 2002a). Some of these techniques created highly textural environment (FELS; MANZOLLI, 2001). Then, we developed the Evolutionary Sound Synthesis (ESSynth) in which a Population set of waveforms evolves in time, in generation steps, by the action of two genetic operators: crossover and mutation, and a predefined fitness functions (MANZOLLI, 2001), (FORNARI et al., 2001). Later, the genotype of each individual in the population set was defined by psychoacoustic arrays of acoustic aspects that aimed to define how the waveform was perceived and understood. Finally we incorporated sonic spatial localization parameters in this evolutionary method (FORNARI; MAIA JÚNIOR; MANZOLLI, 2006. FORNARI; MAIA JÚNIOR; MANZOLLI, 2007).

This article describes a new musical development of EESynth for dynamic sound design in which there is no Selection through the usage of fitness functions, but through the definition of a lifespan for each individual in the variable-size population set. As said before, this implementation is based on the concept of Self-Organization and our hypothesis is that the whole population is evolving towards an organizational attractor. The usage of gestural data retrieved from drawings and dance movements constitute a type of disturbance input on this computer music model that, in reaction, adapts to the stimuli. The resulting sound output describes emergent paths of adaptation, in the sound domain.

Methodology

This section describes the method here used to retrieve gestural data, from drawings and dance, used to create a Population of sound objects, through Evolutionary Sound Synthesis.

From Gestures to Sounds

Our development started from the computational analysis of digital images taken from drawings. First, we developed a model to find and retrieve information from graphic objects and map them into sound objects. These were then constituted as genotypes of individuals, in a population set. Later, this method was expanded to also handle kinetic data – the gestures retrieved from body movements of dance. These two cases will be further described.

Both data types (drawings and dance) share the common characteristic of being similar yet variant, which means that all drawings from the collection, as well as all dance movements, are similar but never identical. This resembles an important feature found in biological populations: Individuals of the same species are similar, but there is no natural occurrence of clones (even for twins, there is a slight genotypic difference, due to mutation). These data constituted the Genotype, representing acoustical characteristics of each Individual: the sound object.

Computer Code as Individuals

One of the aims of this work is to use an ESSynth model to generate emergent sonic properties, based on external data retrieved from gestures. In order to implement this new implementation of ESSynth, we defined the Individual as the sound synthesis algorithm itself. Here, this is implemented as an instantiation of a PD abstraction – an independent sub-patch, similar to the C language subroutine that can be replicated in independent instantiations, having their own arguments and handling their internal variables as local variables. In a nutshell, each Individual is a process that synthesizes a sound object. Different from other studies, instead of evolving synthesis parameters, here we aim to evolve the Code itself.

Resembling biology, Individuals have their own genotype, defined here by acoustic descriptors related to features of their corresponding sound objects. Genotype data is initially created from the mapping of gestural data, as described in section 3. There are also interactive parameters to control the evolutionary sound process of ESSynth, in real-time.

They are: (1) Proliferation, which describes the rate of reproduction in the Population set; (2) Lifespan, that sets the average of how long each individual, in the Population set, can be alive; (3) Crossover, that sets the amount of crossover, or recombination, during the reproduction process; and (4) Mutation rate, which sets the amount of mutation in the new individuals' genotype.

The Population set, in this version of ESSynth, starts with only two individuals (two instantiations of a PD abstraction). Its size grows as the reproduction process creates new individuals, and reduces when the individuals' lifespan is over. During the evolutionary process, new individuals will be born, thus creating sound objects, and old individuals will die, when the correspondent sound object also disappears. The ESSynth sound output is given by all individuals alive, which creates an emergent sound realm by all active individuals within the Population set. Individuals will also independently move around. The location of each sound object is given by simple Interaural Time Difference (KELLY; PHILLIPS, 1991) and Interaural Loudness Difference (BIRCHFIELD; GANGISHETTY, 2005) sound location algorithms.

Here, individuals don't have gender differentiation, but will – in pairs – generate offsprings. Genetic operators: Crossover and Mutation assemble the offsprings new genotypes from the genotypes data of their two parents. Each genotype has six chromosomes, given by arrays of floating-points. They are separated in two sets of three arrays, controlling sound synthesis characteristics: Tonal and Stochastic. Tonal set synthesizes sound with clear pitch. Stochastic one synthesizes sounds without clear pitch. Each group of 3 arrays control synthesis characteristics related to Intensity, Frequency and Distortion. Intensity controls the sound intensity of each set. Frequency is associated with pitch (for the Tonal set), which is the center frequency filter (for the Stochastic one). Distortion controls the amount of partials in the Tonal set, and the filter bandwidth, in the Stochastic set. It is interesting to realize that the Distortion parameter works as a bridge between Tonal and Stochastic features. Without distortion, Tonal set generates a sine-wave sound and the Stochastic one, a white-noise. As the Distortion rate increases, Tonal output increases the number of partials, by clipping the sine-wave, thus making it more similar to a square-wave; and the Stochastic output by narrowing the filter center-band, generates a sound similar to a whistle.

