OPUS

OPUS

REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

VOLUME 17 • NÚMERO 2 • DEZEMBRO 2011 • ISSN 1517-7017



REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 17 • NÚMERO 2 • DEZEMBRO 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)
David Cranmer (Universidade Nova de Lisboa, UNL - Portugal)
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;
Universidade de Aveiro - Portugal)
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 (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET;
Universidad de Buenos Aires, UBA - 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 / **Agradecimento** Marco Buti.

Capa

Sem título (1985), de Marco Buti. Gravura.

Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – v. 17, n. 2 (dez. 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 2 • DEZEMBRO 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 2 • dezembro 2011

Editorial 7

Instruções para autores 8

Por uma nova contextualização da obra de Henrique Oswald 9
Eduardo Monteiro

Ciclicidade e *kinesis* em *Circles* de Luciano Berio 43
Silvio Ferraz

Por uma visão de música como performance 63
Alexandre Zamith Almeida

Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta 77
Igor Reis Reyner

***Modus Novus* e a abordagem intervalar da leitura cantada à primeira vista** 107
Ricardo Goldemberg

A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória 121
Pablo da Silva Gusmão

Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas 141
Delmary Vasconcelos de Abreu

Contribuições da musicoterapia para o fortalecimento da subjetividade de adolescentes participantes de um projeto social 163
Hermes Soares dos Santos, Célia Teixeira e Claudia Zanini

Este número da OPUS visita temas conhecidos, sob novas perspectivas, levando-nos a uma fascinante revisita e reelaboração de conceitos formadores de nosso conhecimento em música.

Eduardo Monteiro apresenta considerações de grande interesse para a musicologia histórica brasileira, ao contextualizar a obra de Henrique Oswald segundo a vertente italiana do final do século XIX e início do século XX, demonstrando seu claro diálogo com a composição europeia daquele período. Silvio Ferraz traz uma temática relevante para a filosofia da música e a análise musical ao apresentar uma leitura da primeira canção de *Circles* de Berio a partir de uma associação de conceitos de *kinesis* e Ritornelo, explorando sua relação com noções de ciclo, código e consistência. Alexandre Zamith volta-se a questões epistemológicas ligadas à performance e à interpretação musical, sobretudo de obras recentemente compostas. Igor Reyner reconstitui o caminho de Pierre Schaeffer ao debruçar-se sobre os escritos de 1942, 1950 e 1966, revelando-nos a poética da escuta reduzida, que tem embasado estudos diversos em composição, sonologia, educação musical. Ricardo Goldemberg volta-se à prática da percepção musical atonal e apresenta-nos aspectos intervalares presentes no livro *Modus Novus* de Lars Edlund que incitam a uma aplicabilidade generalizante para outros contextos musicais. Pablo Gusmão propõe a utilização de processos autorregulatórios para o ensino da percepção musical, desenvolvendo nos estudantes de música uma atitude inerente a todas as subáreas do conhecimento musical. Delmary Abreu foca processos de profissionalização de professores licenciados em outras áreas do conhecimento, que se tornaram professores de música e que atuam na Educação Básica, neste momento em que permanecem abertas discussões a respeito da questão do veto ao artigo que recomenda a formação específica para o professor de Música, na Lei 11.769, de 2008. Hermes Santos, Célia Teixeira e Cláudia Zanini demonstram como a subjetividade dos adolescentes pode ser sensivelmente fortalecida através do trabalho Musicoterápico.

A todos uma estimulante leitura!

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. 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)

Por uma nova contextualização da obra de Henrique Oswald

Eduardo Henrique Soares Monteiro (USP)

Resumo: Este artigo propõe uma nova contextualização da obra de Henrique Oswald (1852-1931). Apresentam-se as razões pelas quais se julga inadequada a imagem comumente traçada do compositor; estuda-se o ambiente musical da Florença do final do século XIX; contextualiza-se o movimento do Renascimento Instrumental Italiano; e por fim, investiga-se a relação de Oswald com esse ambiente cultural. Conclui-se que sua obra deve ser compreendida sob uma perspectiva europeia. Como a maior parte de seus contemporâneos italianos, Oswald, ao escrever primordialmente obras instrumentais, volta-se para o modelo de excelência alemão, sendo que a crescente influência francesa torna-se preponderante depois da virada do século XX.

Palavras-chave: Henrique Oswald. Florença. Renascimento Instrumental Italiano. Giuseppe Buonamici.

Title: Introducing a New Contextualization for the Work of Henrique Oswald

Abstract: This article proposes a new contextualization for the work of Henrique Oswald (1852-1931). It presents the reasons why common assumptions regarding the composer's image are to be judged inadequate; studies the music environment of Florence in the late 19th Century; contextualizes the event of the New Italian Instrumental Renaissance; and, finally, investigates Oswald's relation to this cultural environment. As a conclusion, it is found that his work is to be understood in an European perspective. Like most of his Italian contemporaries, Oswald is primarily inclined to use the German model of excellence while writing instrumental works, whereas the increasing French influence becomes preponderant only after the turn of the 20th century.

Keywords: Henrique Oswald. Florence. New Italian instrumental Renaissance. Giuseppe Buonamici.

MONTEIRO, Eduardo Henrique Soares. Por uma nova contextualização da obra de Henrique Oswald. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 9-42, dez. 2011.

É lugar comum no meio musical brasileiro, associar o nome de Henrique Oswald à cultura musical francesa. Tal identificação é estimulada pelos títulos de algumas de suas obras, como por exemplo, a célebre Il neige!…, para piano solo, e corroborada pelo caráter diáfano desta e de várias outras composições suas, cuja harmonia sutil e refinada permite constatar uma aproximação de Oswald com a estética francesa vigente na época de Debussy.

No entanto, o estudo da obra de Oswald em sua totalidade mostra que tal associação é mais evidente apenas quando se considera parte da obra do compositor; notadamente aquela escrita por volta da virada do século XX em diante. Antes disso, entre 1880 e fins do século XIX, Oswald se situa ainda na esfera de influência do mundo germânico, próximo a Schumann e Mendelssohn.

Esta trajetória composicional reflete o fiel da balança que indica a mudança no equilíbrio de forças do cenário musical europeu do referido período. Ao se examinar os gêneros música de câmera e piano solo, as duas searas preferidas de Oswald, percebe-se que a extraordinária hegemonia germânica[1], consolidada pelo contínuo surgimento de figuras como Bach (1685-1750), Haydn (1732-1809), Mozart (1756-1791), Beethoven (1770-1827), Schubert (1797-1828), Mendelssohn (1809-1847), Schumann (1810-1856) e Brahms (1833-1897) é, de certa forma, interrompida após este último, uma vez que os contemporâneos e sucessores imediatos do autor do Réquiem Alemão não alcançaram seu prestígio nos gêneros mencionados. Pode-se citar: Reinecke (1824-1910), Herzogenberg (1843-1904) e Zemlinsky (1871-1942). De maior importância são Dvorák (1841-1904), que era tcheco, e Reger (1873-1916). Quanto a Bruckner (1824-1896), Mahler (1860-1911) e Richard Strauss (1863-1949), sua produção foi voltada para o gênero sinfônico. A verdadeira renovação dos gêneros de câmera e piano solo só ocorre nesta parte da Europa com a Segunda Escola de Viena – Schoenberg (1874-1951), Webern (1883-1945) e Berg (1885-1935) – e com Hindemith (1895-1963).

Este lapso coincide com um período de esplendoroso desenvolvimento do outro lado do Reno, na França, onde floresce uma plêiade de grandes compositores como Castillon (1838-1873), d'Indy (1851-1931), Chausson (1855-1899), Pierné (1863-1937), Ropartz (1864-1955), Magnard (1865-1914), Koechlin (1867-1951), Roussel (1869-1937), Lekeu (1870-1894), Schmitt (1870-1958) e notadamente Franck (1822-1890), Saint-Saëns (1835-1921), Fauré (1845-1924), Debussy (1862-1918) e Ravel (1875-1937).

[1] O adjetivo germânico é aqui usado em uma acepção ampla, indicando inclusive a tradição vienense.

A importância que Debussy assume no início do século XX é tão expressiva que dificilmente se encontra um compositor da época que não tenha, de alguma maneira, sofrido sua influência.

Naturalmente este jogo de forças entre a tradição germânica e a renovação francesa, foi percebido por cada compositor de um modo totalmente particular, sendo de vital importância não apenas a personalidade de cada um, mas igualmente o ambiente cultural onde viveu cada um deles, que funcionava como verdadeiro filtro e transmissor das ideias.

Chega-se aqui a um equívoco muito corrente. A já referida associação que se faz entre a música de Oswald e a escola francesa leva aqueles que desconhecem a biografia do compositor a acreditarem que este tenha vivido na França. Tal crença é ainda reforçada pela decantada vitória de Oswald no concurso de composição promovido pelo jornal parisiense *Le Figaro*, em 1902. Na realidade, com a exceção de alguns meses residindo no Havre, entre fins de 1900 e início de 1901, quando trabalhou no Consulado Brasileiro, foi Florença a cidade que abrigou Oswald durante os 35 anos em que residiu na Europa, dos 16 aos 51 anos, de 1868 a 1903.

Era de se esperar que Oswald, tendo vivido por tanto tempo na Itália – por excelência o país da ópera – inclusive durante parte de seus anos de formação, se tornasse um operista, a exemplo de Carlos Gomes. No entanto, Oswald é essencialmente um compositor de música instrumental, com ênfase nas obras camerísticas e para piano solo[2].

Seu interesse por estes gêneros parece intimamente ligado às particularidades do meio musical florentino da segunda metade do século XIX, como veremos mais adiante.

No entanto, muito mais relevantes que os equívocos até então mencionados, foi o julgamento velado do qual Oswald foi alvo na maior parte da produção historiográfica musical brasileira.

Desde fins do século XIX, disseminou-se progressivamente no meio intelectual do país a crença na necessidade de se desenvolver uma música nacional que refletisse, de alguma forma, as particularidades do povo. Os nacionalistas imaginavam que a adoção de uma linguagem musical autorreferente, baseada no folclore e, dessa forma, supostamente

[2] Deve-se registrar que Oswald escreveu de fato três óperas. *Il Néo* data de 1900 e *Le Fate* de 1902-1903. Quanto à primeira, *La Croce D'Oro*, de 1874, trata-se de um trabalho de juventude, sobre o qual, o próprio compositor, em tom de gracejo, afirmou, em uma entrevista de jornal, que pediria em testamento que a obra fosse queimada.

diferenciada do modelo europeu, representaria a emancipação musical do Brasil do julgo da cultura europeia que era imposta a um país jovem, pleno de possibilidades[3].

O Nacionalismo foi sem dúvida um movimento extremamente importante na música do país. Villa-Lobos (1887-1959) e Guarnieri (1907-1993), para citar apenas dois grandes, são compositores que se enquadram nessa tendência. Não obstante, o mesmo ideal nacionalista acabou gerando uma tradição historiográfica, baseada em grande parte em Mário de Andrade (1893-1945) e Renato Almeida (1895-1981) – e com ecos até os dias de hoje – calcada em demasia no coeficiente de atributos considerados nacionais. Autores como Alberto Nepomuceno (1864-1920) e Alexandre Levy (1864-1892) foram valorizados principalmente em função da parcela nacional de sua obra, enquanto outros como Leopoldo Miguez (1850-1902), Francisco Braga (1868-1945) e Henrique Oswald tiveram seu papel minorado, sobretudo porque um estilo "brasileiro" é mais dificilmente reconhecível em sua produção.

No caso particular de Oswald, a análise da literatura disponível sobre o autor evidencia o quanto o discurso que lhe é reservado, na maioria das vezes, é repetitivo, pouco aprofundado e, até certo ponto, preconceituoso[4].

Sobretudo chama à atenção os insistentes comentários sobre peças como a *Serrana*, trio para violino, violoncelo e piano e o *Étude n. 2*, para piano solo, geralmente apontadas nesta literatura como as obras mais representativas de seu catálogo, em virtude de representarem uma suposta tentativa de adaptação a uma linguagem nacional. No caso da *Serrana*, é visível a intenção do compositor em buscar esta aproximação[5]. Mas a simples presença de ritmos sincopados no tema do *Étude n. 2* não o torna uma obra nacionalista como pretenderam alguns desses estudiosos.

Na verdade, na maior parte da literatura disponível sobre música brasileira, Oswald continua sendo abordado com o mesmo olhar andradeano, sendo insistentemente lembrado pelos temas aos quais não se dedicou ou por aquilo que não representou[6]:

---

[3] Vale observar que o Nacionalismo musical brasileiro não é um movimento isolado ou original. Processos semelhantes ocorreram em vários outros países.

[4] Esse cenário só começa a se alterar na década de 1990 com os primeiros trabalhos de Pós-graduação sobre o compositor, de autoria de Martins (1988 e 1995).

[5] Deve-se mencionar que, apesar da *Serrana* ser uma pequena obra saborosa, não se situa no mesmo nível dos grandes *Trios op. 9*, *28* e *45*. Para essa formação há ainda o chamado *Piccolo Trio*, de dificuldades técnicas reduzidas, que foi dedicado a seu filho Carlos.

[6] Para uma análise pormenorizada do preconceito em relação a Oswald jacente em boa parte da literatura musical brasileira, ver Monteiro (2000).

> **Henrique Oswald foi talvez o mais despaisado, o mais desfuncional de quantos artistas vieram desta segunda metade do sec. XIX** […] Foi incontestavelmente mais completo, mais sábio, mais individualistamente inspirado que Alberto Nepomuceno, por exemplo; **porém a sua função histórica não poderá jamais se comparar com a do autor da Suíte Brasileira. Eis porquê eu o considerava teoricamente um inimigo.** Digo mais: um inimigo de que eu tinha, teoricamente, rancor. Porque reconhecendo a grande força e o grande prestígio dele, eu percebia o formidável aliado que perdíamos, todos quanto trabalhávamos pela especificação da música nacional. Umas poucas de vezes Henrique Oswald fez música de caráter brasileiro. **E a delícia da Serrana e do segundo dos Três Estudos, mostram bem a importância da colaboração que ele poderia nos dar, sem no entanto abandonar coisa nenhuma das suas qualidades individuais** (ANDRADE, 1963: 168-9, grifo nosso).

A crítica que atribui uma falta de nacionalismo aos compositores do chamado Romantismo Brasileiro é um julgamento *a posteriori*, que procura introduzir no passado feições que na realidade não lhe pertencem. Esses autores utilizavam uma linguagem musical que se pode chamar de europeia, mas que, de fato, refletia a sociedade na qual se inseriam, fortemente influenciada pela cultura do velho continente. No caso de Oswald, esse "europeísmo" é, além de tudo, mais que natural, devido ao fato de ter vivido 35 anos na Itália.

Também a ideia de conservadorismo que geralmente acompanha esse julgamento é, em relação ao meio musical brasileiro, injusta. Não só a produção de homens como Miguez, Oswald, Levy, Nepomuceno e Braga foi vital para o enriquecimento e desenvolvimento da música de seu período, como sua ação foi fundamental para a renovação e refinamento do repertório praticado nos concertos de então, que passaram a privilegiar a música sinfônica, de câmera e solista alemã e francesa.

As gerações de críticos e musicólogos nacionalistas que se sucederam a partir dos anos 1920 puderam "julgar" e "condenar" a obra de Oswald tão somente porque não houve vozes suficientes que protestassem. Hoje se faz necessário uma nova escuta de sua obra, para além da perspectiva do nacionalismo musical.

Tendo em vista que se considera que Oswald sofre de uma visão deturpada na maior parte da literatura musical produzida no país, procurou-se aqui propor uma nova abordagem do compositor, em que a gênese de seu estilo possa ser mais bem compreendida. Para isto deve-se voltar a atenção para aquele que foi o lar de Oswald dos 16 aos 51 anos: Florença.

O destino da viagem de retorno à Europa: Florença

Os pais de Henrique Oswald, Jean-Jacques Oswald, suíço-alemão, e Maria Carlotta Luiza Oracia Cantagalli, italiana, chegaram ao Brasil em 1850. Depois dos anos iniciais, duríssimos, marcados por privações de todas as espécies[7], a família prosperou no Brasil, graças ao negócio de pianos do patriarca em São Paulo. Dessa forma, parece que a decisão dos pais do compositor de retornar à Europa, em 1868, foi motivada não só pelo desejo de retorno às origens, mas também pela perspectiva de oferecer ao jovem Henrique melhores possibilidades de formação.

Mas se admitirmos que esta última era uma forte razão para o regresso da família, talvez possa causar certo espanto o fato de Florença ter sido escolhida como destino final da viagem, em vez de, por exemplo, Milão, centro cultural e comercial mais importante, que, pode-se imaginar, poderia oferecer mais opções para o progresso musical do filho (OSWALD, 1957: 188).

No entanto, razões de ordem prática parecem ter prevalecido na determinação do destino final da viagem: Carlotta possuía parentes em Fiesole[8] e Florença situava-se na Toscana, como sua Livorno natal, o que eventualmente poderia contribuir para maior familiaridade com a região. Além disso, não se pode desprezar o fato de que, desde 1865, Florença ostentou o status de Capital do Reino de Itália, que guardou até 1870, ano em que se considera completa a unificação daquele país, com a anexação dos Estados Pontifícios. O título de Capital do Reino deve, provavelmente, ter contribuído para assegurar à família que Henrique poderia ali desenvolver satisfatoriamente seu talento musical.

De fato, Oswald encontrou nesta cidade grandes mestres que lhe possibilitaram uma formação sólida. Mas certamente seus pais não poderiam supor que esta escolha levaria à inserção do compositor em um universo bastante particular da península itálica: aquele criado pela chamada "elite musical florentina", responsável pelo desenvolvimento que a cidade conheceu no campo desta arte durante o período Grão-ducal pós Congresso de Viena (1815-1859), como veremos a seguir.

[7] Jean-Jacques foi inclusive obrigado a se refugiar em Curitiba, devido a ameaças de morte, enquanto Carlotta e Henrique permaneciam em São Paulo.

[8] Carta de 1° de dezembro de 1868, de Carlotta a Jean-Jacques. (Fonte: arquivo particular de Maria Isabel Oswald Monteiro, neta do compositor.) Fiesole situa-se nos arredores de Florença.

O Instituto Musical Florentino e sua Academia

O centro deste mundo *sui generis* que Florença abrigou foi o *Regio Istituto Musicale*[9], que congregou, juntamente com sua *Accademia Musicale*, os membros desta elite. As origens do *Regio Istituto* confundem-se com a escola de música que a Comuna de Florença manteve desde a época da dominação francesa da Toscana por Napoleão, finda em 1814. Em 1811[10], esta escola de música foi agregada à *Accademia di Belle Arti*, e através de um decreto de 1849, foi transformada em um verdadeiro Instituto de Música, cuja direção foi entregue a Giovanni Pacini. Um novo decreto de 1860 dissociou-o da *Accademia di Belle Arti* criando, assim, o *Regio Istituto Musicale*. O estatuto foi promulgado em 1861 e o estabelecimento renovado reabriu suas portas em 1862. Foi aí que Oswald prosseguiu sua formação[11].

O mesmo decreto de 1860 criou também a *Accademia del Regio Istituto Musicale*, cuja atividade era estreitamente ligada àquela do Instituto. Eram suas obrigações: organizar, estabelecer os programas e julgar concursos públicos, participar da avaliação nos exames do Instituto e incentivar a vida artística da escola e da cidade. Mas, sobretudo, a Academia estimulava em seu seio as discussões intelectuais que alimentavam esta elite, e por isso ganhou rapidamente grande prestígio. Havia três tipos diferentes de membros: acadêmicos residentes, correspondentes e honorários. Os acadêmicos residentes e correspondentes eram necessariamente compositores, intérpretes ou estudiosos de renome, sendo que a única distinção entre as duas categorias se dava no fato do membro residir ou não na cidade[12]. Quanto à escolha dos acadêmicos honorários, tratava-se mais de uma homenagem, que poderia ser concedida não só a musicistas, mas também a diletantes cujos atos se distinguissem por serviços prestados à arte e aos artistas. Os acadêmicos residentes eram os verdadeiros responsáveis pelo trabalho da instituição. Oswald viria a ser nomeado acadêmico honorário em 21 de junho de 1888 e "promovido" a residente em 17 de novembro de 1893, passando à categoria de correspondente ao transferir-se para o Brasil em 1903 (ATTI DELL'ACCADEMIA, 1934: 38).

---

9 Os dados aqui apresentados sobre a história deste Instituto são baseados em Bonaventura (1928: 209-213), Casamorata (1873) e Damerini (1941).

10 1811 para Damerini (1941: 21) e 1813 segundo Bonaventura (1928: 209).

11 Em 1910 o Instituto foi consagrado a Luigi Cherubini, e em 1923 passou a chamar-se *Regio Conservatorio*. Atualmente denomina-se simplesmente *Conservatorio di Musica Luigi Cherubini*.

12 A lista de Acadêmicos correspondentes em 1868, fornecida por Casamorata (1873: 27), incluía, dentre outros: Giuseppe Verdi (1813-1901), Stefano Golinelli (1818-1891), Giovanni Bottesini (1821-1889), Antonio Bazzini (1818-1897), Charles Gounod (1818-1893), Charles de Coussemaker (1805-1876), Anton Rubinstein (1829-1894), Franz Liszt (1811-1886), Hans von Bülow (1830-1894), Richard Wagner (1813-1883), Henry Vieuxtemps (1820-1881) e Joachim Raff (1822-1882).

Damerini (1941: 35) menciona que precisamente em 1868, ano em que Oswald chega à Itália, o Instituto já dava sinais de desenvolver um importante trabalho, através da organização de concertos, de discussões no seio da academia, ou organizando importantes concursos. O Instituto e a Academia eram o centro da vida musical florentina.

Florença e sua elite musical

Segundo Pinzauti (1980: 652), após o tratado de Viena em 1815, houve um aumento das relações comerciais entre a Toscana e a Áustria, uma vez que o Grão-ducado de Toscana encontrou-se novamente submetido ao poder austríaco. A burguesia florentina passou então a ter no estilo de vida vienense seu principal modelo cultural. Este é um dos fatores que estimulou na cidade o desenvolvimento de uma atividade musical de certa forma distinta dos outros centros italianos. Sobretudo após 1824, quando o Grão-ducado passou às mãos de Leopoldo II, sua elite incentivou um tipo de música baseado no modelo estrangeiro, que dava preponderância à música instrumental sobre a ópera, ao contrário do que ocorria comumente no resto da Itália[13]. Esta tendência pode ser verificada através de vários acontecimentos que marcaram a história musical da cidade.

Já em 1830 era instituída a *Società Filarmonica*, que nasceu basicamente com o intuito de difundir o conhecimento e a prática da música instrumental, contrastando assim com o cultivo do melodrama. Oswald participaria de vários concertos realizados na chamada *Sala Filarmonica*. De acordo com os programas de concerto de suas apresentações que foram preservados[14], sua primeira aparição neste auditório deu-se em 1873, devido a uma prova do Instituto. As últimas, segundo a mesma fonte, ocorreram nos dias 19, 22 e 28 de março de 1910, em três concertos de música de câmera com a colaboração do violinista Albert Spalding e do violoncelista Broglio. Nos programas dos dias 19 e 22 (não consta o da última apresentação) figuram: Saint-Saëns – *Sonata* op. 123, para violoncelo e piano; Franck – *Trio op. 1*; Brahms – *Sonata op. 78*, para violino e piano; Oswald – *Quarteto op. 26*; Martucci – *Sonata* para violoncelo e piano; Bach – *Sonata* para violino solo; Haydn – *Trio* em Lá bemol n. 11.

[13] Os dados históricos sobre o desenvolvimento da música instrumental em Florença no século XIX aqui apresentados são baseados em Beccherini (1960: 81-92) e Pinzauti (1968: 255-273, 1973: 388-401, 1980: 652-654, [s.d.]a: 65-71, [s.d.]b: 144-145).

[14] Estes programas se encontram, em sua maioria, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, sem número de catalogação. Há também exemplares na Biblioteca da ECA-USP, no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, e no arquivo particular de Maria Isabel Oswald Monteiro, neta do compositor.

Em 1834 Giovacchino Maglioni (1814-1888) - que viria a ser professor de Oswald - começa a realizar concertos na *Sala Ciampolini*, que mais tarde passa a chamar-se *Sala Maglioni,* onde se executava transcrições de obras orquestrais para dois, três ou mais pianos com partes reforçadas, e faziam-se mesmo concertos cronológicos, partindo de Scarlatti e Bach, e chegando até Mendelssohn, Chopin, Liszt, Rossini e Thalberg. De hábito, ouviam-se nos programas os italianos Veracini, Corelli, Boccherini, Tartini e muitas obras de Maglioni, e mais raramente a música de câmera dos clássicos vienenses Haydn, Mozart e Beethoven.

Em 1844 Giovanni Gualberto Guidi (1817-1883) iniciou sua atividade de editor na cidade. Dentre suas muitas realizações, seria o primeiro a idealizar partituras musicais em edições de bolso, antes mesmos dos grandes editores alemães. Pode-se encontrar em sua coleção uma variedade de obras que se estendem desde o *Guilherme Tell* de Rossini, *Robert le Diable* e *Les Huguenots* de Meyerbeer até alguns quartetos de Beethoven. Além de todas as atividades que desenvolvia como editor e animador cultural, Guidi era contrabaixista do *Teatro della Pergola*.

Outra figura fundamental do universo musical florentino foi Abramo Basevi (1818-1885), considerado um dos teóricos do grupo. Em 1853 fundou, em associação com o editor Guidi, a *Gazzetta Musicale di Firenze* (1853-1855), que seria substituída por *L'Armonia* (1856-1859), que se intitulava "Órgão da reforma musical na Itália/ jornal de ciências, letras, artes, teatro, concertos e variedades"[15]. Estes dois periódicos, que podem ser considerados como um espelho da cultura musical florentina de seu tempo, são os "[…] 'centros de ação' […] contra o 'embrutecimento do público' que não se ocupa da 'música clássica' […]"[16] (PINZAUTI, 1968: 257-58). Após a anexação da Toscana ao Reino de Itália, Guidi e seus colaboradores fazem circular *Boccherini* (1862-82), publicação oficial da *Società del Quartetto*, que, no entanto não chega a alcançar o brilho dos dois periódicos predecessores.

Em 1859 Abramo Basevi instituía, às suas expensas, as chamadas *Mattinate Beethoveniane*, na sala do *Istituto Lemonnier*, com o objetivo de "[…] fazer apreciar gratuitamente a música de um grande autor até agora desconhecido da maior parte dos mestres"[17] (PINZAUTI, 1973: 391).

---

[15] Em 1856, no n. 32, o subtítulo *Giornale di sciencia, lettere, arti, teatri, concerti e varietà* foi substituído por *Giornale non politico* (periódico não político).

[16] Vale ressaltar que o termo música clássica aqui é usada como um sinônimo de música instrumental. Texto original: "[...]'centri d'azione' […] contro 'l'abbrutimento del publico' che non si occupa di 'musica classica […]".

[17] Texto original: "[…] far gustare gratuitamente le musiche di un grande autore, pressoché sconociuto alla maggior parte dei maestri".

A *Società del Quartetto* de Florença, a primeira da Itália, foi fundada em 1861 igualmente por Guidi e Basevi[18] (FAZIO, 1985: 614) e serviria de exemplo para outras cidades, como Nápoles, Milão, Módena, Veneza, Palermo. Em 1863 iniciaram-se os chamados *Concerti Popolari*, sempre com o intuito de difundir a música instrumental[19] (DAMERINI, 1941: 96).

Não desprezíveis eram os concertos realizados nas casas particulares, as *serate* e *mattinate* musicais, que mesmo oferecendo um repertório mais desigual, proporcionavam toda uma rede não oficial de propagação da música instrumental. Becherini (1960: 92) cita como exemplo os salões dos acadêmicos residentes Alessandro Kraus, Giovacchino Giovacchini, Ferdinando Giorgetti, Abramo Basevi. Estas reuniões eram uma boa oportunidade para os jovens compositores apresentarem suas obras, e é possível que Oswald tenha participado de algumas delas.

Em 1863 chegava a Florença Girolamo Alessandro Biaggi (1819-1897). Originário de Calcio di Bergamo, era formado pelo Conservatório de Milão, onde estudou violino com o célebre Alessandro Rolla - obtendo um prêmio aos 17 anos - e composição com Nicola Vaccai. Mas em 1850 decidiu abandonar a atividade de músico prático, passando a dedicar-se ao estudo teórico e à crítica musical. Ao chegar a Florença, foi logo acolhido entre os membros residentes da *Accademia del Regio Istituto Musicale*, onde seu notável nível intelectual seria imediatamente reconhecido. Por mais de trinta anos foi professor de História e Estética da Música do Instituto e crítico do *La Nazione*, o jornal mais importante da cidade. Segundo Pinzauti, seus escritos revelam não só um crítico muito bem preparado, seja musical ou intelectualmente, mas um grande jornalista, no sentido moderno do termo, pois nunca fugia ao seu dever de informação, divulgando mesmo os acontecimentos não alinhados com seus ideais:

> [nas páginas de '*La Nazione*'] a ópera está sempre presente como um "gênero de consumo", difundido nas mais diversas rubricas, e o "crítico musical" [Biaggi] não esconde quase um cansaço diante de tantas óperas, ainda que populares, e valoriza, ao contrário, todas as vezes que pode, amplamente, as manifestações de música de câmera e instrumental, mas sem nunca fugir - e é aí que Biaggi se revela além de um

[18] Segundo Fazio (1985: 614), Guidi é auxiliado pelo ilustre contrabaixista Giovanni Bottesini na elaboração dos estatutos da sociedade, mas quando de sua oficialização este não se encontrava mais na cidade.

[19] Damerini (1941: 96) refere-se ainda a uma *Società per lo Studio della Musica Classica*, fundada por Geremia Sbolci com o apoio do Duca di San Clementi.

> agudo crítico, um jornalista excepcional - ao dever da informação e da crônica[20] (PINZAUTI, 1973: 392-93, tradução nossa).

Frequentemente Biaggi referia-se a publicações estrangeiras, reportava críticas de Milão e Paris, indicando que esta elite estava atenta ao que acontecia fora dos muros da cidade. Seus artigos somam-se àqueles da *Gazzetta Musicale di Firenze* e de *L'Armonia*, e permitem acompanhar os esforços destes homens em prol do progresso musical da cidade, que consistia, em primeiro lugar, na valorização da música instrumental, preterida no resto da Itália, e mesmo pelo grande público florentino, em favor da ópera.

Pinzauti (1968: 257) acredita que o *status* de capital do Reino de Vittorio Emanuelle II, que Florença ostentou entre 1865 e 1870, não aporta nada de novo a esta elite musical, pelo contrário, afirma que uma atitude de conformismo parece ter ido aos poucos se instalando. Findo o período de capital, a agitação cultural florentina foi aos poucos se transferindo para centros comerciais maiores, como Milão. A década de 1870 registrou este progressivo declínio[21]. Ainda segundo o mesmo autor, esta decadência pode ser igualmente acompanhada através dos escritos de Biaggi:

> Mas o drama subterrâneo […] [que se vislumbra através de seus artigos] é determinado por um autêntico transformar de mundos que […] faz-se mais evidente à sua inteligência crítica, […] que o força, de um lado, a continuar a antiga batalha das elites Grãos-ducais pela música "clássica" e "*oltramontana*" e de outro a ver com um olhar límpido o continuar de um consumismo operístico que aumentava com a

[20] Texto original: "[…] il teatro d'opera è presente come un 'genere di consumo' diffusissimo nelle più diverse rubriche, 'l'appedicista musicale' non nasconde quasi un senso di fastidio di fronte a molte opere anche popolari, e sottolinea invece, tutte le volte che può, e con ampieza, le manifestazioni di musica da camera e delle accademie strumentali. Ma senza venire mai meno - ed è qui che il Biaggi si rivela oltre che acuto critico un giornalista di eccezionale rilievo - al dovere dell'informazione e della cronaca".