As shown in Figure 1, each array is a time series that describes the progression of one parameter along of the individual lifespan. Each array has a fixed length of 100 elements, that are real numbers, normalized between [-1,+1]. These 6 arrays compound the individual genotype. In the system, they are given as a text file which contains a matrix M6,100 – the Gestural Matrix. From top to bottom, the 6 lines of the gestural matrix text file are: Tonal

Intensity, Tonal Frequency, Tonal Distortion, Stochastic Intensity, Stochastic Frequency, Stochastic Distortion.

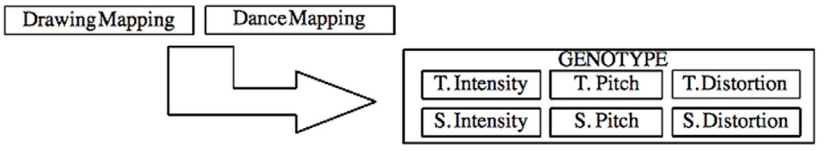


Fig. 1: Diagram of the mapping from gestural data to the six arrays of the Genotype.

Retrieving Gestural Data

Gesture, as an artistic expression, is here seen as movements and actions embodying artistic intention. Our hypothesis that is possible to access information that resembles the generative artistic process by retrieving gestural data conveyed by the final artwork (drawings) or performance (dance). This can be expressed in the sonic domain, by using the retrieved gestural data, to generate dynamic sound synthesis through an evolutionary system. The retrieval of such data is described in the next subsections.

Gestures from Drawings

We started our work with gestural data retrieved from drawings. They belong to a large collection of over 200 conceptual drawings, all sharing the same characteristic of being very similar, but never identical. They were created by the artist through the repetition of a similar (back-and-forth) gesture that created a collection of drawings alike, somehow resembling a biological population of individuals belonging to the same species.

Some of these drawings were scanned and their digital images were mapped by a computer algorithm. These mappings were used with the ESSynth to create an artistic installation where graphic characteristics from each drawing could be mapped into sonic characteristics of sound objects, in the form of individuals' genotypes. These individuals belong to the Population set of ESSynth, where its dynamic evolution creates a landscape of sound objects. Figure 2 shows a detail of one of these drawings. On the left side is the digital image of one of the drawings. On the right side is its mapping. The large blobs are the accumulation of dripped paint, and the quasi-parallel lines, were created by the back-and-forth paintbrush movement.

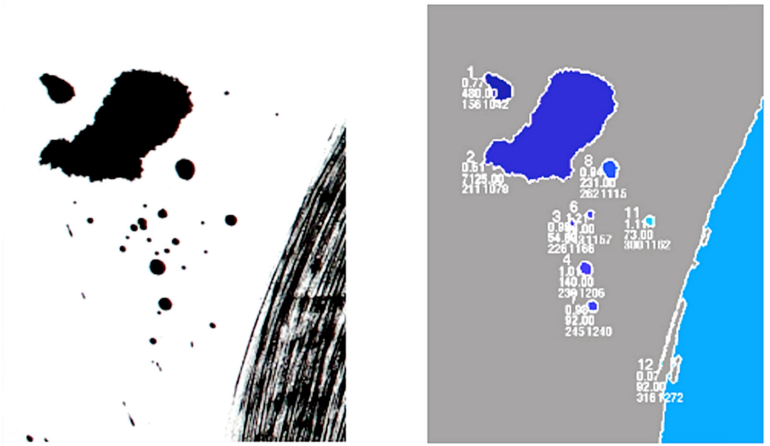


Fig. 2: Mapping a processual drawing collection. Detail of the digital image of one drawing (left) and its mapping, into several graphic objects (right).

The first step was to create a convention to map drawing features into sonic features. This mapping was developed in MATLAB. On the right side of Figure 2, it is shown the mapping of this image, done by this algorithm that is able to retrieve several graphic objects for each image. Each object has also several features associated with it. Some of these features are shown in this figure, imprinted in white, at the left side of each graphic object.