[21] Em 1859 já haviam sido executadas na capital toscana pelo menos as sinfonias n. 1, 3, 5 e 6 de Beethoven, sempre sob a direção de Teodulo Mabelini (professor de Reginaldo Grazzini, que foi professor de composição de Oswald). Mas se em 1857 Basevi já se perguntava por que não se apresentava a *9ª Sinfonia* na cidade, esta espera deveria prolongar-se até 1880, quando seria então dirigida por Jefte Sbolci no talvez último grande empreendimento musical florentino do século (PINZAUTI, 1973: 392).

> presença sempre maior de Verdi e Wagner, chegando à exaltação também na *Cavalleria Rusticana* de Mascagni[22] (PINZAUTI, 1982-83: 66-67, tradução nossa).

O último vinteno do século registrou o fim da publicação de *Boccherini* (1882), a incorporação da editora de Guidi pela *Casa Ricordi* (1887), a morte de Guidi (1883), Basevi (1885), Biaggi (1897), e tantos outros; enfim, todo um mundo foi se desfazendo. Mas não se pode dizer que as ideias destes homens, cujas realizações serviram em parte como exemplo para toda península, não tenham germinado de alguma forma. Oswald, por exemplo, pode ser considerado um fruto desta elite.

Para além do ideal de revalorização da música instrumental

Resumir os ideais de homens como Abramo Basevi, Girolamo Alessandro Biaggi, Giovanni Gualberto Guidi, Giovacchino Maglioni, Geremia e Jefte Sbolci, Giuseppe Buonamici, Luigi Casamorata, Ferdinando Giorgetti, Giovacchino Giovacchini, Alessandro Kraus, Duque de S. Clementi, entre outros, não é uma tarefa simples. Embora seja aceito pelos estudiosos[23] que o ideal de valorização da música instrumental seja um direcionamento plenamente compartilhado, como a maior parte dos grupamentos humanos, este é necessariamente heterogêneo e, por conseguinte, complexo em sua essência. Uma classificação simplista de partidários da música instrumental em oposição à música melodramática, de wagnerianos ou verdianos, de conservadores ou progressistas seria, na realidade, extremamente simplista. Antes de tudo é evidente que este grupo procurava refletir e questionar sobre seu momento histórico, incorrendo, como era de se esperar, em "erros" e "acertos".

Segundo Pinzauti (1968: 255) é lugar comum na historiografia política italiana a observação de provincianismo na vida civil Grão-ducal, nos anos que precedem a anexação da Toscana ao Reino de Vittorio Emanuelle II. Mas no que se refere aos costumes musicais, mesmo que ainda não haja um trabalho exaustivo sobre o assunto, a efervescência

---

[22] Texto original: "Ma il dramma sotterraneo […] è determinato da quell'autentico mutar di mondi che […] rese più evidente alla sua inteligenza critica, […] che lo costrinse da un lato a continuare le antiche battaglie delle élites granducali per la musica 'classica' e 'oltremontana', e dall'altro a guardare con occhio limpido al perdurare di un consumismo operistico che si arricchiva della presenza sempre più grande di Verdi e di Wagner, sfociando però anche nelle esaltazioni di Cavalleria Rusticana di Mascagni".

[23] Notadamente, Pinzauti (1982-83) e Becherini (1960).

intelectual da qual a *Gazzetta Musicale di Firenze* e *L'Armonia* são testemunhas, parece indicar, muito ao contrário de provincianismo, uma ansiedade

> […] em inserir o circuito cultural florentino numa dinâmica que tivesse realmente a dimensão europeia. […] [pois] a polêmica […] não se dá em senso único: não se reduz […] à afirmação da "superioridade" da música instrumental sobre aquela do teatro lírico, ou aquela de Wagner sobre Verdi ou vice-versa; [estes homens] tentam antes uma síntese independente, em ampla perspectiva, na qual procuram fazer confluir exigências culturais marcadamente europeias no costume corrente. Com um senso de realismo que é, sem dúvida, tipicamente florentino[24] (PINZAUTI, 1968: 257-258, tradução nossa).

Pinzauti (1968, p.258) acredita mesmo que a essência militante do grupo, na medida em que dinamizava o meio cultural florentino, pode ser considerada mais importante que certos posicionamentos circunstanciais. E é sob esta ótica "militante" que o mesmo autor analisa a abordagem, por parte desta elite, da oposição entre Verdi e Wagner que inflamava a Itália nesta época: apesar de participar ativamente da discussão, estes homens não eram, essencialmente, nem verdianos nem wagnerianos. Verdi é visto com certa reserva; é tido como um músico habilidoso cuja arte vai ao encontro do gosto popular, mas que não representa o verdadeiro progresso. Seu estilo, oposto ao do "último clássico italiano", Rossini, é considerado "complicado"[25]. Além disso, o grande sucesso popular de suas óperas faz parecer vãs as tentativas de incentivar o desenvolvimento da música instrumental, evidenciando que a Itália vivia quase sob a "tirania" do melodrama.

Mas por outro lado, este grupo é tampouco wagneriano. Damerini (1941: 14-15), baseando-se numa carta de Wagner a Basevi datada de 30 de março de 1856, cujo original encontra-se na biblioteca do *Conservatorio Luigi Cherubini*, afirma que estes florentinos foram

[24] Texto original: "[…] di inserire i circoli culturali fiorentini in una circolazione che avesse davvero il senso dell'Europa.[…] la polemica […] non è a senso unico: non si riduce cioè, […] alla affermazione della 'superiorità' della musica strumentale su quella del teatro lirico, o di quella di Wagner su quella di Verdi e viseversa; ma anzi tenta una sintesi indipendente, a larga prospettiva, nella quale si cerca di far confluire esigenze culturali di marca europea nel costume corrente. Con un senso di realismo che è senz'altro tipicamente fiorentino".

[25] "A música de 'nossos dias', mesmo aquela dos melhores, inclina-se abertamente para o complicado, […] que é, por natureza, antiestético, porque considera a razão como um fim, sendo que esta é e deve ser apenas um meio […]" (BIAGGI apud PINZAUTI, 1973: 397). Texto original: "La musica de 'nostri giorni' e quella stessa de' migliori inclina apertamente al complicato, […] che è di sua natura inestetico, perché assegna le ragioni di ultimo fine a ciò è e deve essere mezzo […]".

dos primeiros a compreender o significado e a reconhecer o grande valor da obra de Wagner. De fato, alguns dos ideais desta elite encontravam eco nos escritos teóricos do compositor alemão, notadamente o desejo de melhoria da qualidade dos libretos das óperas, preocupação constante nas páginas de *L'Armonia*. Pinzauti, aproveitando palavras de Basevi, esclarece a posição do grupo: "Não tudo o que Wagner oferece, apenas aquilo que oferece de bom"[26] (BASEVI apud PINZAUTI, 1968: 265). Mais adiante afirma, ainda, que certa aparência wagneriana se justificava mais pela necessidade de afirmar uma dialética cultural do que por uma adesão estética a um mundo que é muito longe do seu gosto "clássico"[27] (Id. Ibid.: 267).

Pode parecer estranho que entre estes dois compositores, mais que consagrados, um nome apareça com insistência nas páginas da *Gazzetta* e de *L'Armonia*: aquele de Meyerbeer. Ainda segundo Pinzauti, a maneira pela qual a elite Grão-ducal encontrou seu *optimum* na figura de Meyerbeer poderia ser objeto de um estudo particular. Mas esta escolha pode, antes de mais nada, ser encarada como uma forma deste grupo afirmar sua independência. Nem Wagner, nem Verdi, mas sim Meyerbeer. Afirma ainda que não deixa de ser curioso que estes homens brilhantes jamais tenham levantado a hipótese de que os efeitos que envolviam as obras daquele compositor fossem desproporcionais à sua qualidade musical.

Segundo nosso ponto de vista contemporâneo, as ideias destes florentinos podem soar um pouco contraditórias, parecendo ser, para sua época, ora conservadoras, ora progressistas. Biaggi comenta, em relação a alguns jovens músicos cuja atitude julga pretensiosa, que o "[…] erro está em crer que a harmonia e o contraponto sejam a música, enquanto são apenas matérias elementares; estão para a música nem mais nem menos do que a ortografia e a gramática estão para a poesia!"[28] (BIAGGI, 1863: 46). Esta opinião parece indicar que este grupo não vê na revolução da linguagem musical uma condição para o progresso. Sua posição é bem mais central:

---

[26] Texto original: "Non tutto quello che Wagner offre, dunque, ma soltanto 'ciò che offre di buono".

[27] Os autores considerados "clássicos" eram Rossini em primeiro lugar, pois conciliava a tradição do *bel canto* com um estilo sinfônico que de certo modo fazia uma ponte, ou pelo menos não contrariava aquele de Haydn, Mozart e do primeiro Beethoven (PINZAUTI, 1968: 260). Juntam-se a estes Gluck, Bellini e Donizetti.

[28] Texto original: "[…] errore è quello di credere che l'armonia e il contrappunto siano la musica, mentre non ne sono che materie elementari; mentre stanno alla musica nè più nè meno di come stanno alla poesie l'ortografia e la grammatica!".

> […] eu creio [que somente através de longos e profundos estudos] os jovens que se educam na música podem formar um critério prudente em torno das discrepâncias que tendem a dividir as escolas, e a encontrar um sábio equilíbrio entre o pedantismo e a licença: entre o pedantismo que não pode dar um passo sem o confronto de exemplos antigos; […] que sacrifica a expressão e a inspiração ao artifício escolástico, que se obstina a julgar melhor com os olhos que com os ouvidos: e a licença dos novos doutrinários, os quais com a imprecisão de certas teorias estrangeiras, inexplicáveis e assentadas nas nuvens, correm desenfreados sem pé nem cabeça; […] desprezando dois séculos de glória artística […][29] (BIAGGI, 1863: 50, tradução nossa).

Certamente estes homens não eram refratários ao progresso, sobretudo a uma linguagem que buscasse o original dentro de certos limites. Esta mesma permeabilidade moderada ao novo se encontra na linguagem oswaldiana, cujo percurso ao longo dos anos indica a assimilação de alguns procedimentos considerados mais modernos, oriundos da escola francesa. Entretanto esta não é uma busca fundamental. Oswald não parece ter nem o instinto nem o desejo de ser revolucionário em sua linguagem, assim como aqueles florentinos.

O renascimento instrumental italiano

O intuito de valorização da música instrumental demonstrado pela elite musical florentina pode ser visto como a antecipação de uma tendência que se verifica por toda a Itália, sobretudo a partir das três últimas décadas do século XIX, conhecida como Renascimento Instrumental Italiano. Este movimento foi uma reação ao isolamento musical do país provocado pelo monopólio da ópera, ao qual Alessandro Biaggi refere-se, já em 1863, durante uma reunião da *Accademia* do *Istituto Musicale di Firenzi*:

> [Na maior parte dos ramos da música] tivemos o primado até o fim do século passado; e nos primeiros trinta anos deste continuamos a tê-lo no melodrama. Mas

[29] Texto original: "[…] io credo, i giovani che s'educano alla musica potranno formarsi un assennato criterio intorno alle discrepanze che tengono divise le scuole, e trovare in savio temperamento fra la pedanteria e la licenza: fra la pedanteria che non intende di dare un passo senza il confronto d'antichi esempi; […] che sacrifica l'espressione e l'ispirazione all'artifizio scolastico, che si ostina ad aver gli occhi per giudici migliori degli orechi: e la licenza dei nuovi dottrinari, i quali colti alla vaghezza di certe teorie straniere, inesplicabili e campate nelle nuvole, corrono sbrigliati senza modo nè misura; […] voltando sprezzanti il dorso a due secoli di gloria artistica[…]".

> desta época em diante, tudo foi declinando deploravelmente. Os nossos conservatórios não podem ser comparados com aqueles de Paris, Viena e Bruxelas; no manejo da harmonia estamos bem distantes de poder igualar a escola alemã; no conhecimento arqueológico e na leitura das notações antigas, em confronto com Lafage, Nisard e Coussemeker [sic], podemos com muito favor nos considerarmos principiantes; na literatura musical em geral, a escola de Fétis está bastante avançada, mesmo sendo infidelíssima na história e vaga e preconceituosa na crítica; nos Oratórios, temos de vencer os de Haendel, Haydn e Mendelssohn; nas Sinfonias os alemães têm as de Beethoven, que dizem tudo; na música instrumental de câmera, estão de novo os alemães com Haydn, Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Hummel, e etc.; na música religiosa, excetuando-se Rossini com o Stabat e com sua nova Missa, temos à frente o Réquiem de Mozart; o melodrama bufo, o abandonamos inteiramente, e quanto ao sério, depois de Rossini, temos Verdi para opor a Meyerbeer, Auber, Gounod, David e Flotow[30] (BIAGGI, 1863: 52-53, tradução nossa).

A partir de 1860, a fundação de diversas "*Società del Quartetto*" e de sociedades sinfônicas, em várias cidades do país, prenuncia o renascimento da música instrumental italiana, mas antes constitui uma espécie de mapa indicando os focos de resistência à voracidade do mundo operístico. As principais sociedades camerísticas surgem em: Florença (1861), Turim (anos 60), Palermo (1871) e Bologna (1879), enquanto as sinfônicas, em Nápoles (1867), Turim (1872) e Roma (1874 e 1876) (PESTELLI; WATERHOUSE, 1980: 378).

É preciso assinalar também o enriquecimento que podem ter aportado a este movimento alguns dos muitos virtuoses italianos. Estes instrumentistas cumpriam

[30] Texto original: "[…] abbiam tenuto il primato fino alla fine dello scorso secolo; e ne' primi trent'anni di questo abbiam continuato a tenerlo nel melodramma. Ma da queste epoche in poi siam venuti deplorevolmente declinando in tutti. I nostri Conservatorj, non reggono al confronto con quelli di Parigi, di Vienna e di Bruselles: nel maneggio dell' armonia siamo ben lontani dal poter eguagliare la scuola tedesca: nelle cognizioni archeologiche e nella lettura delle antiche notazioni, in confronto di Lafage, di Nisard e di Coussemeker [sic], gli è molto se possiam dirci principianti: nella letteratura musicale in genere, la scuola Fétis ci sta innanzi d'un bel tratto, quantunque infedelissima nella storia e vaga e pregiudicata nella critica; negli Oratorj dobbiam vincere quelli di Händel, di Haydn e di Mendelssohn: nelle sinfonie i tedeschi han quelle di Beethoven ed è detto tutto; nella musica istrumentale da camera, ci sono da capo i tedeschi con Haydn, Mozart, Beetoven, Mendelssohn, Hummel e via via: nella musica religiosa, tolto il Rossini con lo Stabat e con la nuova sua Messa, abbiamo innanzi il Requiem di Mozart: il melodramma buffo, lo abbiamo interamente abbandonato, e in quanto al serio, dopo il Rossini, abbiamo il Verdi da opporre al Meyerbeer, all'Auber, al Gounod, al David, al Flotow !".

efetivamente um papel de correio musical, não só levando para o exterior uma amostra da cultura musical italiana, mas - é este o aspecto que mais nos interessa aqui - trazendo para seu país um pouco do que se fazia em termos musicais nos outros centros europeus[31].

Alguns compositores podem ser apontados como precursores do renascimento instrumental italiano: Giuseppe Martucci (1856-1909), cuja ação se deu majoritariamente em Nápoles e Bologna; Giovanni Sgambati (1841-1914), em Roma; Marco Enrico Bossi (1861-1925), em Nápoles, Veneza, Bologna e Roma; Leone Sinigaglia (1868-1944), em Turim. A esses nomes pode-se acrescentar ainda Antonio Bazzini (1818-1897), em Milão; Giovanni Bottesini (1821-1889), um pouco por toda a península; Luigi Mancinelli (1848-1921), em Roma e Bologna; Antonio Scontrino (1850-1922) em Milão, Palermo e posteriormente Florença. Alguns menos conhecidos são: Vittorio Maria Vanzo (1862-1945), em Milão; Giovanni Rinaldi (1840-1895), em Milão; Giuseppe Contin (1835-1898), em Veneza[32]. Especificamente em Florença na época de Oswald, e nos anos imediatamente anteriores, tem-se Ferdinando Giorgetti (1796-1867) e Giuseppe Buonamici[33]. É importante constatar ainda que alguns desses compositores tiveram passagens mais ou menos longas no exterior, o que pode ter estimulado sua dedicação à música instrumental: Bazzini (Leipzig, Paris), Bottesini (Londres), Scontrino (Munique), Sinigaglia (Viena). O mesmo se deu com certos membros da chamada elite musical florentina: Biaggi (Paris), Buonamici (Munique) e Ketten (Paris).

O hiato existente entre a tradição musical italiana do passado e os compositores de música instrumental do século XIX fez com que estes se voltassem para o modelo alemão, considerado de excelência técnica. De todos os compositores acima citados, apenas Sgambati e, sobretudo, Martucci parecem preterir o gênero operístico sem mostrar complexo de inferioridade (PESTELLI; WHATERHOUSE, 1980: 379). Mas mesmo Martucci, se mantém deveras apegado ao modelo germânico[34], o que leva a afirmar que o

31 Os violinistas Bazzini, Sivori, Arditi, Sighicelli e Simoneti, os violoncelistas Piatti e Braga, os pianistas Golinelli e Andreoli, os flautistas Briccialdi e Ciardi, os clarinetistas Cavallini e Belletti, são exemplos de virtuoses produzidos pela península que ganharam fama internacional, realizando turnês por toda a Europa (FAZIO, 1985: 609-10).

32 Quanto a Ferruccio Busoni (1866-1924), este viveu a maior parte de sua vida na Alemanha e praticamente não exerceu influência no meio musical italiano de sua época.

33 Vale a pena observar que na coleção de cartas endereçadas a Oswald pertencentes ao Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, consta correspondência com Marco Enrico Bossi, Luigi Mancinelli, Antonio Scontrino, Jefte Sbolci e Ugo Giorgetti. Há ainda algumas obras de Oswald dedicadas a membros da família Giorgetti.

34 Embora o modelo alemão seja preponderante, especialmente no tocante à música de câmera, não se pode desprezar os elementos de vocalidade italiana que permeiam este repertório. Em relação à música para piano, verifica-se também a proximidade do salão, e de Chopin e Liszt. Rattalino (1981:

renascimento da música instrumental italiana só se completou no século XX, com a chamada *generazzione dell'ottanta* (constituída de compositores nascidos em torno da década de 1880), cujos principais representantes são: Ottorino Respighi (1879-1936), Ildebrando Pizzetti (1880-1968), Gian Francesco Malipiero (1882-1973) e Alfredo Casella (1883-1947).

Oswald e a elite musical florentina

Pinzauti (1968: 257) alega que a ausência de um grande musicista na Florença do século XIX não estimulou um estudo mais aprofundado dos assim chamados "fenômenos de contorno" naquela cidade. Estes suscitam vívida curiosidade por se revelarem importantes para se estabelecer o clima onde a personalidade em questão operou, quais trocas culturais e quais solicitações foram possíveis reciprocamente entre o ambiente e o indivíduo. Se a este pensamento acrescentarmos o de Sandelewski (1960: 153), que afirma não ser segredo para ninguém que a visão ordinária da história da música italiana é cheia de lacunas, que ainda se está muito longe do momento em que todo passado musical do país será explorado e devidamente esclarecido, não somente no período distante, mas também em tempos próximos, e que o fim do século XIX provavelmente esconde ainda mais de uma surpresa, sendo possível a descoberta de músicos de relevo ignorados de todos, não apenas do vasto público, mas também dos especialistas, a pergunta parece tornar-se irresistível: se Oswald tivesse permanecido na Itália, teria ele ocupado este "posto" de grande compositor que Florença supostamente não produziu? E seria ele lembrado ao lado de nomes como os de Martucci, Sgambati, Bossi, Bazzini etc. como um dos compositores que contribuíram para o renascimento da música instrumental italiana?

Ao formular tais questões nosso objetivo é chamar a atenção e procurar investigar sobre a real posição que Oswald ocupava naquela sociedade, não com a finalidade de tentar reinseri-lo na história italiana, mas sim de melhor compreendê-lo e poder situá-lo com mais propriedade no contexto da música brasileira, que foi finalmente o lugar onde o destino lhe reservou sua vaga.

Ao retornar ao Rio de Janeiro em 1903 para assumir a direção do Instituto Nacional de Música, Oswald optou pelo Brasil, escolha esta ratificada em 1911, com sua nomeação para a cátedra de piano do mesmo estabelecimento, o que finalmente possibilitou a transferência de toda a família para o Rio de Janeiro. Ao deixar a Itália, seu

363-64) observa ainda que a influência francesa é crescente nesse tipo de produção a partir dos anos 1880, tornando-se hegemônica no início do século XX.

prestígio, seu raio de ação, seus amigos e admiradores, enfim, suas raízes naquele país, tudo isto vai aos poucos se enfraquecendo, até que ele perde definitivamente o lugar na história da música italiana que poderia um dia ter sido seu, naturalmente admitindo-se que sua carreira tivesse perseverado no rumo promissor que se delineava, podendo-se mesmo imaginar que sua evolução como compositor num ambiente talvez mais estimulante o tivesse levado a realizações ainda maiores do que aquelas das quais foi efetivamente autor. Mas embora tenha escrito grande parte da sua obra na península, onde constituiu família e por 35 anos viveu como um compositor, professor e pianista florentino, Oswald hoje é praticamente desconhecido da historiografia musical italiana.

Aquelas questões seriam mais apropriadas se reformuladas da seguinte forma: enquanto compositor, há dados que permitam afirmar que Oswald participava efetivamente da vida musical florentina e que desenvolvia uma carreira relativamente promissora? Pode-se considerar este compositor como um descendente daquela elite musical? Seu estilo é condizente com o preconizado por estes homens?

Comecemos por examinar a última questão. Inicialmente pode-se verificar que o conjunto da obra de Oswald, embora comporte três óperas, é predominantemente instrumental, tendo o piano um lugar de destaque, seja como solista ou como integrante de suas peças camerísticas. Sendo assim, sua produção admite um alinhamento com o desejo de valorização da música instrumental demonstrado por aqueles florentinos. Quanto a seu estilo, está em perfeita sintonia com os ideais divulgados nas páginas da *Gazzetta* e de *L'Armonia:* gosto clássico, linguagem musical mais tradicional, ausência de dramaticidade exacerbada em sua expressão[35], influência da escola alemã.

Em seguida, pode-se investigar a sua "descendência" dessa elite florentina. Antes de mais nada verifica-se que este grupo encontrava-se reunido em torno do Instituto e sua Academia, instituições das quais Oswald participou como aluno e membro, respectivamente. Esta elite se particularizou, para Oswald, inicialmente, através de Giovacchino Maglioni, que foi o primeiro mestre italiano a exercer uma forte influência sobre o músico brasileiro. Maglioni, participante ativo daquela elite musical, foi uma figura artística extremamente importante em Florença. Além de compositor, professor e intérprete, organizava, dentre outros, os concertos de música instrumental da já mencionada *Sala Maglioni*, e os de música religiosa na igreja de *Santa Barnaba*. Os programas preservados pela família revelam que Oswald participou de ambos, com destaque, não só pelas peças significativas que executou, mas também pela presença constante de seu nome

[35] Segundo Pinzauti (1973: 395), Biaggi não é contrário ao canto dramático, mas ao chamado "canto dramático" cuja expressão é "exagerada" e "inculta".

em duo com o filho de seu professor, Ferdinando. Maglioni foi sucedido por Giuseppe Buonamici, o mestre que marcou de forma mais profunda o artista brasileiro, sobretudo pianisticamente e no que concerne ao gosto musical.

Buonamici (1846-1914) iniciou seus estudos em Florença, mas aos 22 anos, transferiu-se para Munique, onde estudou com Hans von Bülow (piano) e Joseph Rheinberger (composição). Depois de terminada sua formação, foi professor do conservatório desta cidade. Em 1873 retornou a Florença, onde se tornou uma personalidade de grande destaque no meio musical. Buonamici contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da arte pianística e da prática da música de câmera na Florença do fim do século XIX. Grande virtuose, foi professor de piano no *R. Istituto Musicale*, onde criou uma respeitável escola. Fundou ainda a *Società del Trio Fiorentino* (1875) e dirigiu a *Società Corale Cherubini*. Soma-se a isto sua atividade como revisor de partituras de compositores como Bach, Czerny, Dussek, Kuhlau, Haydn, Haendel e Schumann, que realizou junto à editora Ricordi, algumas das quais ainda hoje disponíveis no mercado (BECHERINI, 1960: 81-92). Como compositor escreveu, além de outras obras, uma coleção de estudos preparatórios às Sonatas de Beethoven que ganhou celebridade (PICHI, 1895: 148) [36].

Já um pouco mais maduro, Oswald teve com este mestre uma ligação que foi além daquela de professor-aluno, transformando-se em sólida amizade. Buonamici foi o verdadeiro elo entre o ideal da elite musical florentina e Oswald. A análise da produção do compositor indica claramente que após o início desta relação, em 1880, sua produção pianística refina-se consideravelmente e, sobretudo, passa a dedicar-se, com grande intensidade, à música de câmera[37]. Foi através de Buonamici que Oswald começou a se introduzir verdadeiramente no cenário musical florentino. Data de 1882 a primeira referência que se localizou de seu nome nos jornais da cidade:

> Naquela mattinata foram vivamente aplaudidos os dois jovens pianistas, senhores Oswald e Caiani (**dois dignos alunos de Buonamici**) que executaram com precisão e com perfeição igualmente admirável, uma Tarantela para dois pianos de

[36] Pichi atesta ainda a admiração de Wagner pelo *Quarteto em Sol maior* de Buonamici, afirmando que o mesmo foi executado duas vezes, a pedido do músico alemão.

[37] Não se pode desprezar a importância de seus outros professores enquanto consolidadores do vínculo com esta elite musical. Reginaldo Grazzini, seu professor de composição, havia sido aluno de Teodulo Mabelini, responsável pelas primeiras audições das *Sinfonias n. 1, 3, 5* e *6* de Beethoven em Florença. Por fim há também Henri Ketten, seu primeiro professor de piano, cujo nome aparece na lista de acadêmicos residentes de 1868, fornecida por Casamorata (1873: 26).

> Saint-Saëns[38] (ARTI..., [1882]. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 329, p. 30, tradução e grifo nossos)[39].

Em 1890, Oswald formou duo com o próprio Buonamici para interpretar as *Variações sobre um tema de Beethoven* de Saint-Saëns, para dois pianos, em um concerto beneficente. "Execução maravilhosa", diria o crítico (MAGGIORE, 1890. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 312, p. 27v, tradução nossa)[40]. Alguns outros artigos ligam de maneira indelével o nome de Oswald àquele de seu mestre, enaltecendo suas qualidades pianísticas e mesmo comparando-o ao próprio professor, considerado um virtuose. Estes artigos, não deixam dúvidas sobre o excelente pianista que era Oswald:

> O maestro Oswald não é só um excelente pianista, daqueles que honram a escola de Buonamici, como Caiani, Lombardi, Cagnacci etc., mas é também um distinto compositor […]. **Oswald, que entre os alunos de Buonamici é aquele que mais o recorda,** segundo nós, pela nitidez e clareza dos trilos, e das escalas, pela doçura do toque e pelo aveludado de certas notas[41] (MAGGIORE, 1891. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 314, p. 27v, tradução e grifo nossos).

> Oswald, dentre os muitos mestres saídos da escola do ilustre Buonamici, **é o artista que mais recorda o mestre** pela delicadeza do toque, pelo som aveludado, pela

[38] Texto original: "In quella mattinata furono pure vivamente applauditti i due giovani pianisti signori Oswald e Caiani (due degni allievi di Buonamici) che eseguirone con precisione e con finitezza del pari mirabili una tarantella per due pianoforte del Saint-Saëns".

[39] A família Oswald doou uma coleção de artigos de jornal para o Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, que passou a ser identificada nessa instituição como *Arquivo Particular número 30, livro 12*. Trata-se de mais de 400 recortes que foram colados em um caderno e cuidadosamente numerados. As páginas também são numeradas, à mão, da seguinte forma: 1, 1v (verso), 2, 2v etc. A maioria das notícias é sobre o compositor, mas há também referências a outros membros da família. Vários destes artigos foram recortados sem a identificação de procedência, data e autor, como na ocorrência. Foi possível estabelecer a data e o local prováveis para esta crítica tendo em vista que o programa do concerto ao qual ela faz referência foi localizado. Este teve lugar em Florença na *'Sala del Buon Umore'* (local onde se realizavam os encontros da Academia do Instituto) no dia 24 de abril de 1882.

[40] Texto original: "Esecuzione meravigliosa".

[41] Texto original: "Il maestro Oswald non è solo un eccellente pianista, di quelli che fanno onore alla scuola del Buonamici col Caiani, coi Lombardi, coi Cagnacci ecc. ecc., ma è altresi un distinto compositore. […] Oswald che fra gli allievi del Buonamici è quello che più lo ricorda, secondo noi, per la nitidezza e granitura dei trilli e delle scale, per la dolcezza del tocco e pel vellutato di certe note".

> exatidão mecânica. […] **genialíssimo mestre**[42] (IL CONCERTO..., 1894. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 317, p. 28, tradução e grifo nossos).

Mesmo em 1899, seu nome ainda era associado ao do professor, mas por esta época, Oswald já havia estabelecido sua própria reputação como compositor:

> **Aluno do prof. Buonamici, e um dos melhores alunos, ele [Oswald] demonstra uma especial maestria ao piano;** tem o toque delicadíssimo, a agilidade, a segurança e a força, em suma, tem os dotes dos quais necessita o concertista para tratar os gêneros mais diversos, além da inteligência para realizar todas as belezas da composição que executa.
>
> **Mas a habilidade de Oswald como compositor se mostra quase, diria, superior àquela do concertista**[43] (CONCERTO, 1899a. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 342, p. 32, tradução e grifo nossos).

Estas críticas não deixam dúvida de que no meio florentino Oswald era visto como um "descendente" de Buonamici.

Em seguida, fez-se uso mais uma vez dos jornais da época, a fim de se ter uma real ideia do prestígio que Oswald gozava nessa sociedade[44]. Possuía ele verdadeiramente certo renome e consideração enquanto compositor no contexto musical florentino?

---

[42] A semelhança no julgamento dos dois últimos artigos, escritos respectivamente para *La Gazzetta del Popolo* e *La Nazione*, ambos de Florença, faz pensar que pode tratar-se do mesmo autor. Texto original: "L'Oswald, fra i molti maestri usciti dalla scuola dell'illustre Buonamici, è l'artista che più ricorda il maestro per la dolcezza del tocco, pel suono vellutato, per l'esatteza meccanica. […] genialissimo maestro".

[43] Texto original: "Allievo del prof. Buonamici, ed uno dei migliori, egli dimostra una speciale maestria nel pianoforte; ha il toco delicatissimo, ha l'agilità, la sicurezza e la forza, ha insomma le doti che ubbisognano al concertista per trattare i generi più disparati e insieme l'intelligenza per rendere ogni bellezza delle composizione che eseguisce. Ma l'abilità dell'Oswald, come compositore si mostra, quasi direi, superiore a quella dei concertista".

[44] Além dos artigos de jornal pertencentes à já mencionada coleção do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, consultou-se também os artigos que se encontram na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e na coleção pessoal de Maria Isabel Oswald Monteiro, neta do compositor. Os recortes pertencentes à Biblioteca Nacional se encontram em uma pasta intitulada Henrique Oswald, sem número de catalogação. Os documentos pertencentes ao acervo da neta do compositor também não são catalogados. Mesmo admitindo que este *corpus* provavelmente não possa ser considerado completo,

A nomeação de Oswald para membro honorário da Academia em 1888 e posteriormente sua promoção para acadêmico residente em 1893 já são pistas que indicam que o compositor ocupava realmente uma posição de certo destaque naquele ambiente musical. A leitura dos extratos que se seguem reforça esta hipótese:

> **O acontecimento de arte de maior importância que se deu na presente temporada foi sem dúvida o concerto Oswald**, segunda-feira passada, na clássica sala de via Ghibelina.
>
> **Ótimo pianista, exímio compositor, bem conhecido no mundo musical italiano, bastou o seu nome para levar à Filarmônica uma multidão insólita**, com várias senhoras inteligentíssimas (entre outras a insigne musicista Madame Hillebrand, amiga de Schumann e de Bülow) e um grande número de artistas de valor, literatos, diletantes etc.
>
> […] **Enrico Oswald, mesmo que não tenha nascido na Itália, é por todos nós doravante considerado compatriota, pois aqui mora desde a sua juventude, e aqui aprendeu as noções que hoje o colocam entre os primeiros**[45] (G., 1896. In: COLEÇÂO..., [s.d.], tradução e grifo nossos).

> Continuam a suceder-se com grande frequência os concertos, alguns dos quais excelentes. **Um dos mais importantes da temporada foi aquele do pianista Oswald,** que desta vez, mais que executante intrépido, e intérprete inteligentíssimo das obras de outrem, quis apresentar-se como compositor. E nisto realmente não pecou por presunção. Já eram conhecidas muitas de suas belas e originais composições, especialmente para piano solo, mas era um privilégio de poucos o conhecimento de obras de maior envergadura e de tão grande valor, como o seu Quarteto em mi menor op. 17 e o seu Quinteto em Dó op. 18 […] **É inútil dizer que o estilo é puríssimo, que todas as partes cantam melodicamente bem, fundindo-se com belíssimo efeito, e que a conduta é correta, sem**

sua extensão e o evidente cuidado e dedicação aos quais fez jus, induzem a tê-lo como representativo da realidade.

[45] Texto original: "L'avvenimento di maggiore importanza che si ebbe nella corrente stagione fu, senza dubbio, il Concerto Oswald, lunedi scorso, nella classica sala di via Ghibelina. Otimo pianista, provetto compositore, ben conosciuto nel mondo musicale italiano, è bastato il suo nome per attirare alla Filarmonica una folla insolita, con parecchie signore intelligentissime (fra les altre, la insigne musicista Madame Hillebrand, amica di Schumann e di Bülow) ed un grande numero di artisti di vaglia, letterati, dilettanti, ecc. […] Enrico Oswald, quantunque non sia nato in Italia, è da tutti noi ormai considerato come un compatriota, poiquè qui egli dimora fin dalla sua giovinezza, e qui apprese le nozioni che oggi lo mettono fra i primi".

> **pedantismo. […] uma potência de expressão muito superior ao ordinário. […] um verdadeiro e forte compositor**[46] ([s.n.], 1896. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 323, p. 29, tradução e grifo nossos).

Vale observar que este último crítico adjetiva o estilo oswaldiano como "puríssimo", ou seja, clássico, e que a "conduta correta, sem pedantismo", refere-se a uma linguagem musical considerada nem revolucionária nem ultrapassada, confirmando sua sintonia com o estilo preconizado pela elite florentina, como foi mencionado anteriormente.

> O segundo concerto dado por Oswald foi um novo triunfo para o pianista, e especialmente para o compositor […] **Diremos de imediato que a Oswald, não obstante sua grande modéstia, é reservado um dos primeiros lugares entre os modernos compositores de música de câmera**[47] (TOCCI, 1896. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 327, p. 30, tradução e grifo nossos).

> Foi repetido quase inteiramente o programa da última vez, com o acréscimo de outras preciosas produções do **genial pianista-compositor que entra no clube dos eleitos que honram a arte italiana**[48] (OZIMOR-CARLI, 1896. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 331, p. 30v, tradução e grifo nossos).

> Um intrépido artista **toscano**.

---

[46] Texto original: "Continuano a succedersi con grande frequenza i concerti, alcuni dei quali eccelenti. Uno dei più importanti della stagione è stato quello del pianista Oswald, che in questa circostanza, più che esecutore valentissimo ed interprete inteligentissimo delle opere altrui, ha voluto presentarsi come compositore. Ed in ciò egli non ha davvero peccato di presunzione. Erano già note parecchie sue belle ed originali composizioni, specialmente per pianoforte solo, ma era un privilegio di pochi la conoscenza di opere di maggio mole e di cosi grande valore, come il suo Quartetto in Mi minore, op. 17 ed il suo Quintetto in Do, op. 18. […] È inutile dire che lo stilo vi è castigatissimo, che tutte le parti cantano melodicamente bene, fondendosi con belissimo effetto e che la condotta è corretta senza pedanterie. […] una potenza di espressione molto al disopra dell'ordinario. […] un vero, un forte compositore".

[47] Texto original: "Il secondo Concerto dato dall'Oswald, fu un nuovo trionfo per il pianista, e in special modo per il compositore. […] Diremo subito che all'Oswald, nonostante la sua grande modestia, è riservato uno dei primi posti fra i moderni compositori di musica da camera".

[48] Texto original: "Fu ripetuto quasi interamente il programma della volta scorsa, con l'aggiunta di altre pregevoli produzioni del geniale pianista-compositore, che entra nella schiera degli eletti che onorano l'arte italiana".

> Desta vez cabe-me falar de um compositor de verdadeiro valor[49] (UN VALENTE..., [s.d.]. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 318, p. 28v, tradução e grifo nossos).

> As características gerais da música de Oswald são a **genialidade do pensamento** sempre elegante e original, a variedade e elegância na harmonia, e a clareza, que nunca se perde mesmo no mais complicado entrelaçar das partes[50] (V., 1897. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 336, p. 31, tradução e grifo nossos).

> Sala lotada na noite de sexta-feira, no concerto do pianista-compositor brasileiro Enrico Oswald, e sucesso de grande entusiasmo. […] **O seu nome é doravante muito conhecido e estimado daqueles que cultuam a arte séria**[51] (S., 1897. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 333, p. 31, tradução e grifo nossos).

O conjunto destes artigos parece não deixar dúvidas de que nos anos de 1896 e 1897, Oswald iniciava uma carreira promissora como compositor.

A "descendência" de Oswald da elite musical florentina parece ser mais uma vez ratificada pelo fato de que vários destes artigos fazem referência explícita à dedicação de Oswald à música de câmera, acontecimento particular como se viu, numa Itália dominada pelo melodrama:

> **O pianista, prof. Enrico Oswald, um dos poucos compositores que entre nós produzem no gênero da música instrumental de câmera** […].

[49] Texto original: "Un valente artista toscano. Questa volta mi sia concesso di parlarvi di un compositore di vero valore".
[50] Texto original: "La caratteristica generale della musica dell'Oswald sono la genialità dei pensieri sempre eleganti e con atteggiamenti originali, la varietà e l'eleganza nell'armonia e la chiarezza, che mai si smentisce anche nei più complicati intrecci della parti".
[51] Texto original: "Sala affollata venerdi sera, al concerto del pianista-compositore brasiliano Enrico Oswald, e successo di grande entusiasmo. […] il suo nome è ormai troppo noto e stimato da quanti hanno un culto dell'arte seria".

> Assistiam ao concerto os nossos musicistas mais famosos, entre esses notamos Consolo, Buonamici, Vannuccini, Scontrino, e tantos outros[52] (CONCERTO..., 1896. In: COLEÇÃO..., [s.d.], tradução e grifo nossos).

> Eis um artista sério, que às mais louváveis qualidades de excelente pianista, une os atributos de um poderoso compositor. […].
>
> Esquivo de toda publicidade, não procura de modo algum colocar-se em evidência, e apenas por viva insistência de seus admiradores, oferece alguns concertos a intervalos de tempo demasiado longos […].
>
> **[…] o estupendo quinteto […] certamente coloca Oswald na primeira fila dos modernos compositores de música de câmera**[53] (CONCERTO..., 1896. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 330, p. 30v, tradução e grifo nossos).

> **Oswald adquiriu merecida reputação como compositor de música de câmera** […].
>
> Oswald está entre nossos melhores pianistas[54] (CONCERTO, 1899b. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 343, p. 32, tradução e grifo nossos).

Conclusão

Se admitirmos que a formação realizada por Oswald no Brasil até os 16 anos possa ter deixado lacunas, é de se esperar que ao chegar à Itália em 1868, com 16 anos de idade, alguns anos fossem necessários para que o jovem se ajustasse à sua nova realidade, não somente do ponto de vista musical, mas também pessoal. Pode-se assim compreender porque só na década de 1880, já com 30 anos de idade, o que poderia parecer um pouco tarde para alguns, encontram-se as primeiras referências sobre Oswald nos jornais

[52] Texto original: "Il pianista, prof. Enrico Oswald, uno fra i pochissimi compositori che tra noi producono nel genere della musica strumentale da camera […]. Assistevano al concerto i nostri più noti musicisti, fra essi notammo il Consolo, il Buonamici, il Vannuccini, lo Scontrino e tanti e tanti altri".

[53] Texto original: "Ecco un serio artista che alle più commendevoli qualità di eccellente pianista unisce gli attributi di un poderoso compositore. […] Schivo di ogni pubblicità, non cerca in alcun modo di mettersi in evidenza, e, sole per le vive insistenze dei suoj ammiratori, egli ci offre a troppo lunghi intervalli qualche concerto. […] le stupendo Quintetto […] certamente mette l'Oswald la prima riga fra i moderni compositori di musica da camera".

[54] Texto original: "L'Oswald si è ormai acquistato meritata reputazione come compositore di musica da camera. […] L'Oswald è uno tra i migliori nostri pianisti".

colecionados pela família[55]. Estas referências multiplicaram-se no início dos anos 1890, enaltecendo sempre o pianista brilhante. É apenas na segunda metade dessa década que seu nome passa a ser mencionado como compositor, ou seja, embora já na maturidade de seus mais de 40 anos, a carreira de Oswald como autor está na realidade em seu início. Além disso, nos últimos anos do século XIX e primeiros do XX, sua atenção se concentrou no Brasil, em virtude das várias turnês, que realizou no país, e na França, devido a seu cargo consular, que o levou a residir no Havre entre fins de 1900 e início de 1901, e à vitória no Concurso do *Figaro*, em 1902, que o encorajou a tentar vislumbrar outros horizontes muito mais amplos, como aquele da Paris do início do século. Ao se transferir para o Brasil em 1903, para tornar-se diretor do Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro, a carreira de Oswald na Europa foi bruscamente interrompida. Naturalmente não cabe a nós julgar se sua escolha foi acertada, sobretudo porque a oferta de ocupar o cargo mais importante do meio musical brasileiro parecia ser irrecusável.

Deve-se lembrar, também, o simples fato de que Oswald dedicava-se a um tipo de música que era extremamente prestigiado, sobretudo entre os intelectuais, mas indubitavelmente possuía menos penetração popular que o gênero dominante, a ópera. A ressalva no início do trecho transcrito a seguir indica precisamente esta restrição:

> **Quem frequenta em Florença o mundo artístico** conhece o valor deste compositor elegantíssimo, harmonizador profundo e cheio de genialidade clássica[56] (C., 1902. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 355, p. 33, tradução e grifo nossos).

Em 1906, um artigo de jornal italiano que noticia um concerto de Oswald em Munique critica o meio musical da península considerando-o pouco valorizador da música instrumental, uma vez que não foi capaz de proporcionar a Oswald o renome que este mereceria. Pode-se perceber, também, o quanto três anos de ausência foram nocivos à popularidade do compositor:

> Enrico Oswald está de volta de Munique[57] […] **onde foi receber aquele passaporte de renome que a Itália, sua pátria artística, lhe havia até agora**

[55] É verdade que vários dos artigos não estão datados, mas nos parece pouco provável que neste conjunto se encontre um número significativo de artigos anteriores à década de 1880.
[56] Texto original: "Chi frequenta in Firenze il mondo artistico conosce il valore di questo compositore elegantissimo, armonizzatore profondo e pieno di classica genialità".

> **concedido apenas parcialmente. De fato, entre nós, poucos sabem quem é Enrico Oswald, e pouquíssimos estão em grau de apreciar a singular qualidade da sua produção musical**.
>
> É necessário que outros decretem a glória de nosso talento, e nos indiquem nossos concidadãos mais seletos[58] (TANZI, 1906. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 358, p. 33v, tradução e grifo nossos).

Mais adiante enfatiza a separação dos dois mundos, o dos musicistas "*alla Leoncavallo*", "que ensurdecem a platéia mundial", porém seguramente mais difundido, e o da música instrumental, "mais profundo", de "requintados cultivadores". Vale assinalar que Oswald é incluído no que o crítico chama de "jovem escola florentina":

> Rebikoff[59] veio à Itália acreditando encontrar musicistas "alla Leoncavallo".
>
> Em alguns dias de estada nos principais centros artísticos da nossa península, foi rápida e facilmente convencido do erro de seu julgamento. Ontem à noite, **aquela que pode chamar-se de "a jovem escola florentina" [...] mostrou a Rebikoff que na Itália se sabe fazer alguma coisa de diferente, de mais profundo, de mais elevado e de mais complexo** que o "romance trompetista da orquestra trombonista de publicidade" que ensurdece a plateia mundial levando infelizmente o selo de originário do nosso país[60] (TANZI, 1906. In: ARQUIVO..., [s.d.], artigo n. 358, p. 33v, tradução e grifo nossos).

---

[57] Embora em 1906 o compositor já residisse no Brasil, sua família ainda permanecia na Itália. Este artigo descreve uma reunião na casa dos Oswald em Florença.

[58] Texto original: "Enrico Oswald è reduce da Monaco di Baviera [...] ora è andato in Germania a ricevere quel passaporto di rinomanza che l'Italia, sua patria artistica, gli aveva finore concesso soltanto parzialmente. Infatti da noi pochi sanno chi sia Enrico Oswald, e pochissimi sono in grado di apprezzare le singolari qualità della sua produzione musicale. Bisogna che arrivino gli altri a decretare la gloria ai nostri ingegni, ad indicare a noi i nostri più eletti concittadini! "

[59] Vladimir Rebikov (1866-1920), compositor russo.

[60] Texto original: "[...] Il Rebikoff era venuto in Italia, credendo di dover trovare dei musicisti alla Leoncavallo. In pochi giorni di dimora nel principali centri artistici della nostra penisola, egli si è subito e facilmente convinto dell'errore della sua prevenzione. Ieri sera quella che si può chiamare la 'giovane scuola fiorentina' [...] ha mostrato al Rebikoff che anche in Italia si sa fare qualche cosa di diverso, di più profondo, di più elevato e di più complesso, della romanza strombonata dall'orchestra e strombazzata dalla rèclame, che rintrona la platea mondiale portando pur troppo il timbro d'origine del nostro paese! "

Pelas razões expostas, parece evidente, como já foi dito, que ao deixar a Itália, Oswald não tinha uma carreira suficientemente sólida para que seu nome se mantivesse vivo, ligado à música italiana. Não só sua atuação como compositor era ainda relativamente recente, mas o tipo de música que praticava não era de grande repercussão popular. Pode-se acrescentar a isto o seu temperamento demasiado modesto (unanimidade entre os comentaristas), que jamais procurava colocar em evidência sua música o que, de fato, não facilitava a tarefa de construir uma carreira. Seu necrológio, na Itália, retrata que neste país pouco subsistiu dos 35 anos de vida florentina. Neste artigo, Oswald é lembrado através de uma perspectiva que é, sem dúvida, baseada na tradição musicológica brasileira. Isto é perceptível não só pelos erros de ortografia nos nomes de seus professores Ketten e Maglioni, mas também pela ênfase que é dada à questão do Nacionalismo e ao fato de Oswald não ter sido influenciado pelo folclore do país:

> Distante de toda luta e de toda competição, avesso a todo exibicionismo e a toda forma de propaganda que pudesse dar maior brilho ao seu nome, […]
>
> […] Buonamici e **Quetten** para o estudo do piano e **Marroni** e Grazzini para a composição.
>
> […] mas a sua arte, bem que tenha acentuado cunho pessoal, mais pode avizinhar-se daquela de alguns grandes compositores franceses. **Certamente ela não assimilou nada ou muito pouco da influência do folclore brasileiro, mas** elevou-se muito alto, inspirada, pura de toda preocupação de sentimentalismos nacionais, segundo o impulso da imaginação criadora. Por isto mostra-se diversa e múltipla[61] (Sprovieri, 1931: 401. In: COLEÇÃO..., [s.d.], tradução e grifo nossos).

Ao chegar ao Brasil em 1903, Oswald inseriu-se em um ambiente musical que, em essência, embora menos desenvolvido, não era radicalmente diferente daquele no qual havia vivido a maior parte de sua existência. A ópera, em especial a italiana, que havia dominado os palcos do século XIX, estava em franca decadência; a prática da música de câmera, em

[61] Texto original: "Lontano da ogni lotta e da ogni competizione, tetragono ad ogni esibizionismo e ad ogni forma reclamistica che potesse dare maggio lustro al suo nome, […] Buonamici e Quetten per gli studi di piano e Marroni e Grazzini per queli di composizione. […] ma la sua arte, pur avendo una impronta personalissima, meglio assai può avvicinarsi a quella di qualche grande compositore francese. Certo nulla, o ben poco, essa ha risentito della influenza del folklore brasiliano, ma si è liberata alta, ispirata, pura di ogni preoccupazione di sentimentalismi nazionali secondo l'impulso dell'immaginazione creativa. Varia è perciò essa, e molteplice".

desenvolvimento, era relativamente incipiente; os concertos eram baseados, sobretudo, na perícia técnica dos virtuoses; e o centro deste universo era também uma instituição acadêmica, o Instituto Nacional de Música. Mas esta combinação de certa familiaridade em um terreno relativamente virgem não ajudou nosso compositor a adaptar-se à nova realidade. Não só julgou o meio cultural da cidade inadequado para o desenvolvimento de seus filhos, como se sentiu perdido no ambiente de ambições políticas e de intrigas do Instituto.

Ao longo do tempo, torna-se evidente que, devido à sua condição de "semi-estrangeiro" e seu pouco interesse por uma linguagem que buscasse experimentos nacionais, Oswald encarnava, em grande parte, o modelo de arte musical a ser rejeitado pelos modernistas de 1922 e todos os seus seguidores. Que este discurso fosse proferido por Mário de Andrade e seus partidários, parece-nos algo historicamente lógico, e quase necessário, uma vez que praticamente todo movimento de contestação necessita minimizar ou negar totalmente a obra de boa parte dos seus antecessores. Mas é lamentável que este mesmo discurso continue encontrando, hoje em dia, eco junto a profissionais da música no Brasil. É um erro julgar a obra de Oswald pelos parâmetros do movimento Nacionalista, uma vez que o compositor lhe é totalmente alheio. Sua obra deve ser compreendida sob uma ótica musical européia, e o pode ser, em sua origem, dentro do movimento de renascimento da música instrumental italiana da segunda metade do século XIX. Como a maior parte de seus contemporâneos italianos, Oswald, ao escrever primordialmente obras camerísticas e para piano solo, voltou-se para o modelo de excelência alemão, sendo que a crescente influência francesa tornou-se preponderante depois da virada do século XX. É ainda digna de menção a existência de alguns elementos italianos e, mais esporadicamente, brasileiros, o que caracteriza certo ecletismo de sua obra que, em última instância, reflete a própria trajetória de sua vida, dividida entre Brasil e Itália, países que, em sua época, eram fortemente influenciados pelas culturas musicais alemã e francesa.

Naturalmente, analisar a obra de Oswald dentro de uma perspectiva europeia não é nem uma honra nem um demérito para a arte brasileira, trata-se apenas de uma tentativa de adequação e justiça.

É de se esperar que nossa musicologia chegue um dia a uma definição de estilo nacional que não se baseie unicamente na utilização de fontes populares e folclóricas. Esta é uma abordagem que permanece demasiadamente presa ao despertar das escolas nacionais que remonta ao início do século XIX, e que já foi há muito superada pela musicologia moderna.

No momento atual, em que muito se discute a saturação do repertório de concerto, a pouca frequência de obras de Oswald em nossos palcos priva os amantes da

música de uma obra de excepcional qualidade, interesse, beleza e elevação, que merece atingir seu destino principal: o ouvinte.

Referências:

Fontes primárias

ARTI e Teatri. *[s.n.]*, [1882]. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 329, p. 30.

C. L'ultimo concorso musicale del "Figaro". *Marzocco*, Florença, 6 nov. 1902. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 355, p. 33.

CONCERTO Oswald. *La Nazione*, Florença, 22 abr. 1896. [s.l.]: COLEÇÃO pessoal de Maria Isabel Oswald Monteiro, [s.d.].

CONCERTO Oswald. *Il Fieramosca*, Florença, 1896. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 330, p. 30v.

CONCERTO Oswald alla Filarmonica. *Corrieri Italiano*, Florença, 20 mar. 1899a. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 342, p. 32.

CONCERTO. *La Nazione*, Florença, 19 mar. 1899b. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 343, p. 32.

G., G. B. Concerto Oswald. *La Domenica Fiorentina*, Florença, abr. 1896. COLEÇÃO pessoal de Maria Isabel Oswald Monteiro.

IL CONCERTO Oswald. *La Nazione*, Florença, 14 mar. 1894. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 317, p. 28.

MAGGIORE, Il Sol. Alla Filarmonica. *La Gazzetta del Popolo*, Florença, 6 mar. 1890. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 312, p. 27v.

MAGGIORE, Il Sol. Concerto Oswald. *La Gazzetta del Popolo*, Florença, 18 mar. 1891. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 314, p. 27v.

OZIMOR-CARLI. Musicalia. *La Domenica Fiorentina*, [Florença], 1896. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 331, 30v.

S., C. R. Alla Filamonica. *Il Fieramosca*, Florença, abr. 1897. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 333, p. 31.

SPROVIERI, Arrigo G. Henrique Oswald. *Musica d'Oggi*, p. 401, out. 1931. COLEÇÃO pessoal de Maria Isabel Oswald Monteiro.

TANZI, Silvio. Musicisti Italiani in Germania e musicisti russi in Italia. *Il Nuovo Giornale*, Florença, 1906. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 358, p. 33v.

TOCCI, A. *Opinione Nazionale*, Florença, 13 maio 1896. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 327, p. 30.

UN VALENTE artista toscano. *Lega Lombarda*, Milão, [s.d.]. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 318, p. 28v.

V., L. *Gazzeta [Musicale di Milano]*, 15 abr. 1897. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 336, p. 31.

[s.n.]. *Gazzetta Musicale di Milano*, Milão, 30 abr. 1896. In: ARQUIVO particular número 30, livro 12. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, [s.d.]. Artigo n. 323, p. 29.

Outras referências

ANDRADE, Mário de. *Música, doce música*. Reimpressão. São Paulo: Martins, 1963.

ATTI dell'Accademia del R. Conservatorio di Musica 'Luigi Cherubini': Ano LVIII. Florença: La Stamperia, 1934.

AZEVEDO, Luiz Heitor Correa de. L'influence de Debussy: Amérique Latine. In: *Debussy et l'évolution de la musique au XX*ème *siècle*. Paris: Editions du Centre National de Recherche Scientifique, 1965. p. 233-37.

BECHERINI, Bianca. La vita musicale fiorentina del XIX secolo e la Scuola di Giuseppe Buonamici. In: ACCADEMIA MUSICALE CHIGIANA, XVII, 1960, Siena. *I grandi anniversari del 1960 e la musica sinfonica e da camera nell'ottocento in Italia*. Siena: Ticci, 1960. p. 81-92.

BIAGGI, Girolamo Alessandro. Considerazioni intorno allo stato presente della musica italiana. In: *Atti dell'Accademia del R. Istituto Musicale di Firenze*. Florença:

Tipografia Tofani, 1863. p. 41-55.

BONAVENTURA, Arnaldo. Storia dei principali Istituti Musicali d'Italia. Il R. Conservatorio 'L. Cherubini' di Firenze. *Musica d'Oggi,* Milão, Ano X, n. 6, p. 209-13, jun. 1928.

CASAMORATA, Luigi. *Il R. Istituto Musicale Fiorentino*: Origini, storia, ordinamento. Florença: Stabilimento Giuseppe Civelli, 1873.

DAMERINI, Adelmo. *Il R. Conservatorio di Musica 'Luigi Cherubini' di Firenze*. Florença: Felice le Monnier, 1941.

FAZIO, Enrico. Bottesini, i salotti privati e la società cameristiche e orchestrali italiane nel secondo ottocento. *Nuova Rivista Musicale Italiana*, Torino, Ano XIX, n. 4, p. 609-20, out./dez. 1985.

MARTINS, José Eduardo. *Henrique Oswald, músico de uma saga romântica*. São Paulo: Edusp, 1995.

MARTINS, José Eduardo. *Henrique Oswald: compositor romântico*. Tese (Doutorado em História), FFLCH, USP, São Paulo, 1988.

MONTEIRO, Eduardo. *Henrique Oswald (1852-1931). Un compositeur brésilien au-delà du nationalisme musical. L'exemple de sa musique de chambre avec piano*. Tese (Doutorado em Musicologia), Sorbonne, Paris, 2000.

OSWALD, Carlos. *Como me tornei pintor*. Petrópolis: Vozes, 1957.

PESTELLI, Giorgio, WATERHOUSE, John C. G. Italy. In: SADIE, Stanley (ed). *New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan, 1980. v. 9, p. 369-82.

PICHI, P. Giuseppe Buonamici. *Gazzetta Musicale di Milano*, Milão, Ano 50, p. 148-49, 1895.

PINZAUTI, Leonardo. Prospettive per uno studio sulla musica a Firenze nell'800. *Nuova Rivista Musicale Italiana*, Torino, Ano II, n. 2, p. 255-73, mar./abr. 1968.

PINZAUTI, Leonardo. Un critico dell'ottocento: G. Alessandro Biaggi. *Nuova Rivista Musicale Italiana*, Torino, Ano VII, p. 388-401, 1973.

PINZAUTI, Leonardo. Florence: After 1815. In: SADIE, Stanley (ed). *New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan, 1980. v. 6, p. 652-54.

PINZAUTI, Leonardo. Biaggi e la 'Giovane Scuola'. In: *Conservatorio di Musica "Luigi Cherubini"*: Annuario 1982-1983. Florença: [s.n.], [s.d.], p. 65-71.

PINZAUTI, Leonardo. Un pioniere della critica: Abramo Basevi. In: : *Conservatorio di Musica "Luigi Cherubini"*: Annuario 1983-84 e 1984-85. Florença: [s.n.], [s.d.], p. 144-45.

RATTALINO, Piero. La "generazione dell'ottanta" e il pianoforte. In: NICOLODI, Fiamma (ed). *Musica italiana del primo novecento*: "La generazione dell'80". Florença: Leo S. Olschki, 1981, p. 357- 76.

SANDELEWSKI, Wiroslaw. Giuseppe Contin. In: ACCADEMIA MUSICALE CHIGIANA, XVII, 1960, Siena. *I grandi anniversari del 1960* e *la musica sinfonica* e *da camera nell'ottocento in Italia*. Siena: Ticci, 1960, p. 153-55.

VOLPE, Maria Alice. Período romântico brasileiro: alguns aspectos da produção camerística. *Revista Música*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 133-51, 1994.

Eduardo Monteiro é considerado um dos expoentes do piano no Brasil. Estudou no Rio de Janeiro (UFRJ), Itália (*Fondazione Internazionale per il Pianoforte*, Lago de Como), França (Doutourado, Sorbonne) e EUA (*Artist Diploma*, *New England Conservatory*). Alcançou as mais importantes premiações no Brasil e, no exterior, o 1° lugar no III Concurso Internacional de Colônia (1989), assim como os terceiros lugares em Dublin (1991) e Santander (1992). Atuou como solista de consagradas orquestras, dentre elas: Filarmônicas de São Petersburgo, Moscou, Munique, Nacional da Irlanda, Orquestra de Câmara de Viena, Filarmônica de Minas Gerais, OSESP, OSB, OSPA, OPES, OSBA. Dentre os maestros, menciona-se: Yuri Temirkanov, Mariss Jansons, Dimitri Kitayenko, Eleazar de Carvalho, Isaac Karabitchevsky, Fábio Mechetti, John Neschling, Roberto Minczuk e Roberto Tibiriçá. Foi agraciado com o Prêmio Carlos Gomes nos anos de 2004 e 2005. É professor de piano da USP. Apresenta-se regularmente como pianista no Brasil e no exterior. ehsmonteiro@hotmail.com

Ciclicidade e *kinesis* em *Circles* de Luciano Berio

Silvio Ferraz (UNICAMP)

Resumo: Este artigo realiza uma leitura da primeira canção de *Circles*, para voz feminina, percussão e harpa, de Luciano Berio, composta sobre poema de e.e.cummings. O principal objetivo é o de demonstrar como o compositor, através da recorrência de fragmentos, dá consistência a uma sobreposição de elementos sem necessária conexão estrutural. A análise toma por ferramenta o conceito de Ritornelo, desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs*, sobretudo as noções de código e consistência. Tal ferramenta visa compreender uma prática composicional em que as conexões de elementos e ideias se deem no plano imanente da escuta sem a intervenção de conexões de ordem abstrata, seja formal ou linguística. Por outro lado, a imanência da ideia de ciclos que tomamos por base para esta análise também se conjuga com a ideia de *kinesis* apontada por Ivanka Stoïanova na obra de Luciano Berio.

Palavras-chave: Luciano Berio. Giles Deleuze. Circles. Ritornelo. Kinese musical.

Title: Cyclings and kinesis in Luciano Berio's Circles

Abstract: This paper presents few considerations on the first part of Luciano Berio's *Circles*, for female voice, percussion and harp, on a poem by e.e.cummings. The main objective is to enhance the way that musical consistency emerges from a strategy of concrete connection independent of more formal or linguistic way to connect elements. This analysis is concerned to an immanent lecture of the score, having by support the Idea of Ritornelo developed by Gilles Deleuze and Félix Guattari in his book *Thousand Plateaus*, and the compositional reference to the ideas of *ripresa* and *kinesis* present in Berio's works as pointed by Ivanka Stoïanova's analysis. Such analytical tool aims to understand the musical flux in it immanent connections, far from abstract *hors-temps* analysis.

Keywords: Luciano Berio. Giles Deleuze. Circles. Refrain. Musical Kinesis.

FERRAZ, Silvio. Ciclicidade e *kinesis* em *Circles* de Luciano Berio. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 43-62, dez. 2011.

Dentre os principais conceitos desenvolvidos por Gilles Deleuze e Félix Guattari está o de ritornelo. A importância deste conceito em sua obra é anunciada pelo próprio Deleuze que, perguntado sobre qual conceito sua filosofia teria criado, ele responde simplesmente: "nós formamos um conceito de ritornelo em filosofia" (DELEUZE, 2003: 356)[1].

De fato, Deleuze desenvolve este conceito junto ao psicanalista Félix Guattari, sobretudo em seu livro *Mil Platôs*. Neste livro, aquele que na música diz respeito apenas ao canto circular, ao retorno sobre um mesmo tema, ressurge na forma de uma pequena máquina de fazer nascer o tempo (DELEUZE; GUATTARI, 1980). Em Deleuze e Guattari, o ritornelo conserva sua característica de retorno, mas é empregado para além do uso estrito da terminologia musical e das reiterações rítmico-melódicas às quais está associado nesta prática. Ritornelo, *ripresa*, *ricorrenza*, retorno, retomada, mas que ao mesmo tempo implica uma série de outros movimentos, ou conceitos como para Deleuze e Guattari. Em torno do conceito de ritornelo gira uma série de outros conceitos como território, linha de fuga, código, meios, ritmos. Conceitos que, de certo modo, estão todos articulados pela ideia de retomada, de ciclo e, por conseguinte, de frequência. Códigos, meios e ritmos são conceitos com os quais Deleuze e Guattari começam a desenhar seu conceito. O território, fruto do ritornelo, nasce do código, do código que define o meio, e este código não é nada mais do que a existência de um movimento periódico. Para eles, um código não é exatamente aquilo que é definido por usuários, como o acordo arbitrário que define um símbolo (tal qual proposto, por exemplo, nos estudos semióticos) (KLINKENBERG, 1996: 35-37). O que define um código é simplesmente a permanência mínima notável de uma periodicidade. É esta permanência mínima de um ciclo que estabelece um código e que dá consistência a um território. Por território compreendemos um determinado domínio em que se estabelece um padrão, um sistema metaestável de permanência mínima. No estudo da música, um território pode ser tanto um objeto sonoro (conforme SCHAEFFER, 1963), um campo harmônico, uma textura sonora, um motivo ou tema, um personagem rítmico (MESSIAEN, 1995: 99 e 124 et seq.).