For this work, we established a convention that these objects belong to three categories. Altogether, they characterize the identity of each drawing. Such graphical elements are also found in any drawings from this collection. They are: (1) Accumulation, (2) Repetitions and (3) Fragments. Accumulation is the biggest object found in each drawing. As such, there is only one accumulation per drawing. This is usually the concentration of paint found at the bottom of the image, where the artist's gesture normally initiated. Repetitions are objects stretched in shape, similar to fragments of lines. They are normally the quasi-parallel traces found at the middle of each drawing, generated by the back-and-forth gesture of the artist's paintbrush. Fragments are the small, detached and circular spots of paint that dripped at the outlying areas of each drawing paper, spilled by the gesture, while increasing speed and intensity. Following that, we related each graphical element with any unique sonic aspects that we believe to synestesically represent – in the acoustic domain – graphical aspects of the drawings. We related the object Accumulation to the stochastic constant and low-frequency sonic features, that are steady and with long duration

(10 seconds, or more). Repetitions were related to sine-wave sounds, with middle-ranged frequencies and middle duration (about 3 seconds). Fragments were related to short-time (less than 1 second) pulses, similar to sparks of either stochastic or tonal sounds. Each image mapped generates several graphic objects; one is Accumulation, and all the others, either fall into the category of Fragments or Repetitions. Each object has several features associated with it. They are mapped into a matrix conveying the genotypes of individuals in the Population set that started the evolutionary process.

The mapping is done through the projection of the bi-dimensional shape of each object, into the horizontal and vertical coordinates of the whole image. This projection is sampled into a time series of 100 elements each. For tonal sounds, the horizontal projection is used. For stochastic sounds, the vertical projection is used. Distortion curves are calculated by the difference between horizontal and vertical projections. To express the influence of the objects position, each projection was circularly shifted, according to the distance between its objects and the whole image origin.

The tonal intensity curve is calculated by the blend of all horizontal projections, modulated by each object eccentricity parameter. Tonal frequency curve is given by the blend of all vertical projections, modulated by the orientation angles of their respective objects. Tonal distortion is given by the blend of the difference between horizontal and vertical projections, modulated by the inverse of its eccentricity.

Stochastic intensity is given by the blend of all vertical projections, modulated by the square root of each object normalized area. Stochastic frequency is the blend of all vertical projections, modulated by the objects normalized orientation angle. Stochastic distortion is the blend of the projections difference, modulated by its eccentricity.

Gestures from Dance

One of the first to study the movements of dance was Rudolf Laban, a famous choreographer and movement theoretician. He gathered his findings in the title Laban Movement Analysis that explains eight categories of basic movements that are the combination of three independent types of effort actions: (1) Space, (2) Weight and (3) Time. According to Laban, the eight basic movements are: (1) Float, (2) Punch, (3) Glide, (4) Slash, (5) Dab, (6) Wring, (7) Flick, and (8) Press. They have been used by several schools of dance and acting, as movements embodying specific emotions (PFORSICH, 1977). Data from these gestures can be computationally retrieved and used in several manners. For instance, the InfoMus Lab has developed the software EyesWeb, an interactive system for the real-time analysis of movements and acquisition of expressive gesture (MANCINI;

CASTELLANO, 2007). Our research group, in collaboration with GITD – the Interdisciplinary Group of Theatre and Dance at Unicamp – developed a performance called Elementaridades. It was inspired in the physical movement of particles of matter, and its application in Laban´s principles of movement in dance (MAIA JÚNIOR et al., 2001).

In this work, similar gestures were collected as movement data, using as gestural interface two remote-controls of a Nintendo video-game – wii-remote (wiimote) – with it accessory, the nunchuck. Each wiimote and nunchuck has embedded a tridimensional accelerometer that retrieves acceleration parameters for the three coordinates of space, in real-time and transmits these data wirelessly – via bluetooth – in the form of seven motion parameters. Three of them are rotational angles of the space dimension. They are named, in aviation terms: Yaw, Pitch and Roll (LAVALLE, 2006). The next three parameters are the raw accelerations over the coordinate axes: X, Y, and Z (for each space-dimension). The seventh parameter is: accel, and expresses raw general acceleration, despite its direction.

The equations below show the rotation matrixes describing the correlation between Yaw, Pitch and Roll with its rotation around the orthogonal axes, related to each respective space-dimension x, y and z.

$$yaw(x)=\begin{pmatrix}\cos(x) & -\sin(x) & 0\\ \sin(x) & \cos(x) & 0\\ 0 & 0 & 1\end{pmatrix} \quad pitch(y)=\begin{pmatrix}\cos(y) & 0 & \sin(y)\\ 0 & 1 & 0\\ -\sin(y) & 0 & \cos(y)\end{pmatrix} \quad roll(z)=\begin{pmatrix}1 & 0 & 0\\ 0 & \cos(z) & -\sin(z)\\ 0 & \sin(z) & \cos(z)\end{pmatrix}$$

The data was collected by a computational model, developed as a PD patch that recorded each movement in synchronism with the seven parameters transmitted by each accelerometer (given a total of 28 time-series) at 8 bits of resolution and sampling rate of 100 Hz. As shown in Figure 3, the accelerometers (the "sensors") were attached (taped) to the dancer's knees and elbows. The resulting data was saved in text files, automatically created by the patch, every time it was running.