Sobressai, nesta definição de ritornelo, que um território, um domínio qualquer como um objeto sonoro, nasce sempre de uma periodicidade de permanência mínima e que tal periodicidade se conecta com outras, é modulada por outras, e que aquilo que dá a continuidade a tais domínios não é o fruto de uma coerência ou coesão (atributos de

[1] O presente artigo desenvolve trabalho apresentado no I Encontro de Teoria e Análise Musical, em 2009, sob o título "Luciano Berio – *Circles*: composição por ciclos". Aos dados apresentados naquela ocasião acrescentamos aqui a ideia de *kinesis* conjugada à composição por retomadas, por *ripresa*, característica da obra do compositor.

conexão abstrata), mas de consistência concreta nascida desta mesma periodicidade, periodicidade mínima de um fluxo cuja interrupção distingue um domínio de outro. Esta ideia diz respeito à não necessidade de uma antecedência completa de regras de um sistema face ao sistema. Diz-se assim que as regras do sistema (território) são, neste caso, contemporâneas ao nascimento do próprio sistema. Isto permite que os sistemas sejam dinâmicos, e que uma música cunhada sobre restos de sistemas anteriores seja desenhada e compreendida por um ouvinte sem a necessidade de definição completa e prévia de seu código. Determina também que um código está totalmente relacionado ao tempo em que ele se constitui, sendo ele uma periodicidade e dependendo sempre de um mínimo para que se estabeleça e seja notável. No repertório temos isto bastante presente nos mecanismos de reiteração motívica do barroco, ou ainda nos modos de repetição e variação por adições e subtrações presente na música de algumas culturas tradicionais (NEWMANN, 1959; BLACKING, 1995; MESSIAEN, 1940). Poderia ainda citar os cantos de pássaros e seu mecanismo reiterativo. Mas vale sempre lembrar que o que nos interessa para o presente estudo não é apenas a presença de uma reiteração, de uma retomada, como fator de identidade do tipo "$A_1 = A_2$", mas o que decorre deste jogo: o fato de que tais reiterações a intervalos dados desenham uma periodicidade e que tal periodicidade especifica um domínio, território ou sistema que por sua vez se contrapõe a outros sistemas.

Deleuze e Guattari imaginam, a partir desta potência do ritornelo, todo um mecanismo de criar o território e de ao mesmo tempo abrir o território (DELEUZE; GUATTARI, 1980: 382-384). Para isto demonstram que o movimento do ritornelo consiste tanto em fazer um território quanto deixar este território, sendo tal ciclo caracterizado pelo movimento periódico de reunir e abandonar coisas; conectá-las e desconectá-las dando nascimento a periodicidades colaterais.

O ritornelo consiste, assim, em um movimento que parte de fragmentos de coisas que se conectam livres, atrela-as a formas e mecanismos de relação, dando nascimento a pequenas arestas mal aparadas, que por sua vez dão lugar a novos fragmentos autônomos, que abrem de novo o campo de relações e o ciclo de um novo ritornelo. É assim que Deleuze e Guattari dizem que o ritornelo parte do caos e se destina ao cosmo, distinguindo três aspectos (ou movimentos): (1) o curso-recurso, a ladainha, o canto reiterado dos pássaros, o movimento de eleger um eixo; (2) a demarcação, o desenho que delimita o território nascido do movimento em torno do eixo, a criação de um estilo; (3) a fuga do território e o desenho das linhas de fuga. Ou seja, o ritornelo caracteriza-se pelo movimento de eleger um eixo; de traçar um espaço em volta deste eixo e deixar com que alguns elementos se estratifiquem, e que neste jogo se crie a consistência necessária para

tornar expressivos tais elementos; até que esbarre em uma linha vertiginosa que quase desfaça tudo: um corte, um acidente, uma sensação qualquer que não estava no quadro de possibilidades do território (CRITON, 2000; FERRAZ, 2012).

Ciclos em *Circles*, recorrências e periodicidades

Para uma análise, como a que nos propomos aqui, o primeiro passo será encontrar os traços de permanência e periodicidade, mesmo que de uma periodicidade irregular. Deste modo as primeiras questões são: como o compositor Luciano Berio elege um eixo em sua obra *Circles* e quais estratégias emprega para tornar este eixo mais claro para quem ouve? São duas questões de escuta tomadas aqui como pontos de partida para a leitura da obra de Berio e de suas estratégias composicionais concretas, ou imanentes.

Para esta leitura, o principal caminho adotado é aquele de deixar um pouco de lado um dos princípios centrais da análise musical, a busca por fatores de coerência abstrata, para nos voltarmos ao encontro de dados de consistência concreta de escuta, dados que sejam contemporâneos à própria escuta e que não tenham vínculo obrigatório com um sistema preestabelecido. Esta escolha se dá em parte pela observação da musicóloga Gisèle Brelet ao afirmar que mais do que uma coerência harmônica, melódica, motívica, é a consistência da forma temporal que favorece ou não a escuta de uma obra cujas chaves léxicas sejam pouco conhecidas (BRELET, 1947: 74). Por outro lado, este caminho também faz-se face à critica do próprio compositor Luciano Berio ao exagerado estímulo às relações abstratas na análise musical, relações que não perduram na escuta musical e acabam por constituir problemas composicionais àqueles que as adotam como ponto de partida.

Neste sentido, o que primeiro visa-se na partitura de *Circles* de Luciano Berio, obra enfocada neste artigo, é o tratamento dos elementos musicais no tempo. Para evidenciar estes elementos, como dissemos acima, valemo-nos da ideia de recorrência, não como fator de encontro ou reencontro, mas como indicadores de ciclos, os quais favorecem a ideia de consistência.

Logo à primeira linha da partitura de *Circles* distinguem-se os três primeiros ciclos de um mesmo gesto. Tais ciclos são facilmente reconhecíveis pelo gesto recorrente que envolve e desenha este código: a recorrência do ciclo longa-grupeto-longa, alternância entre expansão e contração, notas longas e grupetos melismáticos (interpretados em *boca chiusa*, o que realça sua posição de prolongamento), o movimento diastólico e sistólico do perfil rítmico-melódico (afastamento e aproximação a um centro que é estabelecido por uma determinada permanência ou posição privilegiada de alguma nota). Tal alternância permite a escuta polarizante que faz das notas longas pontos de repouso melódico da alternância

longa-grupeto-longa tal qual observamos já logo à primeira linha da peça; um primeiro eixo desenhado no movimento pendular de vai e vem (Fig.1).

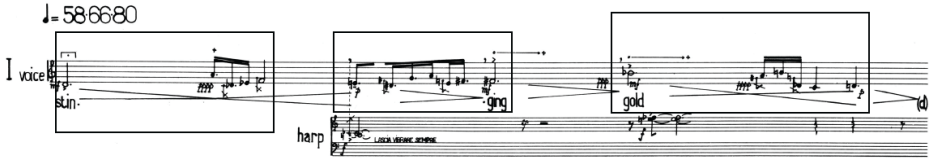


Fig. 1: Primeiros ciclos de longa-grupeto-longa em *Circles* de Berio (Cf. FERRAZ, 2009).

Neste exemplo (Fig. 1), observa-se a pequena sequência, ou arco, que tem como ponto de partida a nota $Ré_3$[2], dirige-se ao Sib_3 em retorno ao Ré. Observa-se também que este desenho melódico vem realçado pela duração das notas *pivots*, Ré, Fá, Fá# e Sib, considerando-se a última figura longa como a reunião cadencial Dó-Ré. Encrustadas entre tais repousos de valores longos encontram-se as figuras grupeto, que também descrevem, por sua densidade (número de notas no grupeto), um ciclo de expansão e contração conforme o aumento e diminuição da densidade dos grupetos.

Define-se assim um primeiro ciclo, ou primeira camada de ciclos, mas Berio não se basta em realizar apenas um ciclo ou camada de ciclo simples. Cada elemento composicional permite a ele realizar novos ciclos e com isto uma verdadeira sobreposição de diversos ciclos; novos ritornelos sobre um primeiro. Em contraponto às três sequências de sístole-diástole que acabamos de mostrar, sobressai um segundo ciclo que é caracterizado pelo ataque deslocado dos fonemas do texto (/*sin*/, /*ging*/, /*gold*/) e que não segue rigorosamente as marcações do primeiro ciclo: uma espécie de contraponto disjunto. Um terceiro contraponto ainda, como se fosse uma terceira voz (se assim podemos dizer), vem conduzido pela entrada da harpa que marca outros pontos de articulação e novo ciclo rítmico-melódico. Assim, sobre os ciclos longa-grupeto-longa e ciclo de aumento e diminuição de densidade, o novo ciclo que se desenha é marcado pelas irrupções fortes da voz e da harpa: harpa+grupeto-longa / harpa+longa-grupeto. Disjuntos, os componentes deste contraponto de ciclos acabam por baralhar-se e reunir os ciclos distintos em um contraponto o qual a escuta não consegue desmembrar à primeira vez, resultando assim na consistência do trecho dada pela periodicidade e permanência de um protossistema (ou um

[2] Empregamos aqui o sistema de notação exposto em Batier (1996), adotado pelos aplicativos do IRCAM, sendo $Ré_3$ aquele que corresponde a 293.66 Hz.

sistema metaestável, dado não ser estático e sim dinâmico) de aproximações e afastamentos.

Esta estratégia dos ciclos é o que está sendo associado aqui ao jogo do ritornelo. Nela nascem pequenos campos temporais que favorecem a consistência de uma passagem musical sem que para isto seja necessária uma justificativa abstrata anterior de coerência ou coesão: (a) cada ciclo desenha um meio, um domínio definido por uma frequência de reiterações de elementos pregnantes; (b) o desdobramento de um ciclo implica em outros ciclos que a ele se sobrepõem; (c) elementos distantes entre os ciclos se interferem, quebrando seu fluxo e fazendo nascer ainda outros ciclos; (d) os ciclos são desenhados por elementos distintos em termos de escuta: timbre, perfil rítmico-melódico, textura, densidade, localização no espaço frequencial e o baralhamento de ciclos resulta em uma rede que dificilmente se desfaz de modo a amalgamar e dar consistência aos elementos disparatados sobrepostos[3].

Continuando o jogo dos contrapontos, Berio ainda sobrepõe uma quarta voz, um novo ritornelo. O desenho direcional progressivo de um dos elementos musicais presentes no terreno das longas e grupetos acaba por saltar deste pequeno sistema e apontar uma tendência: este elemento é o direcionamento no campo da tessitura. A partir de uma segunda reiteração de uma determinada sequência de objetos, tais objetos tornam-se previsíveis e o código se define, inclusive, a ponto de permitir a previsibilidade de seus ciclos, no caso, as direcionalidades. Nota-se que a sequência tende, assim, a um determinado ponto, tende a certas coincidências, e descreve o lento ciclo de vai e vem da ampliação e contração da tessitura da linha melódica cantada (ver Fig. 4).

As camadas não param de se sobrepor e uma segunda escuta, ou leitura da partitura, permite também mostrar como novas camadas se sobrepõem na trama composicional de *Circles*. Se numerarmos todas as notas empregadas neste primeiro trecho, as notas longas e os grupetos deixam de se relacionar funcionalmente como ataque-prolongamento e passam a compor uma malha fina de microrrelações intervalares. Para melhor visualizar tal malha vale aqui empregarmos o sistema numérico de notação de

[3] Veremos mais adiante que é este jogo de fase e defasagem, aproximações e afastamentos, dado entre os ciclos sobrepostos que será indicador da própria característica cinética (a *Kinesis*) de uma composição musical.

alturas dentro de uma oitava[4], distinguindo os grupos de cada ciclo (entre parênteses) e a inclusão de novas notas (entre colchetes) a cada retomada do sistema[5]:

(2,9,0,1,3,7,5)([4,6] 3, 7 [9] 5, [4 6])([10,8] 9 [11] 7, 1, 0, 2)

Esmiuçando um pouco esta sequência, com base naquilo que vemos na partitura e que é facilmente notável na escuta da peça, são pregnantes as reiterações tanto de notas quanto de sequências intervalares. Um pequeno e instável chão sobre o qual se planta outro ritornelo (sendo o primeiro aquele do ciclo longas-grupetos, das ondulações de sístole-diástole e o segundo fazendo retornar intervalos específicos), um ritornelo de fragmentos[6].

Este ritornelo de pequenas sequências é assim caracterizado pela figura (2,9,0,1), cuja permanência se dá pela sua retrogradação de fácil reconhecimento (1,0,2), e que de fato pode ser traduzida pela sequência intervalar 2-1 (segunda maior-segunda menor). Esta figura vem, ainda, ampliada nas suas reverberações intervalares: (0,1,3), (5,4,6), (10,8,9), (8,9,11).[7] É importante para Berio a pregnância intervalar, a qual deve constituir o colorido sonoro, seja de uma melodia, seja de uma textura mais complexa. Neste sentido, mais do que elementos de remissão, retomadas que garantam uma unidade formal, trata-se da construção concreta de um campo harmônico, o qual serve de modelo para construção de modulações e produção de "novo material sonoro". Este novo material será justamente o resultado da manipulação deste componente através do gradual acréscimo de notas (e os intervalos que implicam), como observa o compositor em seu *Aspetti di un artigianato formal*e, de 1956 (BERIO, 1983: 12).

[4] Empregamos aqui o sistema já bastante difundido de notação de alturas em seu conjunto redutível a 12 notas (independentemente de oitavas), tendo em vista este trecho analisado não ultrapassar uma oitava (Cf. BABBIT, 1962; FORTE, 1973).

[5] O mecanismo de expansão serial, acréscimo gradual de notas para atingir o total cromático, é bastante empregado por Luciano Berio e está sempre associada à ideia de *ripresa*, retomada, como observa Jacques Demierre em seu artigo sobre *Circles* (DEMIERRE, 1983: 147) e pode ser observado desde a composição de suas *Cinque Variazioni*, de 1952 (STOÏANOVA, 1985: 374; OSMOND-SMITH, 1991: 30).

[6] A questão da sístole-diástole é relembrada em diversas passagens de *Lógica da Sensação* de Gilles Deleuze. "Tudo se reparte em diástole e sístole repercutidas em cada nível. A sístole, que aperta os corpos, e vai da estrutura à Figura; a diástole que o estende e o dissipa, indo da Figura à estrutura." (DELEUZE, 1988).

[7] Apenas de modo ilustrativo, é forte nesta passagem a presença das *prime forms* (0,1,2) e (0,1,3).

Outro ponto a ser observado é que os ciclos têm dimensões distintas e um ciclo pode englobar outros. Sobre as quatro camadas de ritornelos – ritornelo de durações, de ataques vocais e melódicos, de sístoles-diástoles, de partículas intervalares – sobrepõe-se um ritornelo de outra dimensão. Quem acompanha a escuta da partitura passo a passo notará que alguma coisa evolui linearmente, sem saber em direção a que, e também sem saber se constituir-se-á ou não em um novo ciclo que englobe todos os outros. Os ciclos constituem certas tendências, e mesmo sem que os ciclos se completem, as tendências podem ser notadas como resultado da linearidade da sequência de notas longas, que se dirige lentamente ao agudo (na Fig. 2, $Ré_3 \rightarrow Fá_3 \rightarrow Fá\#_3 \rightarrow Sib_3$):

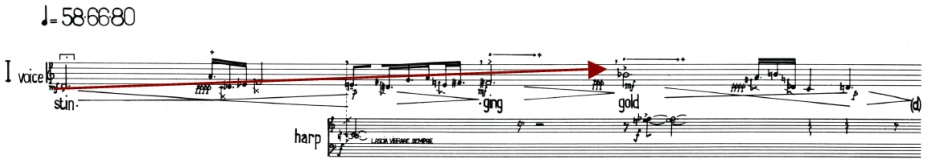


Fig. 2: Vetor de ampliação da tessitura em *Circles* (diástole) (Cf. FERRAZ, 2009).

Este ciclo (Fig. 2) se fecha sobre a mesma nota de onde partiu, em uma primeira ondulação da sístole-diástole, a nota Ré inicial (Fig. 3).

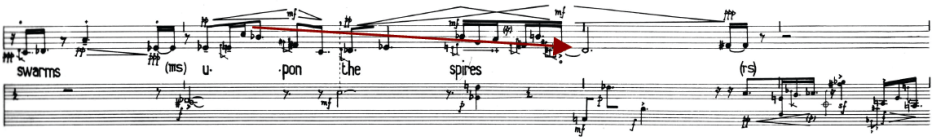


Fig. 3: Vetor de retorno da tessitura ao ponto de partida (sístole) (Cf. FERRAZ, 2009).

A sobreposição dos dois ciclos de sístole-diástole, de contração-dilatação do âmbito da tessitura que se amplia lentamente e retorna e o dos ciclos métricos longa-grupeto-longa, são também acoplados a pequenos ciclos de retorno da pequena frase 2-1/1-2 que passa transposta sobre pontos diferentes da série de 13 alturas fixas empregada por Berio nestas duas primeiras páginas.

Um desenho dos perfis melódicos (Fig. 5) pode ajudar a tornar claro não apenas

estes ciclos, mas também aquele que a eles se sobrepõe: a ampliação do âmbito intervalar cantado nos pequenos grupetos; a ampliação da figura 2-1 ou 1-2 para 4-2, 2-3, 5-3, 4-3, isto tudo ainda permeado por um salto intervalar mais amplo (sexta maior, intervalo 9), retomando o mesmo salto dado no início da peça.

A terceira página da partitura é que reservará, então, a ampliação deste âmbito de salto para o largo intervalo de nona (intervalo 14) e para a nota mais aguda da sequência, em um novo ciclo da diástole-sístole do âmbito de tessitura (Fig. 4 e 5).

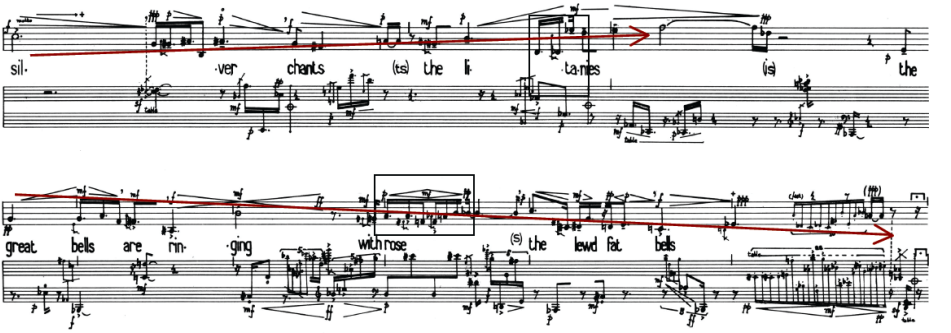


Fig. 4: Novos movimentos de diástole-sístole, ampliando ainda mais a tessitura cantada (Cf. FERRAZ, 2009).

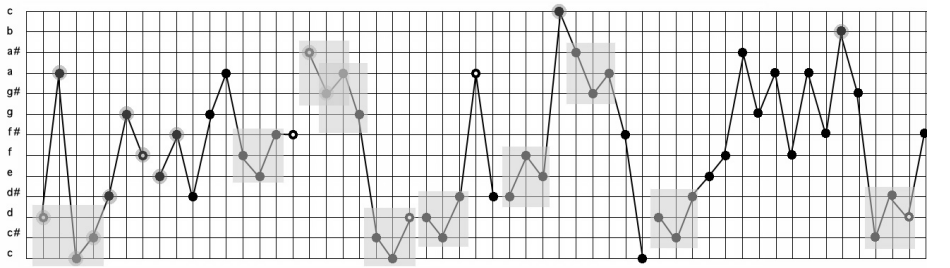


Fig. 5: Gráfico de alturas evidenciando a presença constante do elemento 2-1, 1-2, transposto no campo cromático com o que Berio compõe sua série de 13 alturas e o alargamento gradual dos saltos intervalares (Cf. FERRAZ, 2009).

Segue, então, a lenta revelação de que existem novas camadas de ciclos: o ciclo dos intervalos que se ampliam, o ciclo do âmbito geral que também se amplia (Fá$_4$ e depois

Lá#$_2$) e ainda os giros que se congelam, elegendo o intervalo de terça (intervalos 3 e 4) e enfatizando giros que praticamente polarizam o movimento entre Fá, Fá# e Lá antecedido pelo movimento Mi-Sol (início da quarta página).

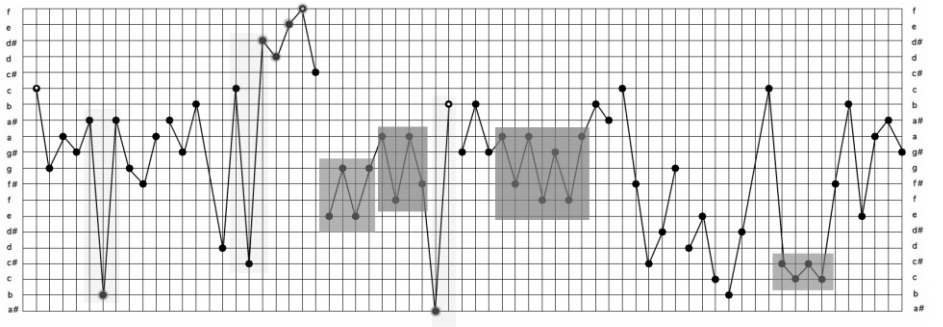


Fig. 6: Gráfico de alturas evidenciando ciclos de elementos e giros de alturas (Cf. FERRAZ, 2009).

Eis dois novos ciclos, o das notas reiteradas por giros de terças, que na última frase modula, através de um marcado por saltos, em um pequeno giro de segunda menor, e o ciclo das notas longas que completam um percurso de desfazimento: elas pouco a pouco deixam de marcar a textura geral da melodia e desaparecem quase que por completo, voltando apenas sobre as notas Dó$_3$ e Mib$_3$ do final do trecho analisado ("Bells").

Ritmo e *kinesis*

Como em qualquer percurso analítico, neste primeiro momento localizamos os pequenos territórios, os elementos que marcarão a periodicidade e, por consequente, o ritmo geral da peça. Interessa-nos, no entanto, não tais marcadores, relevantes para uma escuta balizada, mas a periodicidade com que aparecem e o fato de estarem inscritos em ciclos maiores de sístole-diástole, que constituem para a escuta pontos de saída e de chegada, delimitando a superestrutura rítmica da peça e sua *kinesis*. A ideia de *kinesis*, cinética musical, tal qual proposta pelo compositor Boris V. Assafiev e retomada por Ivanka Stoïanova em *Geste-Texte-Musique*, corrobora com a ideia de ciclos e de sobreposição de ciclos que tratamos até o momento. Ela se opõe à ideia de *stasis* ancorada no equilíbrio dos elementos formais, na forma como baliza o "monumento da arquitetura sonora". Tal qual propõe Assafiev, a ideia de *kinesis* está em parte ancorada na ideia de que todo enunciado musical parte de um impulso, sofre mutações, e atinge estágios de equilíbrio ou

desequilíbrio, o que dá à música sua necessária metaestabilidade para que haja movimento, *kinesis*. A aplicação que fazemos aqui diz respeito justamente aos pontos de coincidência, fase, e desencontros, defasagem, das camadas em contraponto[8].

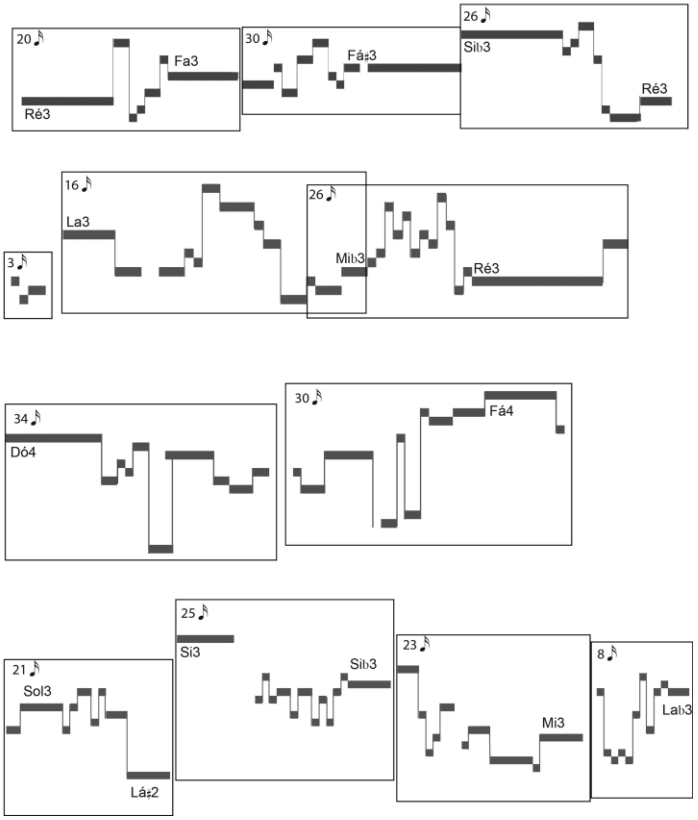


Fig. 7: Sequencia completa das 4 primeiras páginas de *Circles* em escrita proporcional, indicando as 12 retomadas da sequência longa-grupeto-longa, suas durações (em número de semicolcheias) e notas de apoio (polos).

[8] Sobre a noção de *kinesis* musical, ver o artigo *Stasis e kinesis de l'énoncé musical. Le metro-tectonisme et la forme musicale comme processos*, de Ivanka Stoïanova (1978: 35 et seq.).

O que queremos realçar é que por detrás deste jogo de recorrências, o qual Berio trabalha exaustivamente tendo em vista o princípio de *ripresa* ou *ricorrenza*, estão: 1) as estruturas rítmicas que nascem deste jogos de vai e vem, delimitando pontos de origem e de chegada e, por conseguinte, os ciclos; 2) a *kinesis* musical que nasce da relação não racional de sobreposição de ciclos (pois os ciclos não estão obrigatoriamente em fase); 3) a possibilidade composicional que a cada nova retomada tem como estratégia de expansão e fuga do eixo original (seja ele o eixo de alturas ou mesmo o eixo tímbrico, como veremos mais adiante); 4) a duração relativa de cada retomada (conforme Fig. 7). São doze retomadas da sequência longa-grupeto-longa, com duas delas bastante contraídas e uma sobreposição. O que observamos quanto a tais retomadas é também o jogo de sístole-diástole, contração-expansão, no que diz respeito à duração de cada ciclo, ou seja, os desenhos rítmicos resultantes desta sequência: o ritmo descrito pelo retorno de uma nota de apoio, o ritmo de retorno dos grupetos, o ritmo de entrada destacadas de consoantes.

Ou seja, sob a fórmula do ritornelo, do círculo de hábitos que fundam o tempo – ou melhor, sob os círculos de hábitos que fundam os tempos –, a análise não repousa na identificação de elementos recorrentes, mas na dinâmica motora que nasce da justaposição, sobreposição ou entrelaçamento de tais elementos, e é a esta dinâmica que chamamos aqui de dado imanente da escuta ou, por que não, da leitura da partitura. Neste jogo, a localização de uma forma musical serve apenas para notar como o compositor opera o equilíbrio entre os ciclos que cria e sobrepõe, sendo importante notar que na imanência da escuta (a escuta ou leitura da partitura em "tempo real") a forma é contemporânea da escuta (ou leitura). Em uma análise imanente, conceitos como os de tema, sujeito, contrassujeito, contratema, desenvolvimento, transição, estrutura harmônica ou mesmo intervalar não são pertinentes como *a priori* analíticos, sua pertinência está apenas na possibilidade de sua contemporaneidade à escuta. Tal estratégia analítica recoloca o tempo em questão e os artifícios da leitura estrutural *fora do tempo* perdem o lugar de primazia[9]. O viés do ritornelo (esta pequena máquina de fazer nascer o tempo) implica em uma leitura *no tempo* em que um elemento, mesmo que saliente, pode não passar de transição, de simples

[9] A noção de estratégia *hors-temps* foi formulada por Iannis Xenakis, sobretudo em sua crítica ao serialismo integral no artigo *Vers une Métamusique* (XENAKIS, 1971: 26-37). Recentemente, a análise de estruturas *hors-temps* (*fora do tempo*) ganhou grande espaço no campo da análise musical, ao empregar a análise por grupos guardando as características de comutatividade e associatividade das operações binárias. É tal aspecto que caracteriza uma estrutura *fora do tempo* e se liga fortemente ao serialismo dado o lugar de importância de operações do tipo permutação nesta prática composicional. O que Xenakis observa é que toda operação *fora do tempo* está sempre associada a uma operação *temporelle* (temporal: não comutativa e ordenada) e uma operação *no tempo* (direcional e com presença de memória), não devendo a análise ou prática composicional bastar-se nas estratégias *fora do tempo*.

passagem. Por outro lado, *no tempo*, nenhum dos elementos de uma estrutura diz respeito aos outros em uma relação hierárquica; no caso que estamos estudando em *Circles*, a sequência de intervalos 1-2, 2-1 não diz necessariamente respeito à curva de dilatação-contração-dilatação, nem à sequência longa-grupeto-longa, o que temos são ciclos, todos os elementos que aparecem encontram-se no início, no fluxo ou no final de um ciclo.

Poderíamos resumir e dizer que trata-se de ciclos e nada além disto. Cada ciclo descrevendo assim uma marca territorial e que, sobrepostos, não se mantêm juntos senão pela consistência que adquirem. Mas, como adquirem tal consistência? Por que nesta peça lugares disparatados mantêm-se juntos e como operam para renovar, a cada momento, o tempo?

Uma primeira resposta a tais questões já foi ensaiada acima quando dissemos que tal consistência estaria relacionada à *kinesis*, à modulação nascida da fase e defasagem entre ciclos distintos sobrepostos ou mesmo justapostos. Ou seja, acreditamos que a razão da consistência esteja na simples sobreposição de ciclos, na sobreposição ligeiramente assimétrica, ou falsamente simétrica, destes ciclos, e nas falsas linearidades que apontam – teleologias provisórias, meras tendências ("direções exclusiva"), que podem ou não serem resolvidas. Ou como já foi dito logo ao início deste artigo, pelo simples fato de tais disparates tecerem uma trama dificilmente desmontável. Talvez valha aqui um empréstimo da filosofia, um empréstimo quase que composicional, em que Gilles Deleuze, com base em Eugène Dupréel, nos diz que: "é preciso que haja acomodação dos intervalos, repartição de desigualdades, a tal ponto que, para consolidar, às vezes é preciso fazer um buraco; […] superposição de ritmos disparatados, articulação por dentro de uma inter-ritmicidade, sem imposição de medida ou de cadência" (DELEUZE; GUATTARI, 1980: 405).

Sem medidas ou cadências, sempre indo de um ponto a outro. "Heterogêneos que se mantêm juntos sem deixar de ser heterogêneos" (DELEUZE; GUATTARI, 1980: 406). A análise formal encontra facilmente as recorrências, mas aqui, diferentemente desta, não é a unidade que se busca, mas a consistência concreta que está por detrás de tal unidade; o jogo de desenhar ciclos e de sobrepô-los. Não é necessária uma macroforma sobrecodificante, mas apenas os ciclos, suas tendências transientes, suas pequenas permanências, e suas pequenas diferenças que permitem o movimento de codificar e desfazer o código.

Em nossa leitura nos fixamos na linha vocal, mas faltaria falar da harpa que circunda a voz. No início, a harpa circunda, como pontos soltos, a linha da voz, lentamente penetrando o âmbito das alturas cantadas pela voz até que finalmente reproduz, bastante deformada, mas mantendo o gesto das apojaturas, a linha da voz. A harpa confunde nossa escuta. Ora ela dobra a voz, ora desfaz seus contornos, mudando a todo tempo de função,

passando de fundo a eco. As notas soltas (como que soltas ao vento), conectadas apenas por sua presença ou pela sonoridade de falsa ressonância, são passo a passo agrupadas em grupetos, ecos distantes e deformados dos grupetos da voz – relação funcional – mas adquirem a função de demarcar o nascimento dos ciclos, as novas tendências, como aquela do adensamento das notas-constelações da harpa. Para tanto, Berio se vale da ideia recorrente em sua obra de harmonia complementar do dodecafonismo, ou seja, a de evitar constantemente, nas notas da harpa, as notas recentemente cantadas pela voz. É no mesmo sentido que se pode dizer que a harpa gravita em torno da linha melódica, não se relacionando a esta em um sentido tradicional funcional, mas sim como nova disparadora de camadas de ciclos[10].

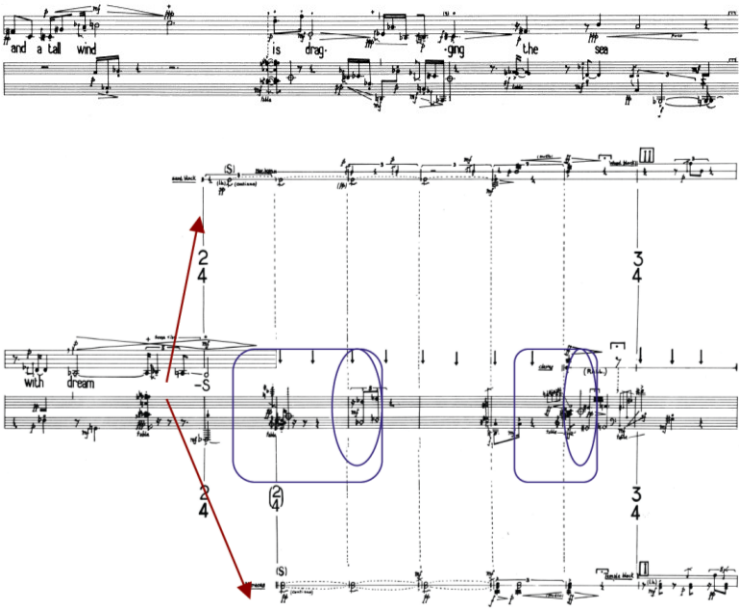
Mesmo mergulhado em pleno estruturalismo composicional decorrente do serialismo integral, Berio se lança no que Adorno apontou como uma música informal, em sua palestra de Darmstadt, *Vers une musique informelle*, em 1961 (ADORNO, 1982), e retoma um importante fator deixado pelo serialismo, o da continuidade, embora mantendo a textura serial não direcional, descontínua, fragmentada, como contraponto à linha aparentemente direcional, falsamente circular. Talvez daí a razão de podermos pensar na ideia de ritornelo tal qual proposta por Deleuze e Guattari para pensar esta música. Não se trata nem do pensamento formal, da identificação de partes e das atribuições funcionais (em que um elemento estava sempre em função dos outros: função de tema, de transição, de modulação, de cadência, de introdução), nem do pensamento estrutural em que tudo está também voltado para a estrutura, se bem que na forma de microfragmentos, mas sempre em relações fora do tempo. Trata-se, sim, de um novo momento da música em que o movimento é o que conta: criar o movimento como quem inventa o tempo. Deixar ressoar ainda os traços do serialismo, mas propondo pequenas linhas, pequenos ciclos, e os sobrepondo de modo a constituir novamente a ideia de tendência recolocando o tempo na música.

Abertura para novos ciclos: o ciclo tímbrico de *Circles*

Voltemos mais uma vez à partitura de *Circles*. Um leitor que não conheça a partitura da obra pode pensar que já chegamos ao final da primeira canção, mas ainda nos faltam três páginas. E aqui teremos mais uma vez a possibilidade de entrever os ritornelos de Berio. Não se trata apenas de criar um domínio, de encontrar um centro provisório e de girar em torno dele, para depois emancipá-lo, transportá-lo para outros centros e assim

[10] Esta relação entre a harpa e a voz remete a outras obras de Luciano Berio, como na *Sequenza IV* para piano e na obra camerística *O King*.

por diante. Berio conhece muito bem o salto, o salto no vazio que desfaz o centro provisório e todas suas irradiações para encontrar novos centros. O jogo continua aparentemente o mesmo, os giros se ampliam e o intervalo de terça (menor ou maior) dos volteios sobre a nota Lá reaparece deformado em volteios de trítonos contrapostos aos volteios 1-2 (são ciclos sobre ciclos). Fica claro que depois do adensamento da quarta página o compositor fecha um novo ciclo de sístole-diástole-sístole, a melodia volta a fechar seu âmbito, a densidade melódica diminui, a densidade da harpa também completa um ciclo, e praticamente tudo está terminado caso estivéssemos esperando apenas os ciclos se fecharem. No entanto, a sexta página da partitura (Fig. 8) reserva o que poderíamos chamar de uma linha de fuga, um novo campo de escuta. Até este ponto vivemos os jogos de contração e dilatação no campo das figuras (figurações e perfis melódicos, relações de alturas, relações intervalares), a partir de agora o que se nota é um caminho inusitado: o da sonoridade, o da textura sonora das palavras cantadas. Se já ouvíamos claramente os fonemas anasalados de *stinging*, *ringing, dragging, wind*, o peso dos fonemas se fará mais forte com a prolongação da sibilante pelo instrumental de percussão (*sand-block* e maracás) e o poema, antes dito/cantado pela voz, passa a ser declamado pelos instrumentos de percussão em ataques, trêmulos, prolongações para simular com aproximação auditiva as sibilantes surdas [/*s*/] e as oclusivas sonoras [/*d*/,/*d*/,/*g*/].



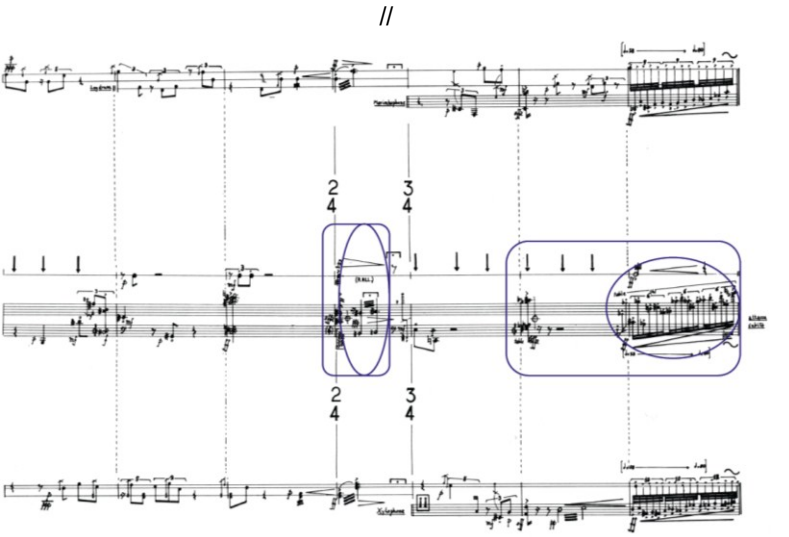


Fig. 8: Trecho da partitura de *Circles*, em que a escuta passa de um domínio melódico (com diástoles-sístoles-diástoles) a um domínio texturas, com a percussão refazendo o colorido sonoro do texto (Cf. FERRAZ, 2009).

Berio inicia aqui novos ciclos, pois elege um novo centro de escuta e toda uma nova série de ciclos, de pequenos módulos sobrepostos; os ciclos de acordes densos seguidos de trêmulos na harpa (ora próximos, ora distanciados), o longo prolongamento da sibilante logo na sexta página (a indicação de compasso binário, 2/4), os ciclos exatos dos estalidos de dedo da cantora marcando o pulso, as pequenas frases apojatura-colcheia-colcheia dos *temple-block* e *wood-block*. Abre-se o grande ritornelo para um outro ritornelo, um outro campo de escuta: batemos em retirada.

Passamos rapidamente pelo texto (Fig. 9), com apenas alguns comentários como presença das oclusivas, a defasagem do texto com relação aos ciclos de longa-grupeto-longa, mas o que buscamos evitar nestes pequenos comentários é o recorrente recurso da representação. É comum nas análises musicais em que se envolva texto e música a relação do tipo A representa B, ou A repete B em sua essência, ou em sua aparência essencial. Esta forma de relação alimenta trabalhos e mais trabalhos de semiótica da música e encontra sempre uma explicação para a sobreposição de uma melodia específica a um texto específico, como se cada texto tivesse a sua melodia essencial. Evitamos tal forma de relação simplesmente por ela relacionar uma abstração à outra, sem falar diretamente do

que se tem na partitura. E também por ela dificilmente se dar em uma escuta que se faça sem um aprendizado prévio do sobrecódigo em uso, dos segredos que apenas *connaisseurs* têm acesso. Não nos opomos aqui a tal abordagem, no entanto ela não nos serve a uma análise que se quer na busca de pistas que conectem e separem elementos apenas por suas presenças concretas. Por outro lado, interessa aqui notar a conexão de heterogêneos mais do que identificar as estratégias de homogeneização do material. Ao invés do texto ser representado pela percussão, como neste final da primeira canção, a palavra em sua sonoridade ressoa ampliada nos instrumentos, simulação acústica que Berio obtém experimentalmente e não abstratamente fazendo com que a escuta outrora de perfil melódico mude de lugar e se torne textural[11]. Não se trata, assim, de encontrar similitudes estruturais, relações verbais, mas simplesmente de encontrar ressonâncias concretas.

stinging
gold swarms
upon the spires
silver
        chants the litanies the
great bells are ringing with
rose
the lewd fat bells
and a tall
wind
is dragging
the
sea
with
dream
-S

Fig. 9: e.e.cummings, *stinging*

Ao ouvirmos a música não temos mais o poema à nossa frente, não temos mais como resgatar relações estruturais, relações de espaço, mas apenas o que se me apresenta à escuta. Podemos já conhecer o poema, mas mesmo assim o espaço, o cheiro, as folhas, o

[11] Estes três aspectos da escuta musical, tal qual proposto por Brian Ferneyhough em *Le temps de la figure* (1987) e *Shattering the vessel of the received wisdom* (*Perspectives of New Music*, 1990) foram trabalhados por Silvio Ferraz em *Música e repetição: aspectos da diferença na composição do séc. XX* (1997) e em *Livro das sonoridades* (2005).

livro, o poema no papel, não se refaz aos olhos e ouvidos. Como, então, o compositor agencia as duas coisas, esses dois disparates: música e poesia? Qualquer reunião teria êxito, umas deixariam claros grandes ritornelos outras não. E eis aqui a questão: mais do que encontrarmos as semelhanças entre as estruturas abstratas da música e as do poema (o que dificilmente se dará numa escuta), buscamos as disparidades e encontramos os ciclos sobrepostos e os hábitos que nascem ao longo da escritura da canção.

Breve conclusão

Que hábitos são esses? Que ciclos seriam esses? Logo no início duas coincidências, as oclusivas sonoras (como classifica a tipologia proposta por Ivanka Stoïanova, 1971), repousando sobre a porção longa dos ciclos longa-grupeto-longa. Vale dizer que Berio reforça os ciclos com os grupetos quase sempre cantados à *bocca chiusa*, o que realça a presença dos fonemas sobre as longas. Mas este hábito inicial não terá lugar por muito tempo, desfazimentos de lugares se dão o tempo todo, como se a peça fosse não um ponto de repouso, mas um lugar de passagem – os territórios são lugares de passagem como lembrariam Deleuze e Guattari (1980: 397). Deste modo, os grupetos são invadidos por fonemas, mas o compositor os reserva a uma sonoridade específica de texto (*swarms*, *upon*, *spires*, *chants*, *rose*), fonemas com final constritivo fricativo (/*s*/) ou passagens vibrantes alveolares (/*r*/), com presença de fonemas mais graves – orais velares ou médias (/*a*/, /*o*/). É possível todo este mapeamento que o próprio poema já indicaria, mas não um mapa estrutural, apenas uma tipomorfologia de objetos fonéticos[12]. Um mapeamento detalhado da fonética poderia levar a diversos resultados distintos e vale lembrar que o que nos interessa aqui é mais o resultado realizado por Berio que uma classificação precisa, científica.

Concluindo, o que quisemos demonstrar com esta breve análise da primeira canção de *Circles* foi a sobreposição de ciclos como recurso composicional que evita a necessidade da grande forma e faz com que os objetos apareçam como que emergindo do caos, criando ciclos ora coincidentes ora distantes, ora completos ora transientes e incompletos, modulando-se por reforço destas coincidências ou por distanciamentos: ciclos longos e ciclos breves, em um grande relógio de ritornelos que chamamos de *Circles*. Por outro lado, esta abordagem recoloca em jogo o tempo na forma de *kinesis* musical advinda dos jogos de fase e defasagem entre as camadas cíclicas que uma peça apresenta. Os elementos, como as classes intervalares, os grupos de notas, não são observados como se retirados do fluxo temporal, pelo contrário, eles indicam pontos de inflexão de ciclos, e

[12] A nomenclatura fonética empregada tem por referência a classificação empregada no Brasil exposta em Cunha e Cintra (2001).

aqueles elementos estranhos a estes ciclos também não são tomados como conjuntos não coincidentes, mas como cortes de fluxo, como vértices de mudança imediata no modo de escuta (escuta melódica, escuta rítmica, escuta textural, escuta simbólico-referencial etc.). Ou seja, os elementos não são vistos como reunidos por uma estrutura que lhes garanta continuidade, mas sim por um fluxo que nasce da intermodulação entre as camadas cíclicas, bem como são amalgamados pela trama densa deste contraponto de ciclos. Isto não vem dizer que não exista uma unidade abstrata *fora do tempo*, mas que lhe antecede, na escuta, uma unidade concreta, imanente, que se dá *no tempo*. Unidades *fora do tempo* e continuidade *no tempo*, por sua vez, constituem novas camadas *no tempo* em contraponto e intermodulação.

Referências

ADORNO, T.W. *Quasi una Fantasia.* Paris: Gallimard. 1982.

BABBIT, Milton. Twelve-tone invariant as compositional determinants, In: LANG, Paul. *Problems of modern music.* New York: The Norton Library, 1962. p.108-121.

BATIER, Marc. *Hauteur Midi - hauteur tempérée - fréquence MIDI Pitch - note - frequency*. Paris: IRCAM, 1996.

BERIO, Luciano. Aspect d'un artisanat formel. *Contrechamps*, Paris: L'Age D'Homme, v. 10, p.10-23, 1983.

BERIO, Luciano. *Remembering the future*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

BLACKING, John. *Music, Culture and Experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

BRELET, Gisele. *Esthétique et Création Musicale*. Paris: PUF, 1947.

CRITON, Pascale. A propósito de um curso do dia 20 de março de 1984: O ritornelo e o galope. In: ALLIEZ, Eric. *Deleuze*: uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 495-554.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

DEMIERRE, Jacques. Circles: e.e.cummings lu par Berio. *Contrechamps*, Paris: L'Age D'Homme, v.10, p. 123-180, 1983.

DEKEL, O.; KESHET, J.; SINGER, Y. *An Online Algorithm for Hierarchical Phoneme Classification*. Israel: Hebreu University, 2008. Disponível em <http://www.cs.huji.ac.il/~oferd/papers/DekelKeSi04a.pdf>.

DELEUZE, Gilles. *Deux Régimes de Fous*. Paris: Minuit. 2003.

_____*Logique de la Sensation.* Paris: Ed. de la Différence, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.

FERNEYHOUGH, Brian. Forme, figure, style. *Contrechamps*, Paris: l'Age d'Homme, n. 3, p. 83-90, 1987.

FERNEYHOUGH, Brian. Shattering the vessel of the received wisdom. *Perspectives of new music*. Seattle: University of Washington, v. 28, n. 2, p. 6-51, 1990.

FERRAZ, Silvio. La formule de la ritournelle. *Filigrane*, v. 13. Paris: Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord, 2012.

FERRAZ, Silvio. Luciano Berio – *Circles*: composição por ciclos. *Anais do I Encontro Internacional de Teoria e Análise Musical UNESP-USP-UNICAMP*. São Paulo: UNESP, 2009. Disponível em <http://www.eca.usp.br/etam/iencontro/comunicacao/Silvio_Ferraz.pdf>.

_____*Livro das sonoridades***.** Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2005.

_____*Música e repetição:* aspectos da diferença na composição do séc. XX. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1997.

FORTE, Alain. *The Structure of Atonal Music*. New Haven: Yale University Press, 1973.

KLINKENBERG, Jean-Marie. *Précis de sémiotique generale*. Lonrai: De Boeck & Larcier, 1996.

MESSIAEN, Olivier. *Techniques de mon langage musical*. Paris: Leduc. 1940.

_____*Traité de Rythme, Couleur et d'ornitologie -1942-1992*, tomo II. Paris: Leduc, 1995.

NEWMAN, William S. *The Sonata form in the baroque era*. Carolina do Norte: University of North Carolina Press, 1959.

OSMOND-SMITH, David. Joyce. Berio et l'art de l'explosition. *Contrechamp*. Paris: L'Age d'Homme, n. 1, p. 83-90, 1983.

_____*Berio*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SCHAEFFER, Pierre. *Traité des objets musicaux*. Paris: Seuil, 1963.

STOÏANOVA, Ivanka. *Luciano Berio, Chemins en musique*. Paris: Richard-Masse, 1985.

_____*Gexte-Texte-Musique*. Paris: Unions Générale d'Éditions, 1978.

XENAKIS, Iannis. Ver une métamusique. *Musique et Architecture*, Tournai: Casterman, 1971.

Silvio Ferraz, compositor e professor Livre Docente do Departamento de Música do IA-UNICAMP. Autor de *Livro das sonoridades*, *Música e repetição* e organizador de *Notas-Atos-Gestos*. Pesquisador com Bolsa de Produtividade do CNPQ desde 2006, tendo desenvolvido estudos relativos ao campo da composição musical e da análise musical. silvioferrazmello@gmail.com

Por uma visão de música como performance

Alexandre Zamith Almeida

Resumo: Este artigo propõe reflexões sobre performance e interpretação musical na música de concerto ocidental, buscando salientar aspectos como a visão de música como processo aberto, colaborativo e imponderável, e o entendimento de performance musical enquanto ato no qual a obra se integraliza com qualidades singulares. Após considerar os efeitos da notação musical enquanto elemento decisivo aos desenvolvimentos assumidos pela música ocidental, reconhece os riscos de uma idolatria ao texto musical. Assim, contrapõe à visão de música como texto a ótica integradora de música como performance, como um processo dinâmico e que contempla de forma igualitária seus diversos agentes. Por fim, reconhece impactos da música nova à interpretação musical, com ênfase na progressiva conquista da sonoridade, em torno da qual a música se reafirma como arte performativa e na qual composição e interpretação musical se tornam instâncias ainda mais irmanadas.

Palavras-chave: Interpretação musical. Performance musical. Notação musical.

Title: A view of music as performance.

Abstract: The purpose of this essay is to reflect on musical performance and musical interpretation of Western Music, seeking to emphasize aspects like the view of music as an imponderable, collaborative process, and the understanding of musical performance as an act in which the work completes itself with unique qualities. After considering the effects of musical notation as a decisive element to the development undertaken by Western Music, it recognizes the dangers of an idolatry of the musical text. Thus, this essay opposes the view of music as text to a more inclusive perspective of music as performance, as a dynamic process which considers, equally, its different agents. Finally, it identifies the impacts of New Music in the musical interpretation, with emphasis on the progressive achievement of sound, in which music reassures itself as a performing art, and where composition and musical interpretation become closer to each other.

Keywords: Musical interpretation. Musical performance. Musical notation.

ALMEIDA, Alexandre Zamith. Por uma visão de música como performance. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 63-76, dez. 2011.

A música de concerto ocidental, apesar de sua forte tradição textual e seu vínculo à partitura enquanto documento fixador, tem sido progressivamente mais aceita como expressão que apresenta valioso grau de dinamismo e variabilidade por conta de sua dimensão performativa. Entretanto, um reconhecimento da relevância dos fatores de performance na prática e nos estudos da música ocidental não deve implicar em uma apologia à figura do intérprete musical, mas sim considerar todos os elementos que proporcionam e participam, de maneira mais ou menos explícita, da performance.

Para tanto, faz-se pertinente a definição de performance proposta por Paul Zumthor[1]. Para Zumthor (2007: 50), performance é o ato presente e imediato de comunicação e materialização de um enunciado poético, ato que requer, além do texto – e portanto de seu(s) autor(es) –, intérprete e ouvinte. Baseados nesta noção, podemos visualizar uma distinção fundamental entre performance musical e interpretação musical, entendendo a primeira como momento global de enunciação que abarca todos os agentes e elementos participantes, e a segunda alusiva exclusivamente às atividades do intérprete musical.

Outras distinções entre performance e interpretação musical podem ser ressaltadas. Enquanto interpretação envolve todo o processo – estudo, reflexões, práticas e decisões do intérprete – que concorre para a construção de uma concepção interpretativa particular de determinada obra, performance é o momento instantâneo e efêmero de enunciação da obra, direcionado em algum grau pela concepção interpretativa mas repleto de imprevisíveis variáveis. Além disso, a noção de interpretação musical requer a pré-existência de um texto, de algo a ser interpretado, ao passo que performance abarca poéticas musicais que não pressupõem um enunciado previamente estabelecido.

Importa-nos, sobretudo, reconhecer que, assumindo seus fatores de performance, a música admite a condição – contra a qual por vezes ainda se debate – de que "cada performance nova coloca tudo em causa. A forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuda" (ZUMTHOR, 2005: 49). Por conseguinte, a qualidade essencial de toda performance é, segundo Zumthor, a *reiterabilidade não redundante*, uma reiterabilidade que se apega à normatização imposta por um texto, mas que se flexibiliza diante das imprevisíveis variáveis de performance. São justamente essas variáveis que preservam resquícios de oralidade na música ocidental e nos remetem ao que Pierre Schaeffer definiu como *resíduo contingente*: o único particular e concreto que a partitura,

[1] Medievalista suíço-canadense nascido em 1915, também poeta, romancista e estudioso das poéticas vocais, sobretudo da poesia medieval. Suas pesquisas referentes à noção de performance, especialmente a vocal, enquanto momento cristalizador da forma de uma obra artística proliferaram em profundas considerações acerca de recepção, leitura, obra, texto, vocalidade e nomadismo.

mesmo que esgote o conteúdo de seus símbolos e as previsões implícitas, não pode determinar (SCHAEFFER, 1998: 187).

Relevância e riscos da notação musical

Tratar de performance e interpretação na música de concerto ocidental requer a consideração de um de seus fatores mais distintivos: a notação musical. A esta música, a notação assumiu extraordinária relevância não apenas por ter favorecido e direcionado desenvolvimentos específicos, mas também, em frutífera reciprocidade, por ter surgido e evoluído atendendo a demandas oriundas destes mesmos desenvolvimentos. Além do mais, a notação ofereceu à música ocidental o que pode ser considerado seu principal elemento documental antes do advento do registro sonoro: a partitura, sobre a qual se desenvolveram nossas práticas interpretativas e se estabeleceu um imenso campo de diálogo e articulação entre compositores, intérpretes, estudiosos e, sobretudo, entre épocas musicais distintas.

Sob a ótica composicional, a notação ofereceu a possibilidade de elaboração e registro de construções abstratas provavelmente impensáveis em situação de oralidade. Sob a ótica das práticas interpretativas, ofereceu prescrição e normatização, mas também significativas margens interpretativas[2].

Entretanto, uma excessiva valorização das atribuições da notação pode nos expor a dois riscos correlatos. O primeiro deles nos induz a uma decepção: investimos tanta autoridade à notação, acreditando que ela possa abarcar minuciosamente os mais diversos aspectos musicais e sonoros, que decepcionamo-nos com seus resultados. Acusamos, então, várias deficiências, quando na verdade o próprio recurso notacional jamais se propôs a tão complexas atribuições. Nosso sistema tradicional de notação musical se desenvolveu como uma ferramenta de fixação de intervalos, distâncias e relações, especialmente relações mensuráveis de alturas e de durações, e não como descrição, representação ou determinação fiel e minuciosa dos diversos aspectos sonoros e musicais (mesmo porque o universo sonoro e seus dinamismos só seriam amplamente reconhecidos a partir do surgimento de tecnologias de registro e reprodução sonoros no século XX). Seu desenvolvimento histórico se deu em concordância com a demanda por um controle rigoroso e mensurado das proporções de alturas e durações, e não por uma representação densa dos eventos sonoros (ainda que sugira alguns aspectos contínuos por meio de

[2] Observamos que a notação é tão inerente à musica de concerto ocidental que até mesmo a subtração de suas tradicionais atribuições imprime posturas e consequências poéticas relevantes, como nos revela as diversas propostas de indeterminação, grafismos e métodos notacionais alternativos.

indicações de processos gradativos como ralentandos, acelerandos, crescendos, diminuendos, glissandos etc.). É justamente da precariedade da notação musical, de seu caráter sumário, que emerge as atribuições mais preciosas da interpretação e performance musical, concernentes ao preenchimento e adensamento daquilo que a notação segmenta.

Um segundo perigo na excessiva valorização da notação musical é a confusão entre partitura e obra, ou seja, a idolatria ao texto, a crença de que ele se basta por supostamente comportar e cristalizar todos os aspectos do que se entende por obra musical. Como efeito, a obra entendida como texto é considerada objeto estático, em detrimento de todo o dinamismo que proporciona em situação de performance. De fato, é difícil negar o valor da partitura como suporte eficaz de aspectos estruturantes e normativos de uma obra musical, mas é inegável que a abordagem de uma obra se aprofunda ao considerar não apenas o que nela há de texto fixo, mas também sua instabilidade que proporciona uma multiplicidade de resultantes interpretativas a partir de uma única partitura.

Música como performance: música no tempo

Nota-se que a tradição da partitura potencializa a visão de obra enquanto estrutura abstrata, congelada em suposto estado de pureza, fora do tempo e de suas contingências. Em contraposição a esta visão estão as investigações que se interessam pela manifestação musical considerada em seu dinamismo, distendida no tempo e sujeita a variâncias em diversos graus de imponderabilidade. Dentre estas posturas investigativas está a musicologia voltada à música como performance, da qual citamos como importante representante o *Centre for the History and Analysis of Recorded Music* (CHARM). Este centro envolve instituições como University of London e University of Sheffield, pesquisadores como Nicholas Cook, Eric Clarke, Daniel Leech-Wilkinson, John Rink e Carol Chan e seu objetivo é, prioritariamente, o de promover o estudo musicológico a partir de gravações. Vale reproduzirmos aqui parte do texto apresentado na sua página eletrônica:

> A abordagem musicológica tradicional vê a música como texto escrito e reproduzido em performance. Mas muitas músicas não existem enquanto texto escrito, circulando apenas na forma de gravações. E mesmo quando a música existe como texto escrito,

> intérpretes exercem um papel fundamental na criação da experiência que, para a maioria das pessoas, é a música (CHARM, [s.d.], tradução nossa)[3].

Foi com o propósito de exceder a visão rigorosamente textual e estruturalista do fato musical e considerá-lo também em seu dinamismo (tanto *poiético* quanto *estésico)* que Nattiez recorreu à Teoria Semiológica Tripartite de Jean Molino, a qual propõe considerar, além do nível estrutural de uma obra, "as estratégias de criação que originaram tais estruturas (poiética) e as estratégias de percepção por elas desencadeadas (estésica)". Nattiez reconheceu uma suplantação da abordagem estruturalista, relacionando a figura mítica de Cronos à música na sua manifestação concreta e temporal e a de Orfeu a uma suposta essência musical estrutural, acrônica e ideal:

> [...] testemunhamos a vitória de Cronos. A derrota mítica de Orfeu significa tanto o retorno dos atores – o compositor, o ouvinte –, temporariamente excluídos do estudo do fato musical total pela ótica estruturalista, quanto o retorno da temporalidade, historicidade e linearidade na concepção e escuta das obras musicais (NATTIEZ, 2005: 65).

Acrescentamos a esta constatação o retorno também do intérprete, deste terceiro ator a quem – em se tratando de música instrumental/vocal – cabe apresentar e distender a obra linearmente no tempo, e cuja atividade agrega concretude sonora a estruturas abstratas. Entretanto, esta articulação dos planos abstrato e concreto efetuada pelo intérprete e consolidada em performance não raro é vista como nociva e conflituosa. É uma visão de certa forma negativa, por sugerir que sempre algo se perde, que o fato musical parte de uma construção ideal e abstrata – a composição – que, uma vez registrada em partitura, é deturpada nas intermediações da interpretação e da performance[4]. Sob essa ótica, o intérprete seria, na melhor das hipóteses, um mal necessário, como acusam as palavras de Arnold Schoenberg, que hoje soam tão aristocráticas: "O *performer*, a despeito de sua intolerável arrogância, é totalmente desnecessário, exceto pelo fato de que as suas

[3] Texto original: "The traditional musicological approach is to see music as a written text reproduced in performance. But much music does not exist in the form of a written text, circulating purely in the form of recordings. And even when music does exist as a written text, performers play an essential role in creating the experience that, for most people, *is* the music." (CHARM, [s.d.])

[4] É inevitável lembrarmos aqui da noção de "aura" proposta por Walter Benjamin, segundo a qual a obra de arte possui uma suposta essência que se perde na sua reprodução – em nosso caso, na performance (Cf. BENJAMIN, 1986: 165-196).

interpretações tornam a música compreensível a uma plateia cuja infelicidade é não conseguir ler esta música impressa" (SCHOENBERG apud COOK, 2006: 5).

Esta situação conflituosa instigou também posturas radicais por parte de grandes intérpretes, dentre elas a do pianista canadense Glenn Gould. Uma das mais lendárias personalidades musicais do século XX, Gould abandonou os palcos de concerto justamente por questionar o aspecto circunstancial que envolve as obras musicais em situação de performance. Seu ideal de escuta musical como êxtase não era compatível às contingências de performance, ao ruído da plateia, à nota errada, nem tampouco à relação – a seu ver hostil – entre público e concertista. Sua busca pela manifestação a mais imaculada possível da arquitetura estrutural de uma obra o conduziu aos estúdios de gravação, nos quais se desconstrói a noção de performance ao eliminar o que nela há de circunstancial: cria-se um ambiente acústico ideal, elimina-se os ruídos, corrige-se os excessos e os erros, edita-se e, com isso, cristaliza-se uma performance ideal que – como bem observou Cook (2006: 14) – jamais existiu.

O ideal estrutural de Gould se manifestou, sobretudo, na sua atração pelas construções contrapontísticas, e o levou a desprezar aspectos que acreditava obscurecê-las, tais como o timbre, a pedalização e, em última instância, a própria sonoridade:

> Há em Gould uma desconfiança em relação ao timbre e à instrumentação, bastante característica do estruturalismo musical. Ele refere-se à "sublime indiferença instrumental" de Bach, de quem, a propósito dos Concertos de Brandenburgo, afirmou: "Estou convencido de que ele considerava aqueles instrumentos – e, por sinal, teria feito o mesmo em relação ao piano – como veículos convenientes de anotar e tocar estruturas que, em sua mente, eram antes, e acima de tudo, estruturas e só de maneira secundária, estudos de sonoridade[5]" (NATTIEZ, 2005: 99).