The dancer performed eight short improvisations (of about 1 minute each) for each entry described in the rows of Table 1. It shows these eight body actions, as described by Rudolf Laban, and its formant aspects of: Space, Weight and Time. The movements performed by the dancer where improvised according to these premises.

The Body Actions described by Rudolf Laban.			
Action	**Space**	**Weight**	**Time**
Sliding	Direct	Light	Slow
Fluctuating	Flexible	Light	Slow
Punctuating	Direct	Light	Rapid
Shaking	Flexible	Light	Rapid
Pressing	Direct	Firm	Slow
Twisting	Flexible	Firm	Slow
Punching	Direct	Firm	Rapid
Whipping	Flexible	Firm	Rapid

Tab. 1: The Body Actions described by Rudolf Laban.

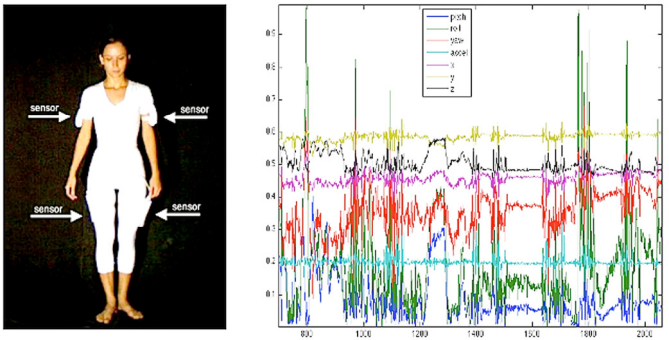


Fig. 3: Sensors placements on the dancer's body (left). Excerpt of gestural time-series retrieved from one performance (right).

The PD model that recorded the body movements received, through OSC protocol, seven streams of data, at the rate of one floating numbers each 10ms, for each stream. We attached the nunchucks at the dancer's elbows – once they are lighter than the wimote – and the wiimotes at her knees. In Figure 3, they denoted by the generic term "sensor." At the right side of this figure is depicted an excerpt of the real-time data generated by one of these sensors, for one of the dancer's performances: an improvisation over one of the body action movements described in Table 1.

Using these sensors, it was possible to collect gestural data out of the dancer's movements, wirelessly and in real-time. The dataset excerpt shown in Figure 3 (right side) represents only one of the four sensors, compounded of 7 synchronous streams of data: three rotation angles: pitch, roll, yaw; three raw accelerations: x, y and z; and one general acceleration activity. They were mapped to create six arrays, corresponding to the lines of the gestural matrix M, which corresponds to the first individual genotypes in the Population set, at the beginning of its evolutionary process. Compounding the genotype, these gestural matrixes were fed with data collected from one specific body action recording. In this implementation, the mapping translated the mean variation of each sensor's parameters – the ones attached to the dancer's arms – for the Tonal Intensity and Tonal Frequency curves; and the ones attached to the dancer's legs, were translated to Stochastic Intensity and Stochastic Frequency. Tonal Distortion was created by the difference between Tonal Intensity and Tonal Frequency. Stochastic Distortion was given by the difference between Stochastic Intensity and Stochastic Frequency.

Computational Implementation

We implemented an ESSynth model in PD because this is an open-source, multi-platform, visual programming environment, specially designed for the implementation of real-time multimedia data processing (www.puredata.info). A program developed in PD is a patch. This resembles a data-flow structure, made with interconnected objects, message boxes, number boxes, symbol boxes, and so forth. An interesting feature of PD is the possibility of developing patches that can create and control other patches. This touches the paradigm of meta-programming, in which programming code can automatically write new code, without human supervision. There have been recent efforts to develop objects better acquainted for the meta-programming, such as the iemguts library, currently under development and written by IOhannes Zmölnig that aims to computationally emulate the behavior of self-aware agents in a system (ZMÖLNIG, 2008). Nonetheless, PD is already capable of, introductorily, exploring the automatic generation of patches by other patches, which is particularly useful for the implementation of adaptive systems, such as ESSynth.

The Evolutionary Sound Synthesis, originally introduced by the group of Jônatas Manzolli (2001) is a computational method for sound synthesis based on principles of the Evolutionary Computation. In this work, we developed a new version of ESSynth with some new features. Instead of being fixed-size, here the Population set is variable-size. The evolutionary process can start with few Individuals, whose Genotypes were mapped from a select group of drawings. This eliminates the evolution is Generation steps. In turn, the Individuals here must have a lifespan. In this current implementation, offprings are begotten

by pairs of genderless predecessors. Individuals that reach their lifespan time are eliminated from the Population set. The system erases their Genotypes, so it will never be repeated (which would create a clone). While alive, Individuals will generate sound objects whose perceptual identity is defined by their Genotypes. The sound output of this version of ESSynth is given by all sound objects generated by the coexistence of all Individuals alive, within the Population set. In this implementation, there is no Selection process. Individuals are only eliminated when their lifespan is over. New individuals are created by the Reproduction process. This behavior emphasizes the system capacity of generating self-organized sound structures.