O entendimento de que a nossa música de concerto pode induzir a esse imaginário dualismo estrutura/sonoridade (o qual pode também ser expresso nos termos partitura/performance) é correlato à constatação de que sua tradição do texto impôs exageros como o de se supor prescindível a própria manifestação sonora da obra musical e,

[5] Esta opinião de Gould se fortalece diante do fato de Bach não ter especificado a instrumentação em sua música mais abstrata, da qual *A Arte da Fuga* é um exemplo. A indiferença de Bach diante da especificação da instrumentação não sugere em absoluto uma poética de indeterminação (tal qual seria proposta no século XX), mas sim um interesse voltado prioritariamente a uma arquitetura musical absolutamente abstrata, na qual diversos aspectos da sonoridade não tinham tanta relevância.

por conseguinte, de se acatar compositor e intérprete como agentes antagônicos. Entretanto, a música pode ser bem melhor compreendida enquanto expressão que, em performance, dilui a suposição do dualismo abstrato/concreto e a segregação entre compositor, intérprete e ouvinte, que passam a ser compreendidos como agentes colaboradores e co-criadores. Nesta visão, a obra musical passa a ser entendida como "um continuo de possibilidades, um objeto possível que se completa no ouvinte" (ZAMPRONHA, 2000: 249).

A performance musical como fricção de épocas

Até este ponto, nossa visão de música como performance explicitou dois aspectos, que podem ser assim sintetizados: (1) toda e qualquer obra musical é, em variados graus, dinâmica e aberta, por conta de seus fatores de performance; (2) toda e qualquer obra musical é coletiva, integralizada por uma somatória de ações e agentes que se conjugam em performance, de maneira que "compreender música enquanto performance significa vê-la como um fenômeno irredutivelmente social" (COOK, 2006: 11).

Mas há ainda um terceiro aspecto relevante: o de que toda obra, independentemente de sua data de composição, possui uma contemporaneidade. Isto porque a obra é portadora de aspectos instáveis que se condicionam não à sua data de composição, mas ao momento e contexto de cada performance. É, portanto, uma contemporaneidade que se funda na contemporaneidade do intérprete, na contemporaneidade do ouvinte e na contemporaneidade do contexto atual que preserva a relevância artística da obra e de sua performance hoje. A obra musical, por conseguinte, se preserva ao mesmo tempo em que se renova a cada performance, o que nos remete à já citada noção de *reiterabilidade não redundante* proposta por Zumthor. Reforça-se, assim, a suposição de que a obra possui elementos que preservam sua identidade ao pretenderem-se fixos e elementos instáveis que a redefinem a cada performance. Porém, o fato musical não é tão simples: seus elementos e aspectos são intrincadamente interatuantes, seus atributos se confundem, de maneira que, como veremos, torna-se difícil definir a notação como a parte exclusivamente fixa e a performance como a exclusivamente variável.

Sabemos que a notação pode propor variados graus de ambiguidade e dinamismo interpretativos, a começar pelo fato de se fundamentar em signos – e "o signo não existe enquanto entidade independente e estável, ele é o próprio processo dinâmico de representação" (ZAMPRONHA, 2000: 139). Além disso, vários sistemas e métodos de notação musical contemporâneos – sobretudo os que envolvem recursos de indeterminação, grafismos, sugestões à improvisação e demais formas de abertura –

almejam justamente uma ampliação das margens de interpretação sígnica, quando não uma completa abdicação de qualquer convenção interpretativa ou de leitura unívoca.

Na mesma medida em que a notação pode tornar-se instável, a própria performance pode apresentar fortes tendências a se fixar nos casos em que a interpretação musical assume o papel de um segundo texto, cristalizando-se e tornando-se altamente pré-determinada por informações extrapartitura de caráter quase legislatório. São exemplos os exageros das chamadas tradições ou escolas interpretativas, as quais apregoam maneiras supostamente corretas de se interpretar este ou aquele compositor, e buscam a restrição – e não a potencialização – das multiplicidades de interpretação, tendo como efeito questionável a fixação de verdadeiros maneirismos interpretativos.

Não há na consideração acima qualquer crítica às práticas interpretativas historicamente fundamentadas. A pesquisa histórica e a observação de dados sobre as práticas interpretativas contemporâneas à criação das obras contribuem inegavelmente para uma aproximação pertinente entre as interpretações atuais de obras do passado e as expectativas de seus respectivos compositores. Sobretudo, revelam a vasta gama de soluções possíveis para diversas problemáticas ou ambiguidades interpretativas. O perigo emerge dos dogmatismos, que pretendem convergir todas as possibilidades interpretativas de uma obra para um único ponto considerado musicalmente legítimo. Resulta das posturas mais dogmáticas sempre uma dose de insatisfação, pois a crença inflexível de que a única maneira aceitável de se tocar ou de se ouvir uma obra é fazê-lo tal e qual à época de seu surgimento esbarra na impossibilidade de se reconstruir um "ouvido de época", bem como no fato de que o mais valioso produto de uma performance não é a reconstrução fiel de uma época, mas sim o fomento de um diálogo e de uma fricção entre épocas.

Neste ponto, são relevantes as considerações acerca da interpretação musical traçadas por Theodor Adorno, registradas por meio de apontamentos e esboços catalogados e publicados em 2001 sob o título *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion (Em Torno de uma Teoria da Interpretação Musical)*. Em linhas gerais, Adorno reconhece como essência da obra a sua historicidade inerente: "lei imanente que a faz mudar ao longo do tempo, levando a diferentes etapas da solução do problema que ela encerra" (CARVALHO, 2007: 18). O substrato essencial de uma obra seria justamente seu desenvolvimento no tempo, seu dinamismo em seu devir histórico. Trata-se de um dinamismo que se manifesta, sobretudo, na performance musical, quando o plano de significação proposto pela partitura é conjugado ao contexto atual e singular de cada intérprete e de cada ouvinte. É o dinamismo resultante da articulação entre estes planos que fundamenta a consideração de que "o gesto imanente da música é sempre atualidade" e, por conseguinte, "os mais antigos signos musicais são para o agora, e não para o outrora"

(ADORNO apud CARVALHO, 2007: 19). A obra, por conseguinte, é sempre algo inconcluso, um organismo vivo, e a missão da interpretação consiste, como bem observa Carvalho (2007: 35), "em realizar essa historicidade imanente da composição, contra a tradição que a oculta".

A expressividade da interpretação musical

Importa-nos reconhecer a música como uma arte de performance, sem, com isso, fazer uma desmedida apologia à figura do intérprete. Cook (2006: 8) já alertou para o perigo de, ao se questionar a tradição do texto reificado, valorizar-se excessivamente a execução da obra: "Ao invés de 'fetichizar' o texto, […] 'fetichiza-se', então, a performance"[6].

Essa busca por uma valorização da performance por meio do reconhecimento das atividades do compositor, do intérprete e do ouvinte passa pela consideração de todos como agentes expressivos. Entretanto, a expressividade interpretativa tem sido equivocadamente relacionada a noções vagas de sentimentos e emoções, quando na verdade é muito mais correlata ao universo sensório. Torna-se, portanto, relevante a fundamental distinção entre sensação e sentimento, proposta por quem tanto defendeu a noção de música absoluta: "Sensação é a percepção de uma determinada qualidade sensível: de um som, de uma cor. Sentimento é tornar-se consciente de uma incitação ou impedimento do nosso estado anímico, portanto, de um bem-estar ou desprazer" (HANSLICK, [s.d.]: 15). A expressividade na interpretação musical está vinculada fundamentalmente a sensações, ao universo sensível, a qualidades sonoras, a nuances de timbres, modos de ataque, intensidades e tempo. Não implica obrigatoriamente em remissões extrínsecas (ainda que não impeça que estas possam permear o complexo processo receptivo). É uma expressividade vinculada à transmissão de aspectos imensuráveis, impossíveis de serem transmitidos pela notação, mas concretos e internos à música enquanto manifestação sonora, porque dizem respeito à produção viva do som e às imprevisíveis ações e reações humanas envolvidas. Por meio do reconhecimento dessa expressividade, reafirma-se o valor dos aspectos concretos e da matéria sonora na manifestação musical.

[6] Salienta-se que, nesta citação, a noção de performance parece referir-se ao que entendemos neste trabalho como interpretação musical, ou seja, exclusivamente às atividades do intérprete na execução da obra musical.

Música nova e performance musical: confluência em torno da conquista da sonoridade

É difícil delimitarmos cronológica ou esteticamente a música nova, pois esta não estabeleceu um marco inicial nem um direcionamento único, mas sim emergiu gradualmente e se afirmou em uma multiplicidade de desenvolvimentos e poéticas composicionais. Entretanto, certamente podemos considerar dentre seus principais impulsos a suplantação da hegemonia do sistema tonal e a busca por novos materiais sonoros (potencializada pelo desenvolvimento de novas tecnologias de produção, registro e manipulação sonora).

Tanto a busca por novos sistemas e métodos de organização musical como o desenvolvimento de novas tecnologias fomentaram posturas composicionais mais atentas aos diversos parâmetros sonoros e progressivamente mais interessadas no amplo universo sonoro, excedendo à tradicional noção de "nota musical". Neste sentido, é precisa a observação de Cristóvam Augusto de Carvalho Sobrinho:

> Webern fundamenta seu ideário nas correlações música-linguagem e música-natureza, sustentando a dimensão *linguística* e *natural* da música, e, nesse movimento, entende respaldar o surgimento da "música nova", resultante, afirma, da *evolução* da história da música, que é *a história da apropriação progressiva dos sons naturais*. (SOBRINHO, 2008: vii).

Assim, se o pensamento composicional tradicional privilegiava o planejamento de relações e estruturas de alturas distribuídas em um tempo mensurado, delegando em grande parte os demais aspectos da concretude sonora, suas qualidades e nuances, aos intérpretes, a música nova apresentou como uma de suas virtudes a amenização desta descontinuidade na prática musical ocidental. Podemos citar diversas técnicas e poéticas composicionais desenvolvidas no século XX que consideram o som em suas várias qualidades e de maneira distinta da abordagem que direcionou a composição musical até o século XIX: a noção de *klangfarbenmelodie*, o avanço do método serial aos diversos parâmetros sonoros, a música eletroacústica e suas possibilidades de síntese e manipulação de sons, as técnicas estendidas que ampliaram os horizontes sonoros dos instrumentos tradicionais, a profunda imersão no universo da sonoridade efetuada por compositores como Giacinto Scielsi e a poética espectral.

Desenvolvimentos como estes foram certamente impactantes à interpretação e performance da nova música instrumental/vocal, a começar por aspectos envolvendo

notação e leitura musical. Pois, conforme os avanços composicionais propunham sons e relações sonoras mais complexos, mais o sistema de notação tradicional se revelava incompatível com as novas demandas. Assim, na medida em que as construções rítmicas se tornaram mais irracionais e aperiódicas, os registros considerados em maior amplitude, as expectativas sonoras a partir de instrumentos tradicionais dilatadas e os demais parâmetros sonoros representados de maneira cada vez mais minuciosa, a afinidade entre o pensamento composicional (a escritura) e a notação musical (a escrita) – bem como entre a notação e sua leitura – foi se tornando mais problemática. Por conseguinte, a leitura musical de grande parte do repertório contemporâneo tornou-se tarefa de alta exigência e propôs novos desafios a seus intérpretes. Isso não se deve apenas ao aumento da complexidade notacional, mas também à multiplicidade de escrituras na música nova. Diante de uma obra contemporânea, o intérprete se confronta com um universo musical em grande parte singular e novo, ao contrário da prática interpretativa na música tradicional, que lida com uma escritura histórica, amplamente decodificada e compartilhada.

Vale considerar, entretanto, que a reduzida compatibilidade entre a notação tradicional e muitas escrituras contemporâneas, bem como a consequente problematização da leitura musical, foi por vezes contornada pelo desenvolvimento de métodos notacionais novos e alternativos. Mas estes, por sua vez, impuseram novos problemas. Diante da não padronização desses vários métodos, a leitura musical passou a exigir que o instrumentista decodifique e repertorie novos signos, se veja às voltas com complexas bulas e instruções e, sobretudo, desenvolva tal familiaridade com cada novo código a ponto de proporcionar um satisfatório automatismo entre a visualização destes novos signos, as ações físicas por eles prescritas e suas resultantes sonoras.

Por outro lado, nem a menor compatibilidade entre notação tradicional e muitas escrituras contemporâneas nem a multiplicidade de novos métodos notacionais se revelam como aspectos negativos. Ao contrário, o conflito entre novas escrituras, notação e leitura foi criativamente explorado por compositores que souberam reconhecer nestes embates ferramentas valiosas à manipulação composicional de multiplicidades e ambiguidades desde sempre inerentes à nossa música[7]. Além disso, tanto quanto a notação tradicional foi compatível à escritura tradicional, os novos métodos notacionais propuseram uma nova

[7] Exemplos notáveis destes compositores são Bryan Ferneyhough, que, ao acatar o recurso de uma notação excessivamente saturada e minuciosa, impôs um teor de indeterminação ao delegar ao intérprete decisões sobre o que seria realmente exequível, e Karlheinz Stockhausen, que lançou mão, sobretudo em *Klavierstück XI,* de estruturas rítmicas extremamente complexas e sua notação consequentemente intrincada, explorando justamente a impossibilidade de o intérprete executá-las com absoluta precisão e gerando, com isso, variados graus de propositais desvios de performance.

coerência com o pensamento musical contemporâneo, a saber: a uma multiplicidade de poéticas e escrituras, uma multiplicidade de métodos notacionais.

Importa-nos reconhecer que, diante de tão amplo horizonte de poéticas, escrituras e notações, ao que se soma o frescor que envolve tudo o que é recente, é inevitável que a música contemporânea não se atenha a tradições interpretativas. É verdade que se acreditou, nos primórdios da música nova, em uma postura interpretativa supostamente adequada a esta música, a qual seria a de uma leitura a mais objetiva possível do texto musical, defendida por compositores dentre os quais Arnold Schoenberg e Igor Stravinsky. Entretanto, tal ótica não se confirmou, do que são testemunhos as sugestões expressivas oferecidas por Anton Webern sobre seu Op. 27 ao pianista vienense Peter Stadlen, as quais induzem, segundo Jonathan Dunsby (2007: 50), a uma interpretação "muito semelhante à que esperaríamos referente à música de, digamos, Chopin ou Debussy". Portanto, se há alguma constante nas práticas interpretativas da música nova, esta é justamente a ausência de um amplo rastro interpretativo, o que favorece a possibilidade de um diálogo mais direto e absoluto com a obra e com cada uma de suas performances.

Tais considerações podem nos induzir a uma exaltação acrítica à música contemporânea, de uma ingênua visão segundo a qual o novo seria sempre o melhor. Entretanto, nossa intenção é a de destacar qualidades, concernentes à sua interpretação e performance, que a música nova assume por conta de sua contemporaneidade e que sequer sabemos se e o quanto serão preservadas.

Inquestionável, entretanto, é o fato de a composição contemporânea ter assumido aspectos da concretude sonora e fatores de performance outrora delegados à interpretação musical. Há um valioso contributo nisso: se tradicionalmente cabia ao intérprete agregar qualidades concretas e densas ao traçado abstrato e descontínuo de uma composição musical, a música nova propôs – por meio da ampla consideração da sonoridade – uma articulação ainda mais íntima entre composição e interpretação musical, tornadas instâncias musicais ainda mais irmanadas em torno da performance e da materialidade sonora.

Referências

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 165-196.

CARVALHO, M. A Partitura como espírito sedimentado: em torno da teoria da interpretação musical de Adorno. In: MONTEIRO, F.; MARTINGO, A. *Interpretação musical*:

teoria e prática. Lisboa: Edições Colibri; Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, 2007. p. 15-36.

CHARM: Centre for the History and Analysis of Recorded Music. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em <http://www.charm.rhul.ac.uk/about/about.html>.

COOK, N. Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. *Per Musi*, n. 14, p. 5-22, 2006. Disponível em <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/14/Num14_cap_01.pdf>. Acesso em 24/03/2010.

DUNSBY, J. Webern e estudos em interpretação musical: qual a questão?. In: MONTEIRO, F.; MARTINGO, A. *Interpretação musical*: teoria e prática. Lisboa: Edições Colibri; Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, 2007. p. 47-62.

HANSLICK, E. *Do belo musical:* uma contribuição para a revisão da estética musical. Lisboa: Edições 70, s/d.

NATTIEZ, J. *O combate entre Cronos e Orfeu*: ensaios de semiologia musical aplicada. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2005.

SCHAEFFER, P. *Tratado de los objetos musicales.* Madrid, Alianza Editorial: 1998.

SOBRINHO, C. *Das conferências de Anton Webern*: uma reflexão estética. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

ZAMPRONHA, E. *Notação, representação e composição:* um novo paradigma de escritura musical. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2000.

ZUMTHOR, P. *Escritura e nomadismo*: entrevistas e ensaios. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Alexandre Zamith Almeida é Doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas (bolsista Capes), Mestre em Artes pela mesma instituição (bolsista FAPESP) e Bacharel em Música pela Universidade de São Paulo. Como instrumentista, enfatiza a música dos séculos XX e XXI, bem como a prática improvisatória, tanto instrumental quanto conjugada a processamentos eletrônicos em tempo real. Foi Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia e coordenador do seu Núcleo de Performance e Práticas Interpretativas em Música. alex.za.al@gmail.com

Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta

Igor Reis Reyner (UFMG)

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo diacrônico de textos de Pierre Schaeffer escritos nos anos de 1942, 1950 e 1966. Revela o funcionamento de sua teoria da escuta, reconstitui o caminho do autor, valorizando a conceitualização por acúmulo, levada ao extremo nas noções das quatro funções da escuta. Conclui que a escuta reduzida não é uma estética composicional, mas uma poética de percepção auditiva.

Palavras-chave: Pierre Schaeffer. Escuta radiofônica. Acusmática. Funções da escuta. Escuta reduzida.

Title: Pierre Schaeffer and his theory of listening

Abstract: This work presents a diachronic study of Pierre Schaeffer's texts from 1942, 1950 and 1966. It shows the mechanics of his theory of listening, following in the author's footsteps to highlight the creation of concepts by accumulation, a procedure he takes to extremes in the notion of *quatre fonctions de l'écoute*. One concludes that *écoute réduite* is not a compositional aesthetics but rather a poetics of aural perception.

Keywords: Pierre Schaeffer. Radio Listening. Acousmatic. Functions of Listening. *Écoute réduite*.

REYNER, Igor Reis. Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 77-106, dez. 2011.

Pierre Schaeffer escreveu a parte mais substancial de seu trabalho teórico entre os anos 1938 e 1966. Esse material, dividido entre artigos de revista e hebdomadários, livros e esboços de livros publicados *post mortem*, diários, cartas e manifestos, registra problemas semelhantes enfocados de formas diversas. Schaeffer carregava consigo um conjunto de preocupações que se formularam em seus trabalhos, sejam práticos ou teóricos, profissionais ou amadores. Em meio a essas preocupações estava a escuta enquanto instrumento musical ou, fenomenologicamente, via de acesso à percepção.

Schaeffer se lançou na escrita de artigos sobre o rádio e o cinema em 1938, quando publicou na *Revue musicale* um artigo sobre cinema, que ele fez seguir-se de um artigo sobre a radiodifusão. Estudou as artes-relé (*arts-relais*), no período da Ocupação francesa, entre 1941 e 1942. Este estudo não foi concluído, mas rendeu um artigo para a *Revue musicale* de 1977, organizada por Sophie Brunet. No final da década de 1940, voltou-se para a composição musical. Criou a *musique concrète*, aplicações práticas de suas ideias sobre escuta, arte e tecnologia. No final da década de 1950, abandonou a composição e passou às pesquisas sonoras, que iriam desaguar em sua mais importante obra, o *Traité des objets musicaux*, de 1966.

Brunet sugere que o processo de Schaeffer consista em uma passagem da arte de escutar (*l'art d'entendre*) para o dado a escutar[1] (*donné à entendre*) (BRUNET, 1969: 66). Reconhecendo que há, no conjunto da obra de Schaeffer, uma coerência de ideias em meio à pluralidade de expressões, é possível eleger três textos que mantêm em pé toda a catedral de seu pensamento sobre escuta. *Essai sur la radio e le cinéma: esthétique et technique des arts-relais 1941–1942* é o trabalho inacabado, recentemente reconstituído, no qual desfilam conceitos primevos de seu pensamento: a escuta como instrumento, a situação acusmática apenas esboçada e não batizada, a mediação do *relé* e seu efeito potencializador, a linguagem das coisas, do concreto, em contraposição à linguagem das palavras, do abstrato. *Introduction à la musique concrète*, publicado em 1950, é o artigo no qual é exposto o processo de composição do músico concreto, a partir de um suposto diário de trabalho. O texto parte das questões do instrumento, da escolha do material e da experimentação para uma explicação do princípio da música concreta, em contraposição à música abstrata. *Traité des objets musicaux: essai interdisciplines*, seu *magnum opus*, reúne sete livros, com a proposta de recriação de um *solfège* novo, mais amplo que a teoria de tradição europeia e que seja capaz "de uma comunicação coletiva" (SCHAEFFER, 1966: 38). Trata-se de um extenso trabalho de pesquisa por uma teoria universal da música, que se assenta no

[1] Todas as traduções para o português, salvo as que constem nas referências, são nossas.

reconhecimento e questionamento de três impasses da musicologia, o das noções musicais, o das fontes instrumentais e o dos comentários estéticos (SCHAEFFER, 1966: 18-20).

Pautados por estes três textos, analisamos a escuta, a fim de delinear o comportamento do conceito no desenvolvimento do pensamento do teórico e elencar as características essenciais da escuta para Schaeffer.

Ensaio sobre o rádio e o cinema: estética e técnica das artes-relé 1941–1942

Em 1942, Pierre Schaeffer trabalhou no *Ensaio sobre o rádio e o cinema: estética e técnica das artes-relé 1941-1942*, texto que condensa reflexões sobre o equilíbrio entre transmissão e expressão no campo dos instrumentos mecânicos: cinema e rádio. Expressão, bem entendido, é o potencial artístico desses instrumentos, nomeados artes-relé por Schaeffer. Tomando o cinema como paradigma de desenvolvimento bem sucedido de linguagem artística, Schaeffer aponta caminhos para a compreensão da radiofonia como meio expressivo autônomo. Para a concretização desse percurso expressivo, a reelaboração do comportamento auditivo, resultado de desenvolvimentos técnicos, imputa à escuta, entre outros, um caráter instrumental. Ela torna-se o primeiro dos instrumentos que viabilizariam uma arte radiofônica.

Decorrentes das limitações técnicas da radiofonia, os novos comportamentos auditivos, como a situação acusmática, ainda não nomeada como tal, potencializam uma aproximação diversa com a sonoridade do mundo, e permitem a expressão de uma linguagem relativa a esses elementos. Pertinentes às artes-relé, os aspectos característicos da escuta são entendidos por Schaeffer sob um viés poético, ou seja, modificador e criativo.

Este primeiro grande estudo de Schaeffer sobre as artes-relé só foi publicado em 2010, após um esforço de reconstituição e edição da obra por Sophie Brunet e Carlos Palombini. Suas origens, no entanto, remontam aos pequenos artigos da *Revue musicale*. Engenheiro de telecomunicações, Schaeffer fez de sua prática cotidiana no rádio a vazão de seus questionamentos de artista e engenheiro. A combinação dessa vida dupla se materializou intelectualmente nos dilemas estéticos e técnicos vivenciados no meio radiofônico. Para Schaeffer, o rádio, como o cinema, é um instrumento de uma arte, e uma arte de um instrumento. Devido à sua constituição ontológica, ao seu potencial de transmissão e expressão, é chamado instrumento mecânico. As reflexões sobre os instrumentos mecânicos e sobre as transformações na sensibilidade decorrentes de seu aparecimento estavam em voga nas décadas de 1930 e 1940. Em 1936, dois anos antes que Schaeffer começasse a escrever sobre o rádio, Walter Benjamin discorria sobre o desenvolvimento dos instrumentos mecânicos e os novos paradigmas estéticos impostos

pela "reprodutibilidade técnica" através da inter-relação de suas duas funções, a "reprodução da obra de arte" e a "arte cinematográfica" em seu clássico ensaio, *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée*[2]. Em 1938, Pierre Schaeffer questionou a forma como o rádio vinha sendo abordado, de modo apenas técnico, à revelia de sua potencialidade expressiva. Propôs sua exploração enquanto instrumento de uma nova arte, ao escrever os artigos *Problème central de la radiodiffusion* e *Vérités premières* para a *Revue musicale*, na coluna *Chronique de la radio*, nas edições de abril/maio e junho. André Malraux publicou, em 1940, na revista *Verve*, um ensaio sobre cinema, *Esquisse d'une psychologie du cinéma*, no qual Schaeffer – supõe-se, em razão de seus diários – tomou contato com Walter Benjamin. Do final de 1941 ao início da segunda metade de 1942, Schaeffer voltou-se para seu "primeiro trabalho teórico de longo alcance" (PALOMBINI, 2010: 110), o *Ensaio sobre o rádio* e *o cinema*, onde elaborou mais sistematicamente seu pensamento sobre os instrumentos mecânicos/artes-relé em seu potencial técnico e estético.

Pensar a relação entre estética e técnica, para Schaeffer, implica pensar no concreto. Em meio ao trabalho de procura de uma linguagem do concreto dissolvem-se constatações a respeito dos instrumentos mecânicos. O instrumento mecânico não transmite a matéria, mas seu simulacro, diz Schaeffer. Cinema e rádio transformam, em seus respectivos processos de transmissão/expressão, objeto em imagem e som em modulação. Pela mutilação do objeto, cinema e rádio apresentam um "caráter absolutamente original" (SCHAEFFER, 2010: 58). Encantado com a originalidade das artes-relé, Schaeffer volta-se para o dilema da transmissão/expressão, próprio dos instrumentos mecânicos, para fazer com que cinema e rádio não apenas transmitam imagem e som, mas digam algo, apresentem a sua linguagem concreta.

Desde o ano de 1938, ele nos falava dessa contradição da transmissão/expressão vivida pelo rádio, para o qual duas rotas um pouco obscuras se apresentam.

> Ela [a radiodifusão] necessita ser admiravelmente fiel à música que deve retransmitir, mas, ao mesmo tempo, necessita – como o cinema – ser muito mais original no exercício de seus meios próprios, por estar a ponto de desperdiçar tudo em função do embaraço extremo no qual essas exigências contraditórias a colocam (SCHAEFFER, 1938a: 321).

[2] O título em francês corresponde à segunda versão do texto, publicada em 1936, da qual Schaeffer tomou conhecimento através da leitura do artigo de André Malraux para a *Verve* de 1940.

Nesta encruzilhada, um caminho conduz para a transmissão da música tradicional do mundo inteiro da melhor maneira possível; outro caminho, para a eclosão de uma arte propriamente radiofônica, que seria para o som o que é o cinema para a imagem.

No segundo texto de 1938 – um libelo a favor da articulação entre expressão e transmissão – Schaeffer manifesta-se em defesa da arte radiofônica. Neste texto encontram-se as primeiras reflexões sobre a escuta indireta. E ali, as reflexões sobre a radiodifusão e suas verdades confundem-se com as reflexões sobre escuta, pois todas as "verdades" listadas por Schaeffer apontam mudanças substanciais da escuta. Duas delas tratam da questão da transmissão e percepção da espacialidade sonora, a outra da diferença entre a audição biauricular e a audição radiofônica. Schaeffer parte da constatação de que a orquestra apresenta uma disposição particular no palco, impondo uma distância específica entre cada executante e o ouvinte. Assim, a disposição dos músicos no palco conforma a recepção. O rádio faz com que esse complexo de distâncias entre emissor e receptor se desfaça no fundo do alto-falante, onde todos os emissores estão à mesma distância do ouvinte. Além da reconfiguração das distâncias, o traslado de espaços é outra zona de conflito própria à radiodifusão. Há uma diferença de proporção entre o espaço físico envolvido na escuta direta e aquele envolvido na escuta radiofônica. O rádio comprime o volume sonoro que inunda a sala de um grande teatro onde se instala uma orquestra, para uma simples sala de estar, com o ouvinte e sua poltrona. Benjamin, ao discorrer sobre a autenticidade da obra de arte, faz uma colocação paralela à de Schaeffer: "a catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado em uma sala ou ao ar livre, pode ser ouvido em um quarto" (BENJAMIN, 1991: 711). Em 1938, no entanto, Schaeffer ainda não havia tomado contato com o texto de Benjamin, o que ocorreu em 1940, através da leitura do artigo de Malraux para a *Verve*. Essa coincidência de perspectivas corrobora a necessidade, que se fazia premente, de um estudo da nova sensibilidade desencadeada pelos instrumentos mecânicos. No caso específico da radiodifusão, ela reduz a percepção das mais apropriadas sutilezas que se apresentam do pianíssimo ao fortíssimo numa ampla sala. E impõe, além das mudanças de percepção da espacialidade sonora, uma escuta substancialmente diferente. Em contrapartida à escuta biauricular, desenvolveu-se a audição radiofônica. Como há somente uma antena para emitir e um receptor para receber, não importa o número de microfones que se utilize na captação, o resultado da transmissão é o mesmo que "escutar a música com apenas um ouvido" (SCHAEFFER, 1938b: 415). Ao final do artigo *Vérités premières* Schaeffer propõe, tendo em mente essas características inerentes ao rádio, a articulação de estética e técnica, em um trabalho conjunto de artistas e técnicos, para fazer do rádio o instrumento novo de uma arte nova. Esse ideal de trabalho, que já havia sido proposto em *Problème central de la*

radiodiffusion, prevê que se trate os limites dos instrumentos mecânicos menos como falta que como potencialidades expressivas.

Esses dois textos guardam as origens do *Ensaio sobre o rádio e o cinema*. Quando Schaeffer retoma suas reflexões sobre transmissão e expressão, as ideias dos artigos de 1938 reaparecem mais bem desenvolvidas. Ele retoma as "primeiras verdades" e as propostas de trabalho conjunto, além da compreensão dos limites do instrumento enquanto exigência de uma nova linguagem. Não só a dupla função do instrumento mecânico retorna mais consolidada intelectualmente, como as questões sobre escuta reaparecem com mais consistência. O *Ensaio* parte de uma proposta feita tacitamente no primeiro dos artigos de 1938: a tomada do cinema como exemplo a ser seguido pelo rádio. Apesar do *Ensaio* anunciar um estudo do rádio e do cinema, efetivamente, estuda o rádio balizado pelo cinema. O cinema entra na discussão, uma vez que, arte de mesma natureza, arte-relé, soube se desenvolver a despeito de seus limites, e mais, soube encontrar neles o caminho para o desenvolvimento de uma linguagem própria. Essa linguagem própria que o cinema alcançou se contrapõe à linguagem verbal ou a ultrapassa, possibilitando uma linguagem das coisas[3]. Assim, estudando a experiência cinematográfica, Schaeffer busca encontrar soluções para que o rádio alcance sua própria linguagem e também sua forma de expressão da linguagem das coisas. No *Ensaio*, Schaeffer propõe um estudo estético, técnico e filosófico das artes-relé, que leva à linguagem das coisas, primeira expressão da poética concreta consolidada nos anos subsequentes à sua publicação. Não pretendendo discutir essa poética, aproveito apenas as questões sobre escuta.