Figure 4 shows the implementation of the Reproduction process in PD. There are twelve tables depicted on the top and another six on the bottom. The ones on the top represent the parents' Genotypes. The ones on the top left are the genotype of the first individual. The one on the top right side corresponds to the second individual. These genotypes are the mappings from the gestural data (drawings or dance), that are stored in the gestural matrix. Both gestural data types have the same genotypical organization of 6 tables for each Individual Genotype, as described in section 3.2. There are two sliders on the right side of this figure. They represent the rates for crossover and mutation. They determine how much recombination (crossover) and variance (mutation) the offspring genotype, shown in the 6 tables at the bottom, will have.

In its first version, ESSynth output was given by a queue of best Individuals (the waveforms selected by the Selection process) given by the Hausdorff distance between Population and Target set. In this current implementation the sound output of ESSynth is synthesized by all Individuals in the Population set. They act as agents in a self-organized system. The sound output is compounded by all unique Individuals coexisting within this variable-size set. There is a chance that the Population set reduces in size until all Individuals are extinct. On the other hand, there is also the chance that the Population size grows so much that the ESSynth computer model crashes. To avoid that, the system has minimum and maximum thresholds for the Population size, where it can vary in between.

Reproduction process creates a new Individual through the Genetic Operators: Crossover and Mutation. Crossover creates a new offspring Genotype from the recombination of a copy of the Genotypes of its parents. Mutation inserts variability, through small bits of random information, in the offspring Genotype. These genetic operators are implemented in the PD subpatch called "pd genetic operators," as seen also in Figure 4. This sub-patch receives two coefficients, given by the pair of vertical sliders, at the right side of this figure. These are variables normalized from zero to one, where 0 means "no operation," and value 1 means "full" operation. They can be changed on-the-fly,

during the ESSynth processing.

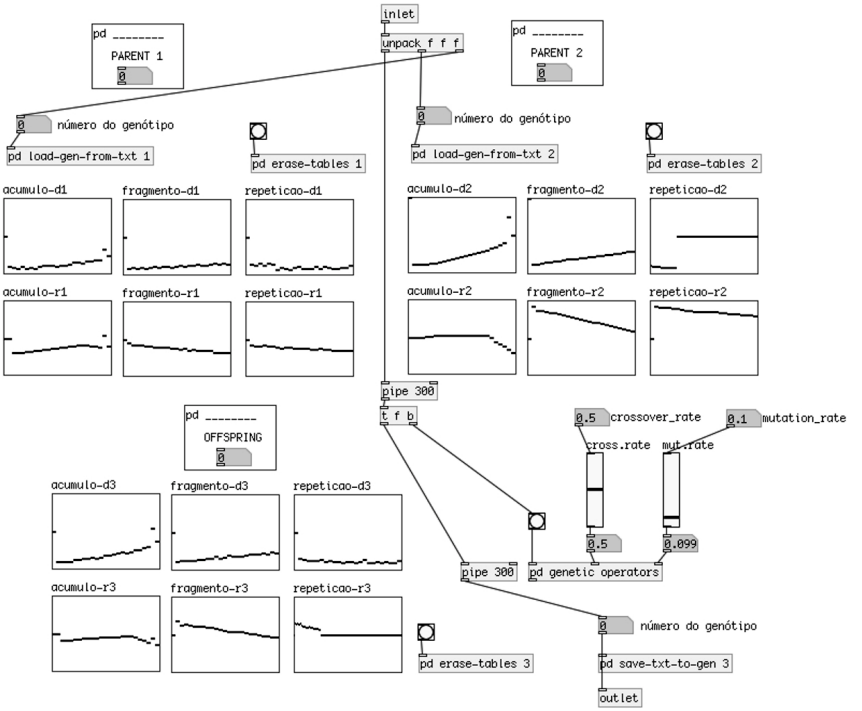


Fig. 4: The Reproduction process, as implemented in PD.

Results and Discussion

The sonic results produced by the Evolutionary Sound Synthesis (ESSynth) implementation, here presented, are based on two mappings using different types of gestural data: processual drawings and body movements of dance. An important aspect to consider here is the degree of similarity between the drawings from the collection, in comparison with the dancer improvisations on Laban's body actions. The drawing collection is noticeably more self-similar than the body actions. The purpose of the artist, during the creation of the drawing collection, was to reach a "perfect gesture"; the one that would be registered in a final drawing and express all the evolutionary path of gestures that composed

the whole collection. Given that it is impossible to draw by hand two identical sketches, it follows that there would never be two identical mappings, which implies a Population set without clones; although these individuals are strongly related. In contrast to that, dance body actions did not aim for similarity. To deal with such context, Rudolf Laban developed a system to represent distinct movements of dance. Movements, supposed to be unique that were defined as dimensions, would represent any dance movement, somehow working like the orthogonal coordinates of the Cartesian space.

Here, these dimensions were mapped into sonic genotypes of the Individuals Population set (see Table 1). That is why the Individuals whose Genotypes came from Dance Gestures were more heterogeneous than the Individuals whose Genotype came from Drawing Gestures. This is observed in Figure 5, which presents two sonograms taken from audio excerpts, recorded from the sound output created by these two types of gestural data. It is possible to observe that the left sonogram generated by dance movements produce Tonal sounds, in contrast with the right sonogram, were the gestural drawings engender Stochastic sounds. These examples can be heard at the following link: http://www.4shared.com/dir/GXH0h6_G/JNMR2011.html.

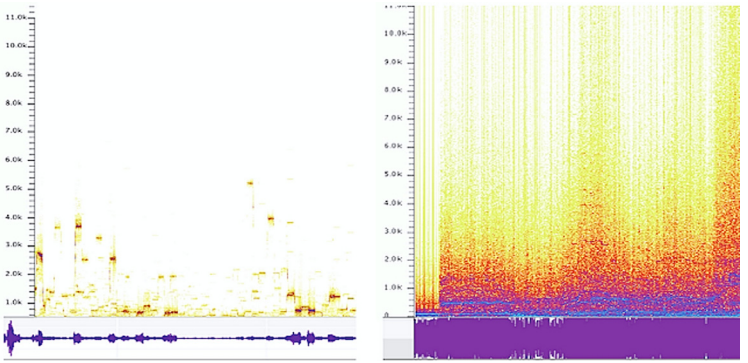


Fig. 5: Sonogram (top) and waveform (bottom) of two audio recordings from sound outputs generated by dance movements (left) and drawing mappings (right).

It is interesting to observe in Figure 5 that the audio excerpt generated by the ESSynth fed with gestural data retrieved from dance movements presents more variation of intensity (dynamics) than the one generated by the drawings, which almost seems as having been compressed. Dance movements produced a sound texture with cumulative frequency

concentration, while the drawings created dense and spread sonograms. For each drawing image, the mapping algorithm automatically found about thirty different graphic objects: one Cumulation and many Repetitions and Fragments. The mapping process took all of them into consideration, to create the Genotype. This seems to have enlarged the sonogram's density, as seen in the sonogram at the right side of Figure 5. Dance gestural data, on the other hand, was constituted by 24 time-series, generated by 4 movement sensors (accelerometers). They described near-to-periodic movements, which resemble sinusoidal waveforms. Thus, the movements tended to be acoustically represented as quasi-periodic sounds. That corresponds sound objects more deterministic (with pitch) than stochastic (without pitch). This is observed in the sonogram at the left side of Figure 5.

When comparing these two distinct results, the drawings and the dancer's movements emerged as two distinct sonorities, which can be seen as different CAS attractors (HOLLAND, 1992). These two aspects show different forms of representing adaptive gestural processes, in the Evolutionary Sound Synthesis context. Therefore, these two types of sound objects converged to sound realms with distinct sonic features. According to Varèse's viewpoint, the concept of organized sound is about arranging together timbre and rhythm in musical structures (BERNARD, 1987). We understand the self-organized sonic results of our system as transcending Varèse's concept, where those arrangements are here extended by the emergent behavior of attractors.

Conclusions

A new generation of artists has applied Evolutionary Computation to emulate creative processes in computers (BENTLEY, 1999). The Evolutionary Sound Synthesis method presented here can be seen as a process of this sort. It integrates a Processual Artwork and a real-time Computer Music system, by means of Gestural Data. This method can be used to indefinitely extend, in the sound domain, the process of artworks already finished, such as a collection of drawing or records of dance movements. This is especially useful for Multimedia Art Installations. The gestures of the artist, imprinted in a physical medium (such as drawings on paper), can now be retrieved as Genotypes of a Population of Individuals, altogether forming a new, never-repeating, never-ending evolutionary sonic process, that converges to a self-similarity, thus providing reminiscent traces of the previous processual artwork. This is like bringing back to life, in sonic media, a processual artwork already over.