Na segunda parte do livro, fixado na "linguagem das coisas", para a qual as artes-relé são um caminho, Schaeffer faz uma pequena revisão quando discute os "pontos singulares do rádio e do cinema". Ali, esses pontos – os mesmos listados em "Vérités premières" e ainda outros – são elencados: a escuta com apenas um ouvido contraposta à escuta biauricular; a disposição dos emissores na escuta direta; a tela de duas dimensões; as possibilidades de montagem. Uma outra singularidade, porém, é determinante no tratamento dado à escuta por Schaeffer e sintetiza-se na frase, "ouço (*j'entends*) uma emissão musical, mas assisto a um concerto" (SCHAEFFER, 2010: 45). Trata-se aqui de um comportamento de escuta que se popularizou em decorrência do desenvolvimento de

[3] Por *linguagem das coisas* entende-se a preponderância e a articulação de simulacros de objetos visuais e sonoros na película ou no disco na construção de uma linguagem que, diferente da verbal, parte da percepção do concreto para sua abstração. A principal referência para Pierre Schaeffer é o cinema, que na impossibilidade de fazer uso do discurso verbal, da fala, apropria-se de imagens mudas que, articuladas pela montagem, propõem um discurso. Para uma explicação expandida da *linguagem das coisas*, ver Pierre Schaeffer, *Ensaio sobre o rádio e o cinema: estética e técnica das artes-relé 1941-1942*, "III. Pontos singulares do cinema e do rádio".

tecnologias de reprodução de som, ulteriormente definido por Schaeffer como acusmática. De seu primeiro texto de 1938 ao capítulo IV do Livro I do *Traité des objets musicaux*, denominado *L'Acousmatique*, o conceito de acusmática passou por longa maturação, servindo a objetivos diversos. Primeiro como ferramenta de expressão da arte radiofônica, depois como método instrumental para a composição de música concreta e finalmente como princípio para uma escuta centrada no objeto sonoro. Quando, em *Problème central de la radiodiffusion*, Schaeffer sugere essa particularidade de escuta, o faz de modo incipiente. Ao mencionar a frustração do ouvinte que espera da emissão radiofônica a mesma realidade sonora vivenciada na audição direta, ele abre espaço para as primeiras reflexões sobre acusmática. O ouvinte esquece que, na escuta radiofônica, a realidade sonora encontra-se divorciada de sua realidade visual complementar, despertando uma percepção diferenciada. Há não somente a cisão entre visão e audição, mas o próprio comportamento do microfone impõe desafios e, consequentemente, novos paradigmas. Há um microfone que capta sem restrições, sem preferências. Aquele ruído de passo ou a mudança de volume sonoro decorrente do deslocamento dos cantores pelo palco durante uma ópera não são um incômodo, uma vez que, como explica Schaeffer, a escuta direta faz com que esses "defeitos" afundem no inconsciente por meio de uma reação psicológica de um ouvido conivente com os olhos. No entanto, o som captado pelo microfone é selecionado pelo ouvido sem ajuda dos olhos. Seguramente, a atenção recairá sobre novas características, selecionando um novo material sonoro, extraindo outras informações. A emissão radiofônica revela uma outra realidade, na qual a escuta é senhora da percepção. Os ruídos, antes descartados como insignificantes, são indiscriminadamente trazidos à "tela sonora"[4] e ali dividem espaço com a obra musical. Essa audição desvinculada da visão e dos demais sentidos, cega e senhora de si, é um dos princípios da escuta acusmática.

Para o Schaeffer do *Ensaio*, esta cisão é valiosa, pois é um primeiro passo no processo de desvinculação do som de sua fonte. Na escuta direta, submetido ao contexto visual, o som, frequentemente, é inseparável de sua fonte. Na escuta radiofônica, ou escuta indireta, o evento sonoro, ao permitir ao ouvinte desconectar o som de seu invólucro visual, potencializa o sonoro em si, que por sua vez, perde seu caráter referencial. Essa subversão da escuta pavimenta o caminho para a conquista de um som "concreto". Enfraquecidas as noções anteriormente assumidas para aquele som, destituído de sua função de mensageiro, de portador de um sentido abstrato *a priori*, o som gravado ou emitido pelo rádio torna-se um desconhecido, que precisa ser redescoberto. Este som guarda um universo inesgotável de possibilidades, acessíveis apenas às sondas de uma nova

[4] A ideia de tela sonora visa a reforçar a analogia entre cinema e rádio, e corresponde exatamente ao que seria a membrana do alto-falante.

escuta. Nesta tonalidade, mergulhando no potencial novo que o som adquire com o rádio, Schaeffer analisa o poder do texto falado pelo rádio, menos para ser compreendido que ouvido.

> O poder da voz sobre um texto desconhece limites no rádio: é comum ouvirem-se os melhores textos aniquilados por uma voz medíocre ou descobrir-se um sentido novo nas frases mais banais, de modo que se deve ter em mente não serem textos o que o rádio nos fornece, mas um texto falado, absolutamente concreto, isto é, um texto no qual a menor inflexão, a menor acentuação, pode não apenas desequilibrar imediatamente a organização formal da frase, mas mudar-lhe o sentido ou deturpar-lhe a intenção (SCHAEFFER, 2010: 72).

Uma nova realidade sonora desvela-se, o rádio guarda uma nova escuta, ao homem do rádio caberá compreender que seu discurso não parte do abstrato, mas do concreto. E quando se toma partido das coisas...

> Os silêncios falam; o menor ruído, uma folha de papel amassado, a batida de uma porta, e nossos ouvidos parecem escutar pela primeira vez. Sim, as coisas agora têm uma linguagem, como a própria semelhança das palavras o diz: imagem que é a linguagem para o olho e *bruitage* (sonoplastia), que é linguagem para o ouvido (SCHAEFFER, 2010: 69).

Introdução à música concreta

Em 1941 e 1942, os cuidados intelectuais de Schaeffer foram dedicados à arte radiofônica. No entanto, ao longo dos anos seguintes, o foco de seu trabalho deslocou-se da arte radiofônica para o desenvolvimento de uma forma autônoma de expressão musical. Apesar desse deslocamento, suas pesquisas permaneceram centradas nos mesmos temas: a relação entre o ser humano e a tecnologia, entre transmissão e expressão, a preocupação com a escuta e com a percepção da percepção. Em 1948, Schaeffer lançou seus cinco *Études de bruits* e com eles a *musique concrète*. Seus estudos sobre transmissão e expressão davam cada vez mais ênfase à expressão, ao desenvolvimento de uma linguagem artística. Mesmo que ainda discutisse em outros espaços essa dupla função da radiofonia, como na conferência *Le pouvoir créateur de la machine*, de 1949, era a expressão o foco de seu trabalho para o qual a transmissão era algo a ser mais compreendido que explorado. Gradativamente, Schaeffer mergulhou em suas pesquisas de ruídos, nas quais articulou

reflexões no campo da percepção e no âmbito da escuta, em busca incisiva por novas formas de expressão. Esse período trouxe um amadurecimento das reflexões da fase da escuta radiofônica. A escuta é ressignificada: não há mais um instrumento mecânico, ou uma arte-relé que se apropria da escuta para seu desenvolvimento, é da própria escuta que o sujeito se apropria como instrumento de uma nova expressão musical.

Esse entendimento da escuta enquanto instrumento criativo se desdobra nas reflexões de Schaeffer apresentadas no artigo, *Introduction à la musique concrète*, de 1950. Apresentação da música concreta, o artigo divide-se em três partes: um diário literário, possivelmente ficcional, que narra o processo de descoberta da música concreta, consequência do despertar auditivo a partir de experimentações com gravação e manipulação sonora; uma seção de análise dos instrumentos dessa nova música e seus usos, em que a escuta é determinante tanto na luteria quanto na lógica de condução dos experimentos que resultaram nos estudos de ruído; e um estudo no qual a música concreta aparece contraposta à música abstrata. Na última seção, a escuta assume a centralidade das ideias de Schaeffer relativas à composição musical. Como crítica à música dita abstrata, música desencadeada por um pensamento composicional abstrato que antecede à manipulação sonora, a música concreta parte da manipulação e utiliza a escuta como instrumento que permite erguer estruturas formais a partir do som manipulado, ouvido. Essa premência da escuta sobre o pensamento abstrato implica um posicionamento novo. Sem sistematizar a questão, neste artigo, Schaeffer aponta para uma escuta criativa, desprovida dos referenciais tradicionais, desarticulada da visão, descondicionada de seus hábitos. Essas qualidades novas destituem-na do caráter funcional pragmático presente no cotidiano e ampliam a noção de escuta musical.

Logo no início de seu texto, Schaeffer traz um diário de trabalho como testemunho de uma pesquisa. Ressalta que, em relação à música, seu trabalho o torna solitário, mas "bem pouco solitário, realmente, se se trata de uma *atitude*, de uma abordagem do espírito e de uma tomada de partido diante do acontecimento" (SCHAEFFER, 1950: 30). Se na música é o primeiro a enveredar por esse caminho, sabe que não está sozinho quando olha para a filosofia ou a literatura, sabe que há outros que tomam o partido das coisas[5].

O diário parte das questões de escrita. O escritor, cansado de escrever, busca outra forma de se expressar. Ao mudar de endereço, muda sua atenção, passa a ouvir seu ambiente e, com ele, suas "ideias procuram outra saída que não as palavras" (SCHAEFFER,

[5] Ver PONGE, Francis. My creative method. *Méthodes*, *Œuvres complète I*, Paris, Gallimard (Pléiade), p. 515–537, 1999.

1950: 31). Ao retornar para Paris, reúne instrumentos e outros objetos que soam, e inicia o processo de experimentação. Schaeffer comenta a dificuldade em promover uma tomada de atitude aparentemente absurda, provocadora e desajuizada.

> Eu não poderia insistir o bastante sobre este compromisso que nos leva a pegar três dúzias de objetos para fazer ruído sem a menor justificação dramática, sem a menor ideia preconcebida, sem a menor esperança. Bem mais, com o secreto despeito de fazer aquilo que não se deve fazer, de perder seu tempo, isto, numa época séria, na qual, o próprio tempo nos é contado (SCHAEFFER, 1950: 32).

Ele se dá ao luxo de tomar esse partido, de perder tempo na busca por uma música que permite recuperar o tempo perdido, como fórmula, ao final do artigo. A partir de uma posição nova diante do som, Schaeffer busca o instrumento da música concreta. Experimenta uma considerável quantidade de materiais, combina sons e ruídos, dispõe juntos materiais de naturezas diversas e vai ouvindo o resultado. Não alcança resultados satisfatórios, mas toma uma atitude, dá uma guinada. Ao julgar os resultados de suas experiências, comenta: "além disso, todos esses ruídos são identificáveis. Assim que ouvidos, pensamos: vidro, sino, gongo, ferro, madeira etc... Dou as costas para a música" (SCHAEFFER, 1950: 34). Daí, Schaeffer parte para o som gravado, radicalizando suas experiências de luteria. Tentando suprimir a referencialidade do som, deseja um instrumento sem presença, que não se apresente impreterivelmente junto ao som. Na cabine de gravação, cercado por toca-discos, potenciômetros e o mixer (*mélangeur*), Schaeffer busca, no microfone, uma saída para seu impasse. "Eu mesmo não mexo mais nos objetos sonoros. Escuto seus efeitos no microfone. É a política do avestruz. Sei bem que o microfone oferece somente o som bruto com alguns efeitos secundários. Sei bem que o microfone não tem o poder criador" declara Schaeffer (1950: 34). O microfone abre uma nova possibilidade. Como na radiodifusão, o microfone torna o som cada vez mais próximo do ouvido e mais distante de sua fonte. Do microfone ao estúdio, tudo se torna um instrumento.

Começa a conformar-se o método de criação da música concreta. Schaeffer enumera três momentos, ou três atitudes.

> 1° Uma insistência desmedida em esperar alguma coisa contra toda lógica. A náusea do estúdio me fez passar para a sala de toca-discos, donde, fortuitamente, uma experiência feliz.

> 2° Considerar o que acaba de acontecer. Ter a audácia de generalizar. Resta somente a dizer: mas era evidente.
>
> 3° Perseverar na experimentação. Acreditar sempre e ainda na experiência e preferir o resultado das aplicações às cogitações estéticas (SCHAEFFER, 1950: 36).

Essas atitudes confirmam a preferência pela experimentação e a recusa à antecedência de abstrações estéticas. Nessa viragem do método composicional, a escuta corre nas veias das experimentações de Schaeffer. Passa-se da pesquisa instrumental para a composição dos cinco estudos de ruídos, transmitidos pela primeira vez pela Rádio francesa em 5 de outubro de 1948. Esse conjunto lança a música concreta. Compostos a partir de gravações e manipulações de som, seus processos de criação revelam características novas da escuta. Um dos estudos, composto a partir de gravações de locomotivas da estação de Batignolles, apresentou em seu processo de composição duas realidades auditivas diferentes, uma no decorrer da gravação, outra quando ouvido no estúdio. Durante a gravação, Schaeffer ouviu os ruídos das locomotivas como uma sinfonia, estava imerso na cena em que os ruídos eram emitidos. No estúdio, ao escutar a gravação, perdeu toda a percepção dos ruídos da locomotiva como a conversação que ouvira. O som, deslocado da cena, é percebido de uma maneira nova. No caso das locomotivas, o som gravado e manipulado fugiu da métrica e deixou escapar o jogo de pergunta e resposta percebido na estação. Constantemente em modificação, o som da gravação escapa à métrica tradicional. Schaeffer busca neste aparente problema, neste desafio, o prazer musical. O caminho: aprender a escutar.

> Este prazer consistiria, não em fazer tocar o trem na métrica, nas métricas de nossos solfejos elementares, para uma satisfação bastante vulgar, mas em aprender a escutar, a amar esse Czerny de um novo gênero, e sem o socorro de nenhuma melodia, de nenhuma harmonia, em apreciar numa monotonia das mais mecânicas, o jogo de alguns átomos de liberdade, as improvisações imperceptíveis do acaso. *Diabolus in mecanica* (SCHAEFFER, 1950: 38).

A música concreta surge como tomada de partido. Tomada de partido do som. Abandona-se a velha teoria, não se escuta mais o som querendo identificar nele tal ou qual elemento da teoria musical tradicional. A música concreta implica uma disposição nova da escuta, que Schaeffer reconheceu não alcançar no estudo das locomotivas. Porém, confessa esperar pelo momento em que "um público se formará para preferir as sequências mais

ingratas, nas quais esquecemos o trem para escutar somente os encadeamentos de cores sonoras, as quedas de tempo, um tipo de vida secreta de percussão" (Schaeffer, 1950, p. 40).

No momento do estudo das locomotivas, a referência à fonte sonora ainda é um incômodo, o rompimento com o caráter anedótico, uma obsessão. Se a transmissão radiofônica era um caminho em potencial para essa ruptura, as pesquisas de ruído são, em certa medida, sua concretização. Assentaram mais uma pedra no caminho da escuta acusmática. Como transição para a seção final do artigo, Schaeffer trata de uma das diferenças entre a música concreta e a música clássica (abstrata): o caráter dominante do conceito sobre o som, e a desconsideração sistemática do contexto do som.

> Toda a música concreta se opõe, nesse ponto, à música clássica. Para a música clássica, um Dó é um Dó, não importa qual seja a sua situação na tessitura. Para a música concreta, um som é um som (seja puro ou complexo), e ele é inseparável de sua situação no espectro sonoro. Na escala de sons, tudo é qualidade, nada mais é passível de ser sobreposto, divisível, transponível (SCHAEFFER, 1950: 40).

A última parte do artigo abandona o formato de diário de pesquisa e assume um caráter mais analítico, e Schaeffer apresenta, afinal, a música concreta. Declara que, somente em 1949, foi capaz de generalizar as ideias nascidas nas pesquisas de ruído e criar a *musique concrète*. Após um breve histórico da música concreta, o autor pede licença para prosseguir com uma digressão sobre a audição. Assim, a escuta assume paulatinamente espaço no artigo. Para Schaeffer, a música concreta exige condições de audição ideais, que requerem para sua efetivação uma consciência das diversas possibilidades de audição a que estamos submetidos. As condições de audição são uma componente concreta.

> A audição é também um fenômeno concreto, para o qual o público está mal preparado. O público não ignora que existam diferenças, que a audição através de um posto de T.S.F., ou em uma sala de concerto, ou atrás de alto-falantes de sonorização, é cada vez uma coisa diferente. Mas enfim, o ouvinte, sobretudo se é músico, tratou logo de "restabelecer". Na realidade, ele não escuta a música tal qual ela é, mas tal qual ele a abstrai no sistema racional dentro do qual nós, Ocidentais, tomamos o hábito secular de coordená-la (SCHAEFFER, 1950: 45).

Essa audição ideal está ligada mais à percepção que à fidelidade da reprodução ou

às condições objetivas ideais. O que Schaeffer ressalta são "as condições psico-fisiológicas gerais, individuais e coletivas, em jogo na audição" (SCHAEFFER, 1950: 45). Para ele, a escuta de cada situação é uma experiência especificamente diferente. E além, "nas mesmas condições, escutar a mesma obra uma primeira vez, uma segunda e uma terceira, em intervalos de tempo diferentes, provoca reações surpreendentemente contraditórias" (SCHAEFFER, 1950: 45). É considerando esse movimento da percepção que Schaeffer incorpora a escuta na composição da obra concreta.

> Não poderíamos enfatizar suficientemente o fato que, particularmente em música concreta, a audição se faz parte integrante da obra. A relação musical completa deve definir-se, por intermédio de uma matéria sonora fixada pela gravação, entre um ou vários autores e um ou vários ouvintes, levando em conta um grande número de circunstâncias (SCHAEFFER, 1950: 46).

Acertadas as contas com a escuta, componente essencial da obra concreta, Schaeffer compara, finalmente, a música concreta e a música abstrata, colocadas nos seguintes termos.

> Aplicamos, dissemos, o qualificativo abstrato à música habitual pelo fato de que ela é de início concebida pelo espírito, depois notada teoricamente, realizada enfim em uma execução instrumental. Chamamos nossa música "concreta" porque ela é constituída a partir de elementos preexistentes, tomados de empréstimo de qualquer material sonoro, seja ele ruído ou música habitual, depois composto experimentalmente por uma construção direta, resultando na realização de uma vontade de composição sem o recurso, tornado impossível, de uma notação musical ordinária (SCHAEFFER, 1950: 50-51).

Independentemente do resultado estético da música concreta ela é uma incursão, uma sondagem dos limites, uma tentativa de explosão. De alguma forma, essa proposta musical implica em algo que está além ou aquém da questão estética, uma mudança da percepção, uma mudança de atitude diante da sonoridade.

Tratado dos objetos musicais

O resultado final do percurso teórico de Schaeffer é o *Traité des objets musicaux: essai interdisciplines*, escrito ao longo de aproximadamente 15 anos e publicado em 1966. Dividido em sete livros, tem o segundo deles inteiramente dedicado à escuta. Sistematiza tanto o processo auditivo pelas quatro funções da escuta (*écouter*, *ouïr*, *entendre*, *comprendre*), como comportamentos modelos (natural, cultural, banal, especializado).

Partindo do processo corrente de escuta – compreendido em sua sistematização –, Schaeffer propõe um comportamento auditivo novo. Este desconsidera a fonte sonora e os códigos que conformam a audição, aquilo que traduz o "dado a escutar" em ações e abstrações, e propõe o interesse no som em razão de suas qualidades concretas. Esse comportamento auditivo é batizado de *écoute réduite*. A princípio, essa escuta reduzida estaria a serviço da descoberta de uma musicalidade universal, mas alhures, essa escuta permite ao ouvinte se perceber ouvindo, reconstruir sua própria escuta e, através dessa consciência (num jogo de novas intenções), pavimentar um caminho para a criação, musical ou não.

Há três questões no *Traité* que são de interesse desse trabalho: a acusmática, o objeto sonoro e a escuta. Esta última, apresentada primeiramente em sua estrutura, expõe as funções da escuta, e subsequentemente como proposta de ação, a escuta reduzida. Propomos um estudo rápido e sistemático, recuperando o trajeto do autor. Apresentamos a acusmática, o objeto sonoro e a teoria da escuta como presentes no *Traité*.

Acusmática

Schaeffer parte da definição do Larousse: "nome dado aos discípulos de Pitágoras que, durante cinco anos, escutavam suas lições escondidos atrás de uma cortina, sem vê-lo e observando o mais rigoroso silêncio", à qual acrescenta, ainda com base em Larousse: "Acusmática, adjetivo: se diz de um ruído que escutamos sem ver as causas de que provém". Para Schaeffer, a referência a essa experiência é atual, pois rádio e gravação recuperam o protagonismo da audição na percepção. E, se "antes, era uma cortina que constituía o dispositivo, hoje o rádio e a cadeia de reprodução, por meio do conjunto de transformações eletroacústicas, restitui-nos, ouvintes modernos de uma voz invisível, as condições de uma experiência similar" (SCHAEFFER, 1966: 91). Schaeffer busca, no presente, comportamentos similares àqueles pré-socráticos, pois vê neles um potencial criativo. Descobre nesta experiência auditiva um meio de restituir a autonomia da escuta. Daí, a acusmática tornar-se o ponto de partida da proposta de Schaeffer, afinal, ela favorece

a reflexão da escuta sobre si mesma.

Ao definir essa experiência auditiva, Schaeffer mostra em que medida a acusmática é uma alteração da escuta tradicional, aquela vinculada, quando não submissa, aos demais sentidos. A consciência da percepção é uma das características dessa alteração. A acusmática inverte a forma de abordagem da escuta. Momentaneamente, permite suspender as preocupações com a apreensão objetiva da realidade, voltando-se para a compreensão da própria escuta e daquilo que ela "cria". "Não se trata mais de saber como uma escuta subjetiva interpreta ou deforma a 'realidade', estudar as reações aos estímulos; é a escuta, ela mesma, que se torna a origem do fenômeno a estudar", afirma Schaeffer (1966: 92). No entanto, a subjetividade não é propriamente o campo de estudo de Schaeffer. Esta investigação da subjetividade da escuta não deve restringir-se à escuta de um único sujeito, mas articulada a demais sujeitos e escutas, "a questão será, desta vez, saber como encontrar, no confronto de subjetividades, qualquer coisa sobre a qual seja possível a vários sujeitos (*expérimentateurs*) entrarem em acordo" (SCHAEFFER, 1966: 92). Mais especificamente, o campo de investigação de Schaeffer é o espaço intersubjetivo.

Considerando a perspectiva e as intenções acima expostas e reforçando que "a situação acusmática, de um modo geral, impede-nos simbolicamente toda relação com aquilo que é visível, palpável, mensurável", Schaeffer (1966: 93) propõe que se identifiquem as características da situação acusmática atual. Neste ponto, sistematiza as noções animadas durante anos, seja nos textos sobre escuta radiofônica, nas reflexões sobre alto-falantes e gravação ou nos trabalhos práticos de pesquisa de ruído.

A escuta pura é a primeira característica da acusmática formalizada. Partindo da preocupação dos músicos com a identificação da fonte sonora, Schaeffer analisa como podem ser abalados os condicionamentos de reconhecimento da fonte, em seus limites, quando não contam com o auxílio da visão. A acusmática, isolando a escuta, faz-nos descobrir "que muito daquilo que acreditamos escutar, realmente era apenas visto e explicado pelo contexto". Ao apontar os limites da escuta, a acusmática abre novas possibilidades de relação com a audição. Ao retirar a visão do jogo da percepção, dificultando, ou mesmo, impedindo o reconhecimento das fontes sonoras, da origem do som, ela nos permite reformular nossos interesses. A mais promissora reformulação, talvez, seja o alcance da "escuta das formas sonoras, sem outro propósito que escutá-las melhor, a fim de poder descrevê-las por uma análise do conteúdo de nossas percepções" (SCHAEFFER, 1966: 93).

O interesse pelo som em si, em prejuízo de suas causas, é radicalizado na retomada da acusmática. Graças ao seu potencial de manipulação, a gravação leva ao extremo a experiência da escuta. Um exemplo dado é a possibilidade de repetição do sinal

físico. Essa repetição, possível apenas com o som gravado, pode combater a imperativa curiosidade de identificação da fonte sonora que frequentemente nos absorve. A repetição, "esgotando esta curiosidade, impõe pouco a pouco o objeto sonoro como uma percepção digna de ser observada por ela mesma; por outro lado, a favor de escutas mais atentas e refinadas, revela-nos progressivamente a riqueza desta percepção". Consequentemente, temos uma das mais importantes conquistas da gravação, as variações de escuta. Pela primeira vez na história, podemos auditivamente nos perceber percebendo. Uma vez que "essas repetições se efetuam em condições fisicamente idênticas, tomamos consciência das variações de nossa escuta e compreendemos melhor aquilo que geralmente chamamos de sua *subjetividade*" (SCHAEFFER, 1966: 94). Essa consciência móvel diante de um objeto imóvel nos diz muito sobre como percebemos, como escutamos, mas diz também muito sobre o objeto de nossa percepção, pois a cada nova percepção um novo aspecto do objeto se revela.

Finalmente, uma última característica da acusmática moderna advém da capacidade de intervenção no som, decorrente das tecnologias de gravação e manipulação. Essa intervenção acentua as características anteriormente citadas e abre caminhos novos para a escuta de determinado som. Afinal, podem-se realizar gravações diferentes de um mesmo evento sonoro, podem-se manipular uma gravação, podem-se fazer com que seja tocada mais rápida ou mais lentamente, mais ou menos forte, podem-se cortá-la em partes, ou seja, extrair de um mesmo evento sonoro inúmeras perspectivas, possibilitando um sem número de abordagens.

A acusmática, como formulada no *Traité*, é a experiência primordial que permitiu a Schaeffer lançar uma atitude de escuta que consideramos poética. Ao restituir a posição central da escuta dentro dos mecanismos de percepção, a acusmática potencializa o sentido da audição, abre caminho para sua compreensão mais aprofundada e para sua apropriação renovada. Para Schaeffer, ela está presa ao objeto sonoro.

Objeto Sonoro

O objeto sonoro é definido por Schaeffer não pelo que é, mas pelo que não é. A investigação do que é o objeto sonoro é uma tentativa de definição de um fenômeno cuja origem é a escuta. É por potencializar a escuta que a acusmática torna-se fundamental para a percepção do objeto sonoro. "Em nenhum momento, o objeto sonoro se revela tão bem quanto na experiência acusmática", afirma Schaeffer (1966: 95). Tendo esta afirmação como ponto de partida, desfaz quatro mal-entendidos acerca do objeto sonoro, definindo-o em sua negatividade. (1) O objeto sonoro não é o corpo sonoro, a fonte sonora ou o

instrumento, ele é escutado independentemente de suas referências causais. (2) O objeto sonoro não é, também, a fita magnética. A fita magnética é o suporte onde está registrado o sinal acústico. No entanto, como bem humoradamente diz Schaeffer, "escutado por um cão, uma criança, um marciano ou um cidadão de uma outra civilização musical, este sinal toma um outro sentido". Ele não é um objeto concreto, é um objeto somente de nossa escuta, "contido em nossa consciência perceptiva" (SCHAEFFER, 1966: 95-96). (3) Não há um objeto sonoro preso dentro de uma fita. Quando manipulamos o som, não necessariamente modificamos um objeto sonoro, podemos criar outros. Se modificarmos a percepção de um objeto sonoro, através de manipulação, sem torná-lo irreconhecível e no intuito de perceber melhor alguma de suas características, temos o mesmo objeto sonoro que sofre uma modificação passageira. No entanto, se a mudança é estrutural e não percebemos mais o objeto sonoro anterior, temos, aí, um objeto sonoro original. (4) Finalmente, uma última informação sobre o objeto sonoro torna-se imprescindível, pois o objeto sonoro não é um "estado de ânimo". A reafirmação do objeto sonoro enquanto tendido para o subjetivo visa apenas reforçar que ele não é a causa física, o estímulo sonoro. Schaeffer, porém, concebe o objeto sonoro como intersubjetivo, passivo de ser comunicado a ou identificado por sujeitos distintos.

Definidos os conceitos inter-relacionados ao pensamento sobre escuta, Schaeffer dedica um livro inteiro de seu tratado para desvendar o funcionamento da escuta, propondo sua forma de escuta própria. Antes de trazer seus estudos sobre a escuta, faz alguns comentários. Afirma não buscar mais, como buscou, "o instrumento o mais geral que seja", mas visa agora "a situação musical mais geral que seja" (SCHAEFFER, 1966: 98).

Em certa medida, esse caminho difere um pouco do caminho que tomamos, tanto em nosso trabalho diário, como em nossa compreensão daquilo que valorizamos na obra de Schaeffer. Neste momento, ele está em busca de uma comunicação universal, de uma musicalidade universal. O que nos interessa é menos essa universalidade da musicalidade e da comunicação, ou seja, da expressão, de uma escuta inovadora, criativa. Assim, entendemos que "o instrumento o mais geral que seja" não pode ser outro, mas a escuta. Ela se faz instrumento. Trata-se de um instrumento que, em nossa concepção, tem como finalidade não apenas a expressão musical, mas quer ser o instrumento de uma percepção criativa do mundo. A escuta como apresentada no *Traité* vai muito além do instrumento da música, além até da situação musical. A expressão que a escuta possibilita não tem necessariamente fins práticos e artísticos e a poética conformada nos discursos de Schaeffer sobre escuta tende a uma ética, fazendo com que se coincida ética e estética. Trata-se de uma poética de escuta, uma escuta preocupada em fazer não apenas música, mas ouvir o mundo cotidiano e prático – tomando de empréstimo, às vezes, comportamentos musicais.

Apesar da ressalva que fazemos na tentativa de ampliar o escopo do trabalho de Schaeffer, é compreensível sua negação do instrumento, pois, geralmente ele associa-se aos preceitos musicais correntes, com os quais, em certa medida, desejava romper. Assim, a acusmática oferece uma possibilidade de rompimento com os preceitos e comportamentos *prêt-à-porter*. Ela, ao "negar o instrumento e o condicionamento cultural, nos coloca em face do sonoro e de seu *possível* musical" (SCHAEFFER, 1966: 98). Abrimos mão, aqui, do *possível musical*, para concentrar nossa atenção na percepção da nova face do sonoro.

Schaeffer termina o primeiro dos livros do *Traité* com um comentário aparentemente desnecessário, em que declara que o final do primeiro livro, ou seja, a seção que apresentamos acima, poderia, por uma questão lógica, ser o início do livro seguinte, o livro sobre a escuta. Para Schaeffer, não se trata de uma questão meramente formal, mas substancial. Seu comentário adverte aqueles que pesquisam a escuta que "a técnica operatória criou ela mesma as condições de uma nova escuta" (SCHAEFFER, 1966: 98). Pois, como arremata, uma vez que se criam novos fenômenos, criam-se novas condições de observação. Cada mudança provoca um desequilíbrio no fluxo contínuo de nossa vida, de modo que, para reconquistarmos a estabilidade, precisamos compreender os resultados, o processo, as condições de análise e o passado da mudança.

As quatro funções da escuta

O livro do *Traité des objets musicaux* que Schaeffer dedicou ao estudo da escuta, *Entendre*, apresenta quatro capítulos: capítulo V, "O dado a escutar", capítulo VI, "As quatro escutas", capítulo VII, "O preconceito científico", capítulo VIII, "A intenção de escuta". Pretendo utilizar mais sistematicamente os capítulos V e VI, com ênfase no sexto.

Evocando um excerto de Roland Barthes, Palombini explica o processo de formação das ideias de Schaeffer.

> O rei Luís XVIII, fino gourmet, fazia seu cozinheiro preparar várias costeletas empilhadas umas sobre as outras, comendo apenas a inferior, que recebera assim o suco filtrado das outras (BARTHES, 2001: xvi).

A escuta, como qualquer outra das grandes questões da obra de Schaeffer, escorreu por todo seu trabalho até tornar-se o suco que provamos no *Entendre*, livro II do *Traité*. Manteve, ao longo de seus textos teóricos, as mesmas características, mais salientes a cada visita. Esse processo de apresentação de conceitos e reflexões por acumulação de

definição é tão característico da obra de Schaeffer, que as definições das quatro escutas são dadas segundo o mesmo procedimento. Por seis vezes, Schaeffer apresenta cada uma das quatro funções da escuta. A cada apresentação, uma característica nova é agregada. O capítulo V, primeiro capítulo do livro II, apresenta as definições de escuta que sustentam a teoria de Schaeffer, tomando de empréstimo quatro verbos franceses referentes à audição: *écouter*, *ouïr*, *entendre*, *comprendre*. O verbo *entendre* é o sistema nervoso da teoria de Schaeffer. Central, dele deriva o sentido dos outros verbos. Cumpre esse papel graças à sua natureza polissêmica. É o único dos verbos capaz de substituir qualquer dos outros três.