This current implementation does not have Target set, or Selection process. However, it does have a variable-size Population set. Here, the evolution process is adrift,

with Individuals having limited lifespan, forming dynamic sound objects that altogether could self-organize a sonic environment. In this implementation, we used gestural interfaces to collect data mapped – in offline – to Genotypes, for the Individuals in the Population set. Further developments may experiment with interfaces to control, in real-time, parameters from the evolutionary synthesis model, such as the genetic operator's rates, individual lifespan average, the population proliferation rate, or even the parameters within a Selection process fitness function. Another extension to be implemented is the process of energy intake, also known as "synthetic forager", where Individuals may seek out and compete for food. The concept of Individual multi-gender is also an interesting subject to be explored in further works. In this current version, there is no gender distinction between Individuals, although it takes two Individuals to create a new offspring. Further implementations may also have a childhood period, for the Individuals in the Population set. During such period, Individuals shall not be able to go through the Reproduction process, but may exchange and acquire information from other active ones, somehow resembling the childhood learning period. As seen, there is a myriad of interesting possibilities using this evolutionary method to create new computing models, for sound synthesis, processual artworks and installations – exploring multi-modality and interactivity, to reach together new immersive and adaptive sonic and musical experiences. [1]

References

BENDER, E. A. *An Introduction to Mathematical Modelling*. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 1978.

BENTLEY, P (Ed.). *Evolutionary Design by Computers*. San Francisco: Morgan Kaufmann, 1999.

BENTLEY, P.; CORNE, D. (Ed.). *Creative Evolutionary Systems*. San Francisco: Morgan Kaufmann, 2002.

BERNARD, J. W. *The Music of Edgard Varèse*. New Haven: Yale University Press, 1987.

BILES, J. GenJam: A Genetic Algorithm for Generating Jazz Solos. In: *Proceedings of Computer Music Conference*. San Francisco: [s.n.],1994.

[1] Acknowledgements: we would like to thank Tatiana Benone, for performing the body movements; the financial support of FAEPEX/ UNICAMP, that sponsored this project. Manzolli is supported by CNPq, Shellard and Fornari are supported by FAPESP and CNPq.

BIRCHFIELD, S.T.; GANGISHETTY, R. Acoustic Localization by Interaural Level Difference. In: *37th International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing*. Philadelphia, March 2005, p. 1109-1112.

CRAMER, F. *Words Made Flesh*: Code Culture Imagination. Rotterdam: Piet Zwart Institute, 2005.

GONG, D., YAO, X.; YUAN, J. Interactive Genetic Algorithms with Individual Fitness not Assigned by Human. *Journal of Universal Computer Science*, v. 15, n. 13, p. 2446-2462, 2009.

FELS, S.; MANZOLLI, J. Interactive Evolutionary Textured Sound Composition. In: *6th Eurographics Workshop on Multimedia*, Sept. 2001, p. 153-164.

FLEISCHMANN, G. et al. SMDK: An Interactive Self- Organizing Sound Environment. *AAAI-94 Workshop, Artificial Intelligence, Artificial Life, & Entertainment, Working Notes*. Seattle, Washington, 1994.

FOERSTER, H. On Self-Organizing Systems and Their Environments. In: YOVITS, M. C.; CAMERON, S. (Org.). *Self-Organizing Systems*. London: Pergamon Press, 1960, p. 31-50.

FORNARI, J.; MAIA JÚNIOR, A.; MANZOLLI, J. Creating Soundscapes using Evolutionary Spatial Control. In: *Proceedings of the EvoMusarts*. Valencia, España: Springer-Verlag, 2007.

FORNARI, J.; MAIA JÚNIOR, A.; MANZOLLI, J. A Síntese Evolutiva Guiada pela Espacialização Sonora. In: *Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*. Brasília: UnB, 2006, p. 274-279.

FORNARI, J. et al. The Evolutionary Sound Synthesis Method. In: *Proceedings of the ninth ACM international conference on Multimedia*. NY: ACM, 2001, p. 585-587.

GALENTER, P. What is Generative Art? Complexity Theory as a Context for Art Theory. In: *6th Generative Art Conference*. Milan, 2003.

HOLLAND, J. *Adaptation in Natural and Artificial Systems: An Introductory Analysis with Applications to Biology, Control, and Artificial Intelligence*. Cambridge: MIT Press/Bradford Books, 1992.

HOLLAND, J. *Hidden Order: How Adaptation Builds Complexity.* New York: Helix Press Books, 1996.

HUSARIK, S. John Cage and Lejaren Hiller: HPSCHD, 1969. *American Music*, University of Illinois Press, v. 1, n. 2, p. 1-21, Summer 1983.

KELLY, J.; PHILLIPS, D. Coding of Interaural Time Differences of Transients in Auditory Cortex of *Rattus norvegicus*: Implications for the Evolution of Mammalian Sound Localization. *Hearing Research*, v. 55, n. 1, p. 39-44, 1991.

KIM, H.; CHO, S. Application of interactive genetic algorithm to fashion design. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, v. 13, p. 635-644, 2000.

KOSORUKOFF, A. Human-based genetic algorithm. In: *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 2001, p. 3464-3469.

LAVALLE, S. *Planning Algorithms*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MAIA JÚNIOR, A. et al. *ELEMENTARIDADES: Algorithmic Composition and Gestural Art performance*. Based on the elementar movements of subatomic particles. Elaborated by NICS (Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora) and GITD (Grupo Interdisciplinar de Teatro e Dança). Campinas, Brazil: UNICAMP, 2001.

MANCINI, M.; CASTELLANO, G. Real-time analysis and synthesis of emotional gesture expressivity. *2nd International Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction*. Lisbon, September 2007.

MANZOLLI, J. et al. The Evolutionary Sound Synthesis Method. Short-paper. In: *9th ACM International Conference on Multimedia*. Ottawa, 2001, p. 585-587.

MORONI, A. *ArTEbitrariedade: uma reflexão sobre a natureza da criatividade e sua possível realização em ambiente computacionais*. Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas, 2003.

MORONI, A.; MANZOLLI, J.; VON ZUBEN, F. ArTbitrariness: Putting Computer Creativity to Work in Aesthetic Domains. *Advances in Logic, Artificial Intelligence and Robotics, Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, IOS Press, v. 85, p. 46- 54, 2002a.

MORONI, A.; VON ZUBEN, F.; MANZOLLI, J. ArTbitration: Human-Machine Interaction in Artistic Domain. *Leonardo Music Journal*, MIT Press, v. 35, n. 2, p. 185-188, 2002b.

PFORSICH J. *Handbook for Laban Movement Analysis.* New York: Janis Pforsich, 1977.

TODD, P. M.; WERNER, G. M. Frankensteinian Methods for Evolutionary Music Composition. In: GRIFFITH, N.; TODD, P. M. (Ed.). Musical Networks: Parallel Distributed Perception and Performance. Cambridge: The MIT Press, 1999, p. 313-339.

TODD, S.; LATHAM, W. *Evolutionary Art and Computers*. London: Academic Press, 1992.

WANDERLEY, M. et al. Non-obvious Performer Gestures in Instrumental Music. In: In: BRAFFORT, A. et al. (Eds.*). Gesture-Based Communication in Human-Computer Interaction*. Berlin: Springer-Verlag, 1999, p. 37-48.

WILSON, S. *Information Arts: interactions of art, science and technology*. Cambridge: MIT Press, 2002.

ZMÖLNIG, I. Pure Agents: Augmenting Live Patching. Piksel 08 Presentations. In: *Talks & Presentations at StudioUSF*. December 4-7. 2008.

Jose Fornari é Bacharel em Engenharia Elétrica (1991), Bacharel em Música Popular (1994), Mestre em Engenharia Elétrica (1994) e Doutor em Engenharia Elétrica (2003) pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Possui Pós-Doutorado em Síntese Sonora Evolutiva (2006) e Cognição Musical (2007). Sua pesquisa está voltada a interface gestual, arte multimodal, psicoacústica, computação musical e computação evolutiva. tutifornari@gmail.com

Mariana Shellard é Mestre em Artes Visuais pela UNICAMP, com a pesquisa intitulada *A plasticidade do sonoro* (2010), tendo contado com apoio da FAPESP. Em parceria com José Fornari foi contemplada pelo programa de incentivo *Rumos arte cibernética* do Itaú Cultural (2009), com o projeto *RePartitura*. Participa do grupo de estudos *Arte & meios tecnológicos* (FASM/CNPq). marianashellard@gmail.com

Jônatas Manzolli é Bacharel em Matemática Aplicada Computacional (1983), Bacharel em Composição e Regência (1987) e Mestre em Matemática Aplicada (1988) pela UNICAMP; é Doutor em Filosofia pela University of Nottingham (1993). Atualmente é Livre Docente do Instituto de Artes da UNICAMP e Coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (NICS). Pesquisa a interação entre arte e tecnologia, entrelaçando criação musical, computação musical e ciências cognitivas. jotamanzo@hotmail.com

OPUS • VOLUME 17 • NÚMERO 1 • JUNHO 2011

Editorial 7

Instruções para autores 8

Reflexões interdisciplinares a partir de *A Arte do Canto* manuscrito inédito do barítono gaúcho Andino Abreu 9
Isabel Porto Nogueira e Jonas Klug Silveira

Paradigmas para o ensino da composição musical nos séculos XX e XXI 39
Liduino Pitombeira

Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008 51
Claudia Helena Alvarenga e Tarso Bonilha Mazzotti

***Des pas sur la neige*: aspectos técnico-composicionais do prelúdio de Claude Debussy** 73
Sérgio Molina

Dodecafonismo, nacionalismo e mudanças de rumos: uma análise das *6 Peças para piano* de Cláudio Santoro e das *Miniaturas n. 1* para piano de Guerra-Peixe 97
Ernesto Hartmann

Evolutionary Sound Synthesis Controlled by Gestural Data 133
José Fornari, Mariana Shellard e Jônatas Manzolli

OPUS
REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 17 • NÚMERO 1 • JUNHO 2011