Cada um dos verbos utilizados por Schaeffer ilustra uma tendência auditiva. Eles não se sequenciam temporalmente, tampouco subsistem completamente independentes, desarticulados. O que Schaeffer pretende é "associá-los às atitudes típicas, aos comportamentos característicos, que são, na prática, indissociáveis" (SCHAEFFER, 1966: 112). A escolha da palavra função implica um trabalho coordenado. Cada verbo tende para um fator do complexo auditivo, cumprindo uma função. Schaeffer apresenta a definição de cada função da escuta parcelada em seis vezes. Exponho a seguir cada função em suas seis aparições, apresentando o essencial de cada uma delas.

I. Escutar (*Écouter*). Escutar é a função que tende ao reconhecimento da fonte sonora. Diante de mim tenho eventos externos e para mim tenho índices. Escutar relaciona-se com a emissão do som. Tem caráter intersubjetivo, uma vez que o instrumento ou o agente gerador de um som é externo ao sujeito e identificável por um grupo, uma comunidade ou uma sociedade. É de natureza concreta, palpável, pois para que o som exista, existe fora de mim um corpo produtor de som, uma fonte sonora, um instrumento.

> (1) Em contraposição a ouvir (*entendre*), escutar (*écouter*) é um processo ativo. Articulados no par *entendre-écouter* – como primeira forma proposta por Schaeffer –, ouvir (*entendre*) é "ser atingido por um som" e, escutar é "prestar ouvidos para escutá-los (*les entendre*)" (SCHAEFFER, 1966: 103).
>
> (2) Escutar é apresentar interesse, ter sua atenção ativada por um som, é "prestar ouvidos, se interessar por. Eu me dirijo ativamente a alguém ou a alguma coisa que me é descrito ou assinalado por um som" (SCHAEFFER, 1966: 104).
>
> (3) Escutar é apresentar um interesse específico. "Escutar, acabamos de ver, não é necessariamente interessar-se por um som. É só se interessar por ele excepcionalmente, mas por seu intermédio, visar outra coisa". Escuta-se além do som. Quando dizemos escutar certo interlocutor, queremos dizer, ao mesmo tempo, que não escutamos o som de sua voz, mas o som enquanto referência à

sua pessoa. No limite, como diz Schaeffer, chegamos mesmo a esquecer a passagem pela audição. De modo que escutar é visar "através do som, ele mesmo instantâneo, uma outra coisa que não ele: um tipo de 'natureza sonora' que se dá no todo de minha percepção" (SCHAEFFER, 1966: 106-107).

(4) Novamente o interesse, "escuto aquilo que me interessa" (SCHAEFFER, 1966: 113).

(5) Do sujeito que apresenta interesse por algo além do som, temos o passo-a-passo da função escutar. Um evento sonoro perturba o silêncio. Escutar é uma reação a essa perturbação. Escutamos o evento sonoro e vamos além, em busca de sua fonte sonora. Escutamos a "anedota energética traduzida pelo som" (SCHAEFFER, 1966: 114). Anedota é o caráter referencial de um som, a presença da fonte sonora, ou seja, um corpo sonoro faz-se representar por seu som.

(6) Partindo dos meus interesses, me sirvo do "som como um *índice* que me sinaliza alguma coisa". Generalizando: "eu escuto o *evento*, eu procuro identificar a fonte sonora" (SCHAEFFER, 1966: 114). Para Schaeffer, a identificação do evento sonoro ao seu contexto causal é nossa atitude mais frequente e espontânea, ocorrendo, sobretudo, instantaneamente. Atrela-se ao papel mais primitivo da percepção, o de guiar uma ação ou avisar de um perigo.

II. Ouvir (*Ouïr*). Ouvir é a função da escuta passiva e constante, relativa à recepção do som. Diante de mim tenho o objeto sonoro bruto e para mim tenho percepções brutas, esboços de objetos. Tem caráter subjetivo, pois cada ouvinte ouve em si e para si, como diria Marcel Duchamp, "pode-se ver o olhar; não se pode ouvir a escuta" (DUCHAMP, 1973: 23). Ouvir é incomunicável e intransferível. É de natureza concreta, pois lida indispensavelmente com o som, aquilo que é ouvido. O som existe fora do ouvinte, independente dele.

(1) Em contraposição a escutar (*entendre*), ouvir (*ouïr*) é um processo passivo. Articulados no par *entendre-ouir*, ouvir é perceber pelo ouvido e escutar (*entendre*) é "dar atenção". Como comentado acima, *entendre* é explorado em sua polivalência. Aqui, aparecendo no sentido oposto ao do primeiro par oposicional.

(2) Ouvir é um ato receptivo: "Ouvir é perceber pelo ouvido. Por oposição a escutar, que corresponde à atitude mais ativa, aquilo que ouço é aquilo que me é dado na percepção" (SCHAEFFER, 1966: 104).

(3) Ouvir é um ato contínuo, constante. O mundo não para de soar, nós não

paramos de ouvir. Não paro de ouvir, pois "vivo num mundo que não cessa de estar aí para mim, e este mundo é tão sonoro quanto tátil e visual". Vivemos sujeitos à ubiquidade do som. Nossa existência encontra-se mergulhada em ruído, de tal forma que nos percebemos "como se o rumor contínuo, que impregna até mesmo nosso sono, confunde-se com o sentimento de nossa própria duração". Somos, via de regra, sujeitos ouvintes. Ouvir, no entanto, não é um ato inconsciente. Não somos atingidos pelo som sem que ele atinja nossa consciência, afinal, é "em relação a ela que o fundo sonoro tem uma realidade". No entanto, só acessamos a consciência de que ouvimos por um processo ulterior de rememoração. Assim, "é sempre indiretamente, pela reflexão ou pela memória, que posso tomar consciência do fundo sonoro" (SCHAEFFER, 1966:104-105).

(4) Ouvir é um ato desinteressado. Não sendo surdo, ouço, "aquilo que acontece de sonoro ao meu redor, quais sejam, aliás, minhas atividades e meus interesses" (SCHAEFFER, 1966:113).

(5) Ouvir é uma correspondência subjetiva a um evento objetivo. Em resposta ao evento objetivo, o som, encontramos no ouvinte o evento subjetivo, a *percepção bruta* do som. Esta percepção esta ligada por um lado à natureza física do som ouvido e por outro lado às leis gerais da percepção[6].

(6) Ouvir cria um repositório de informações sonoras. Podemos nos voltar para essa percepção constante colocando a questão "O que é?" tratando esse som ainda não percebido como objeto. Isto é o que Schaeffer chama de *objeto sonoro bruto*. Ouvir é a fonte inesgotável para a percepção auditiva. A cada momento que voltamos nossa consciência para aquilo que ouvimos, percebemos diferentemente. A essa variação de percepção dá-se o nome de *fluxo de impressões*. O *objeto sonoro bruto* é aquilo que permanece idêntico através desse fluxo. Esse objeto que é percebido só se revela por esboços, "no objeto sonoro que escuto há sempre mais a escutar (*entendre*); é uma fonte inesgotável de potencialidades" (SCHAEFFER, 1966: 115).

III. *Entendre*. *Entendre* é a função da escuta referente à intencionalidade. Função intraduzível para o português, uma vez que não possuímos um verbo para escuta com o potencial semântico de *entendre*, isto é, capaz de assumir o sentido dos outros três verbos.

[6] Schaeffer indica uma proximidade entre seu entendimento acerca da percepção e o trabalho dos gestaltistas, sugerindo que "as leis gerais da percepção", grosso modo, possam ser universalizadas para todos os seres humanos. Abstenho-me aqui desta discussão.

Diante de mim tenho o objeto sonoro qualificado e para mim tenho percepções qualificadas. *Entendre* é selecionar aspectos particulares do som, imputar intenção ao processo de escuta. Tem caráter subjetivo, pois a intencionalidade da escuta efetiva-se no próprio sujeito em decorrência de seus interesses. É de natureza abstrata, pois a intencionalidade é uma propriedade da consciência do sujeito que escuta.

> (1) Radicalmente, *entendre* é intenção de escuta, uma escuta tendenciosa. *Entendre* implica num direcionamento da percepção, é "dirigir seu ouvido para, de onde, receber as impressões do som. Escutar (*entendre*) o ruído. Eu escuto (*j'entends*) falar no cômodo ao lado, eu entendo (*j'entends*) que contas novidades" (Schaeffer, 1966, p. 103).
>
> (2) *Entendre* é "ter uma intenção" (Schaeffer, 1966, p. 104). Percebo em razão da minha intenção, o que se manifesta a mim está em função desta intenção.
>
> (3) *Entendre* pode ser definido em relação a ouvir e escutar. Desenvolvendo a ideia de ouvir-*entendre* e de escutar-*entendre*:
>
> (a) *Ouïr-entendre*. Ouço de maneira indiferenciada enquanto estou ocupado. No entanto, ao parar e me concentrar, instantaneamente direciono minha escuta. Seleciono continuamente: "Eu situo os ruídos, eu os separo, por exemplo, em ruídos próximos e distantes, provenientes do exterior ou do interior do cômodo, e, fatalmente, começo a privilegiar uns em relação aos outros" (SCHAEFFER, 1966: 107). Não apenas seleciono naquilo que ouço o que desejo escutar, como transito com minha atenção. Posso passar de um ruído a outro, do tique-taque do relógio para um barulho no cômodo ao lado, ou para uma batida na porta, e, através deste percurso, organizar o ambiente sonoro no qual estou mergulhado.

> Ao menos, graças a estas mudanças, pude inventariar por fragmentos e, por assim dizer, de surpresa, o plano de fundo sobre o qual elas se desenrolaram, e me aperceber de que também eu era responsável por essas incessantes variações. Quando minha intenção estiver mais segura, a organização correspondente será muito mais forte e é então que, paradoxalmente, terei a impressão que ela se impõe a mim do exterior (SCHAEFFER, 1966: 108).

Sem intenção não há organização. A gravação de uma conversação familiar é caótica, pois o microfone não faz escolhas.

> (b) *Écouter-entendre*. Não se trata mais de organizar, ou retirar do fundo sonoro,

aquilo que ouço. Escuto carregado de intenção. Cada intenção implica uma escuta diferente, presa a tal ou qual característica. E se há interesse, minha escuta detalha, decifra, disseca sempre mais, aquilo que ouço, "*j'écoute pour entendre*" (SCHAEFFER, 1966: 108). Minha escuta é uma e*scuta qualificada*. De acordo com Schaeffer, ela procede por esboços sucessivos, sem jamais esgotar o objeto. Instrumentada com a multiplicidade de nossos conhecimentos, de nossas experiências anteriores, que imputam diferentes sentidos ou significados aos objetos, a escuta qualificada é regida pelas nossas intenções de escuta.

(4) *Entendre* está substancialmente ligado às três outras funções da escuta. Para escutar (*entendre*) algo, dependo do interesse manifesto no escutar (*écouter*), dependo daquilo que sei, que tenho na memória, conquistado no ouvir (*ouïr*), e dependo daquilo que quero compreender (*comprendre*), de modo que "escuto (*j'entends*) em função daquilo que me interessa, daquilo que eu já sei e daquilo que busco compreender" (SCHAEFFER, 1966: 113). Comumente, o *entendre* está direcionado para a compreensão.

(5) Escutar (*entendre*) é um ato perceptivo, uma percepção. Essa percepção dá lugar a uma seleção, a uma apreciação. Essa mudança de atitude tem como suporte as experiências passadas, os interesses dominantes e atuais. Trata-se de uma percepção qualificada.

6. Cada ouvinte escuta (*entend*) uma qualidade específica de um objeto sonoro comum.

> É o mesmo objeto sonoro que diversos ouvintes escutam ajuntados ao redor de um toca-fitas. No entanto, eles não escutam (*n'entendent pas*) todos a mesma coisa, e não selecionam e apreciam o mesmo, e na medida que sua escuta toma partido por tal ou qual aspecto particular do som, ela dá lugar a tal ou qual *qualificação do objeto* (SCHAEFFER, 1966: 115).

Isto se deve às experiências anteriores e às curiosidades particulares. Cada qualidade, no entanto, não ultrapassa, nem desconfigura o objeto sonoro, mas é percebida como pertinente a ele.

IV. Compreender (*Comprendre*). Compreender é a função da escuta que tende para o reconhecimento do significado do som, de seu sentido. Diante de mim tenho

valores, sentido, linguagem e, para mim, tenho signos. Compreender é fazer emergir conteúdo do som, é fazer referência, é confrontar noções extrassonoras. Tem caráter intersubjetivo, pois os códigos e sentidos são "tesouros coletivos". É de natureza abstrata, pois essas significações subsistem no intelecto.

> (1) Schaeffer distingue os verbos *entendre-concevoir-comprendre*. Entender (*entendre*) e compreender (*comprendre*) significam apreender o sentido. Conceber (*concevoir*) é dominar mentalmente. Entender (*entendre*) e compreender significam alcançar o sentido, porém, entender (*entendre*) é atentar para, enquanto compreender é tomar em si.
>
> (2) Compreender e escutar (*entendre*) são complementares e se retroalimentam. Compreender é tomar consigo e refere-se duplamente a escutar (*écouter*) e escutar (*entendre*). Em síntese, "eu compreendo (*je comprends*) aquilo que visava em minha escuta (*écoute*) graças àquilo que escolhi escutar (*d'entendre*). Mas, reciprocamente, aquilo que já foi compreendido dirige minha escuta, informa aquilo que escuto (*j'entends*)" (SCHAEFFER, 1966: 104).
>
> (3) Compreender é relacionar. Assim, "posso compreender a causa exata daquilo que escutei (*j'ai entendu*), ao relacioná-lo com outras percepções, ou através de um conjunto mais ou menos complexo de deduções. Ou ainda, posso compreender, por intermédio de minha escuta, qualquer coisa que tenha, com aquilo que escuto (*j'entends*), somente uma relação indireta". Compreender é precisar sentidos dados inicialmente, é liberar significados suplementares. Intimamente relacionados enquanto "apreensão de sentido", compreender e entender (*entendre*) podem coincidir com escutar. O ato de compreensão coincide com a atividade da escuta quando "todo o trabalho de dedução, de comparação, de abstração, é integrado e ultrapassado muito além do conteúdo imediato, do *dado a escutar* (*donné à entendre*)" (SCHAEFFER, 1966: 110-111). A escuta torna-se abstração.
>
> (4) A compreensão se dá ao final do *entendre*. Compreendo o que procurava compreender. Era esta compreensão a razão de minha escuta.
>
> (5) As percepções qualificadas se orientam para os significados, que são uma forma particular de conhecimento. Os significados, abstratos em relação ao concreto sonoro, o sujeito que compreende, os alcança. Por isso, pode-se dizer de um modo geral que "neste nível, o ouvinte compreende certa linguagem dos sons" (SCHAEFFER, 1966: 114).
>
> (6) O som pode finalmente ser tratado como signo. Ele me introduz em certo

domínio de valores. Eu me interesso pelo seu sentido.

Tendências de escuta

Schaeffer reconhece quatro tendências de escuta, organizadas em dois pares: a escuta cultural e a escuta natural; a escuta banal e a escuta especializada. Essas tendências representam comportamentos mais ou menos típicos, polarizados em relação a cada uma das quatro funções da escuta acima apresentadas.

A escuta cultural é a tendência pela qual "nos desviamos deliberadamente, (sem cessar de escutar), do evento sonoro e das circunstâncias que ele revela a respeito de sua emissão, para nos fixarmos na mensagem, no significado, nos *valores* cujo som é portador" (SCHAEFFER, 1966: 121).

Por escuta natural

> queremos descrever a tendência prioritária e primitiva de se servir do som para se informar sobre um evento. Essa atitude, nós a nomeamos (por convenção) *natural* porque ela nos parece comum não somente a todos os homens seja qual for a sua civilização, mas também ao homem e a certos animais. Vários animais têm a audição mais refinada que o homem. Isto não quer dizer que escutem "fisicamente" melhor, mas que inferem mais facilmente, a partir de tais índices, as circunstâncias que provocaram o evento sonoro ou são reveladas por ele (SCHAEFFER, 1966: 120).

Esta tendência de escuta implica um ouvinte que, tocado por um som bruto, busca a fonte sonora deste som. A escuta cultural contrapõe-se diretamente à escuta natural. Naquela, o ouvinte presta atenção ao som no intuito de decodificá-lo, visa ao abstrato que o som carrega e abre mão do material sonoro, faz emergir um conteúdo do som pelo confronto com noções extrassonoras. O ouvinte escuta signos. A escuta natural simplesmente quer reconhecer os eventos externos que geraram o som e o ouvinte escuta índices.

A escuta banal é uma tendência na qual o ouvinte encontra-se sempre disponível para orientar-se para uma ou outra percepção *dominante*, seja natural ou cultural, mantendo um caráter intuitivo.

> Ela se dirige imediatamente tanto ao evento quanto à significação cultural, mas permanece relativamente superficial. Escuto um violino que toca no agudo. Mas ignoro que, mais musicista, escutaria melhor os detalhes da qualidade do violino e do violinista, da precisão da nota que ele toca etc. aos quais não tenho acesso por falta de treinamento especializado. Tenho uma escuta "subjetiva" não porque escuto o que quer que seja, mas porque eu não refinei nem minha audição nem meu ouvido. Esse ouvido banal, por rústico que seja, tem, contudo, o mérito de poder ser *aberto* em muitas das direções que a *especialização* fechará mais tarde (SCHAEFFER, 1966: 121-122).

A tendência de escuta que se opõe à banal é a especializada. É a qualidade da atenção do ouvinte que se encontra em jogo entre a escuta banal e a especializada. A escuta especializada escolhe deliberadamente "na multiplicidade de coisas para ouvir, aquilo que ela quer escutar e elucidar" (SCHAEFFER, 1966: 121). No entanto, o *especialista* é primeiramente um ouvinte banal.

> Como todo mundo, ele se localiza de início em relação aos dados sonoros cotidianos. Além disso, ele se aproxima do objeto através de um sistema de significações sonoras bem determinadas, em concordância com a orientação deliberada de escutar somente aquilo que concerne a sua atenção particular. A marca da escuta especializada é precisamente o desaparecimento dos significados banais em benefício daquilo que é visado por uma atividade específica (SCHAEFFER, 1966: 123).

Desse modo, como sugere Schaeffer, um mesmo galope de cavalo seria entendido diferentemente por um músico, um acústico e um pele-vermelha de um filme de faroeste. Se este, ao escutar o galope, concluiria a possibilidade de uma aproximação hostil, mais ou menos numerosa e distanciada, o músico atentaria para grupos rítmicos, enquanto o acústico prestaria atenção à constituição do sinal físico (faixa de frequência, enfraquecimento devido à transmissão etc.).

Estes dois pares de tendências de escuta, natural-cultural e banal-especializada, atrelam-se à ideia de que

> em toda escuta, portanto, manifesta-se por um lado o confronto entre um *sujeito* receptivo em certos limites e uma *realidade objetiva*; e por outro lado, se destacam *valorizações abstratas*, qualificações lógicas, em relação ao *dado concreto*, que tende a se

> organizar em torno delas, porém, sem se deixar nunca reduzir-se a elas (SCHAEFFER, 1966: 119).

A escuta é tratada como um processo de tensão que envolve dois agentes: o ouvinte e o dado a escutar. A parcela da escuta que cabe ao ouvinte alicerça-se na tensão entre objetivo e subjetivo, ou intersubjetivo e subjetivo. Essa polarização mostra que, quanto ao ouvinte, a escuta tem uma natureza que lhe é própria e uma natureza que é própria à cultura na qual ele se encontra inserido, aos códigos dessa cultura e a suas pertinências semânticas. A recepção, que apenas o ouvinte pode fazer por si mesmo, e a intenção de escuta, consequência da tomada de decisão deste ouvinte em relação ao que ele quer ouvir, são de caráter subjetivo, próprio do sujeito. O reconhecimento das fontes sonoras, dos índices sonoros, e ainda, a compreensão de uma mensagem abstrata, a partir daquilo que se escuta, através de códigos e condicionamentos culturais, são de caráter objetivo, ou intersubjetivo, pois tendem à universalização. Já no plano da escuta relativo ao dado a escutar, temos o concreto sonoro, o som, e sua carga abstrata, sua significação, previamente construída e condicionada ou a ser construída posteriormente.

Escuta reduzida[7]

A escuta reduzida é uma atitude de escuta, uma perversão das tendências auditivas apresentadas acima. É um direcionamento da escuta para as funções *ouïr* e *entendre*. É uma fuga das escutas condicionadas, as escutas cultural e natural, que tratam o som, respectivamente, como signo e índice. Na contramão da escuta ordinária, que toma o som como veículo, a escuta reduzida é "um processo *antinatural*, que vai contra todos os condicionamentos" (CHION, 1983: 33). No entanto, seu fim não é negar as escutas do som como índice ou signo, ou colocar em xeque as noções de escuta que temos como se tivéssemos sido iludidos por nosso sentido. Essa proposta de escuta procura "desembaraçar as diferentes *intenções constitutivas*, e voltar as intenções para o *objeto sonoro*, enquanto suporte das percepções que o tomam como veículo, para defini-lo através de uma nova *intencionalidade específica*, aquela da *escuta reduzida*" (CHION, 1983: 32). Ela é "a

[7] Para a definição de *escuta reduzida* opto por trabalhar com o livro de Michel Chion, *Guide des objets sonores*, uma vez que o conceito não se encontra definido no *Traité des objets musicaux* de maneira sistematizada. Assim, neste caso, trabalhar diretamente com o *Traité* implicaria desenvolver uma extensa e complexa pesquisa arqueológica do conceito, o que envolveria um grande número de novos conceitos e excederia as dimensões do presente trabalho.

atitude de escuta que consiste em escutar o som *por ele mesmo*, como *objeto sonoro*, abstraindo-se de sua proveniência real ou suposta e do sentido do qual ele pode ser portador" (CHION, 1983: 33).

A escuta reduzida se efetiva através de uma atitude tomada de empréstimo da fenomenologia, a *epoché*. De modo bastante objetivo, Chion define *epoché* no sentido fenomenológico, filosófico. É

> uma atitude de "suspensão" e de "colocação entre parênteses" do problema da existência do mundo exterior e de seus objetos, pela qual a consciência faz um retorno sobre ela mesma e toma consciência de sua atividade perceptiva enquanto fundadora de seus "objetos intencionais". A *epoché* se opõe à "fé ingênua" em um mundo exterior onde se encontrariam os objetos em si, causas da percepção. Também se opõe ao esquema "psicologista" que considera as percepções como os traços "subjetivos" de estímulos físicos "objetivos". Ela se distingue enfim da "dúvida metódica cartesiana", no sentido que ela se abstém de toda tese sobre a realidade ou a ilusão (CHION, 1983: 31).

E, concernente à escuta, diz:

> A *epoché* representa um descondicionamento dos hábitos de escuta, um retorno à "experiência originária" da percepção, para apreender a seu nível próprio o objeto sonoro como suporte, como substrato das percepções que o tomam como veículo de um sentido a ser compreendido ou de uma causa a ser identificada (CHION, 1983: 31).

Não se trata de acreditar em um nada originário ou zerar a experiência vivida. Trata-se de uma atitude em direção à suspensão de tudo que não é o som dentro da percepção sonora, no interesse de que se escute o som em sua materialidade, em sua substância, em suas dimensões sensíveis. Em essência, não se concretiza o processo puramente, trata-se de um direcionamento da atitude de escuta, que tem como intenção final, menos o conhecimento do som que a consciência da própria percepção. O objeto sonoro se define em relação à escuta reduzida como objeto da percepção. A escuta reduzida se define em relação ao objeto sonoro como atividade perceptiva. São correlatos.

Escuta e teoria

Após quase trinta anos de reflexões, Pierre Schaeffer sistematiza sua compreensão da escuta no intuito de que um melhor entendimento implique num uso mais amplo do sentido da audição. Amadurecida, no *Traité*, a escuta é apresentada em dois momentos. Primeiramente, tal qual Schaeffer a extrai do cotidiano, do uso habitual, tem-se as funções da escuta, leitura de tendência estrutural da atividade auditiva. Essa estrutura apresenta os elementos sonoros e extrassonoros em jogo no processo de escuta. Uma vez revelados os hábitos e os princípios que regem a audição, Schaeffer propõe a escuta reduzida, uma atitude fenomenológica que redescobre a escuta pela perversão de sua estrutura de funcionamento habitual. Análoga às artes-relé, a escuta pervertida pela escuta reduzida reencontra sua dupla função: transmissão de novas qualidades do som e expressão da subjetividade do ouvinte.

Referências

BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité mécanisée. In: BENJAMIN, Walter. *Gesammelte Schriften*. Band I-2. Frankfurt: Suhrkamp, 1991.

BRUNET, Sophie. *Pierre Schaeffer par Sophie Brunet* seguido de SCHAEFFER, Pierre. *Réflexions de Pierre Schaeffer.* Paris: Richard-Masse, 1969.

DUCHAMP, Marcel. The box of 1914. In: SANOUILLET, Michel; PETERSON, Elmer. *Writings of Marcel Duchamp*. Nova York: Oxford University, 1973.

PALOMBINI, Carlos. Num gabinete em Marselha, um jovem engenheiro sonha. In: SCHAEFFER, Pierre. *Ensaio Sobre o Rádio e o Cinema: Estética e Técnica das Artes-relé 1941-1942.* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SCHAEFFER, Pierre. Problème central de la radiodiffusion. *Revue musicale*, Paris, vol. 183, p. 317-322, abr.-mai. 1938a.

_____. Vérités premières. *Revue musicale*, Paris, vol. 184, p. 414 & 415, jun. 1938b.

_____. Introduction à la musique concrète. *Polyphonie (La musique mécanisée)*, Paris, vol. 6. Richard-masse, 1950.

_____. *Traité des objets musicaux*: essai interdisciplines. Nouvelle Édition. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

_____. *Ensaio Sobre o Rádio e o Cinema: Estética e Técnica das Artes-relé 1941-1942*. Texto estabelecido por Carlos Palombini e Sophie Brunet com a colaboração de Jacqueline Schaeffer. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Igor Reis Reyner é Bacharel em piano (2010) e Mestre em Música (2012) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Sob a orientação de Carlos Palombini, desenvolveu a pesquisa *Pierre Schaeffer e Marcel Proust: as expressões da escuta*, em que se apropria da teoria de escuta de Schaeffer para a compreensão da escuta das personagens e do Narrador de *Em busca do tempo perdido*. Premiado por três vezes no concurso Jovem Músico BDMG, foi o artista convidado para o concerto em homenagem aos 100 anos da Universidade Federal de Lavras. Atualmente é redator de notas de programa da Filarmônica de Minas Gerais. reynerpianista@gmail.com

Modus Novus e a abordagem intervalar da leitura cantada à primeira vista

Ricardo Goldemberg (UNICAMP)

Resumo: Esse trabalho investiga a natureza da leitura cantada à primeira vista através da análise dos sistemas de ensino empregados, aliados a uma comparação com os mecanismos de processamento da linguagem escrita. A partir dos elementos levantados, é feita uma avaliação crítica do sistema fixo de leitura cantada, conduzindo à caracterização do intervalo musical cantado ou escrito como unidade mínima do código musical. Procede-se com a apresentação de uma abordagem ascendente de leitura cantada, originalmente proposta por Lars Edlund no livro *Modus Novus* para lidar com as complexidades da música atonal, e generaliza-se a sua aplicabilidade para qualquer contexto musical.

Palavras-chave: Leitura cantada à primeira vista. Intervalos musicais. Modus Novus.

Title: *Modus Novus* and the Intervallic Approach to Sight-singing.

Abstract: This paper investigates the nature of sight-singing by the analysis of its pedagogical systems, along with a comparison with the mechanisms of processing written language. From the information gathered it is made a critical evaluation of the fixed system of sight-singing, leading to the characterization of the musical interval as the minimum unit of musical code. Proceeds with the presentation of a bottom-up approach for sight-singing, originally proposed by Lars Edlund in the textbook *Modus Novus* to deal with the complexities of atonal music, and generalizes its applicability to any musical context.

Keywords: Sight-singing. Musical Intervals. Modus Novus.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Modus Novus* e a abordagem intervalar da leitura cantada à primeira vista. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 107-120, dez. 2011.

A habilidade de ler música à primeira vista, através da entoação vocal, tem sido fortemente valorizada no mundo musical há vários séculos. Essa ênfase é arraigada entre musicistas, uma vez que essa habilidade, expressa como leitura cantada, é considerada como fator de expressão do pensamento musical inteligente. É na medida em que músicos tornam-se capazes de ler música por si só, de maneira ativa e independente, que surge a possibilidade de se desfrutar música de uma maneira diferenciada, constituída por um mundo de *literacia*[1].

Já em 1894, Damrosh (apud HOLMES, 2009: 13) afirma: "é apenas aprendendo a cantar à primeira vista que se pode conseguir acesso aos vastos tesouros da música, da mesma maneira que os tesouros da literatura só são acessíveis por aqueles que são capazes de ler"[2].

A habilidade da leitura cantada, quando plenamente desenvolvida, encontra-se fortemente associada à ocorrência de processos cognitivos de ordem superior, como o da imagética auditiva, ou seja, a capacidade de imaginar sons em silêncio. Essa qualidade perceptiva foi originalmente denominada de "audiação" por Edwin Gordon, destacado investigador no âmbito da psicologia e educação musical, que a coloca em uma relação de equivalência à do pensamento para com a linguagem verbal. O autor destaca, dentre as diferentes formas de manifestar essa capacitação, que:

> Se você é capaz de ouvir o som musical e dar um significado sintático ao que você vê escrito em notação musical antes mesmo de tocá-lo, antes que alguém o toque, ou na medida em que escreve, você estará realizando a *audiação notacional*[3] (GORDON, 1999: 42).

De maneira complementar, Benward (1980: vii) descreve o fenômeno da seguinte maneira:

---

[1] O termo literacia é correntemente utilizado em Portugal. Seu escopo é maior do que o definido pelo termo letramento na medida em que se aplica à leitura de qualquer tipo de material, e não apenas ao material constituído pela linguagem verbal.

[2] "It is only by learning to sing at sight that entrance can be gained to the vast treasure house of music, just as the treasures of literature can only be gained by those who are able to read" (DAMROSH apud HOLMES, 2009: 13).

[3] "If you are able to hear the musical sound of and give syntactical meaning to what you see in music notation before you perform it, or as you write it, you are engaging in notational audiation" (GORDON, 1999: 42).

> Músicos experientes falam com frequência do "olho que ouve" e do "ouvido que vê". Eles descrevem com isso um sentido indefinível de atenção musical, um sexto sentido de percepção auditória e visual. Músicos experientes sabem imediatamente o que está sendo descrito, ao passo que os mais inexperientes acham a descrição confusa e incompreensível[4].

A leitura cantada, além do seu valor inerente como linguagem de comunicação dinâmica e interativa, que permite o compartilhamento de conteúdos específicos entre seus usuários, é um processo com imenso potencial pedagógico. Por intermédio de uma prática consistente e consequente assimilação de ideias musicais, estimula-se a mente a pensar musicalmente, levando em último plano à possibilidade de um estágio de autonomia imagética e criativa. Este é o ápice da formação musical, constituindo uma condição desejada por todos.

Sistemas de leitura cantada

A criação de um primeiro sistema para o ensino da leitura cantada surgiu em concomitância com a sistematização da notação musical. Dentre várias contribuições, o monge beneditino Guido D´Arezzo (992-1050) desenvolveu, no século XI, um sistema de associação dos graus da escala a determinadas sílabas, que se tornou amplamente difundido pela Europa por um período de aproximadamente cinco séculos.

A partir dos séculos XVI e XVII, o ensino de música se expandiu consideravelmente, e frente às novas demandas de ordem musical, modificações foram propostas, adequando o sistema às crescentes complexidades do processo musical. Soluções distintas para o ensino da leitura cantada surgiram, muitas vezes condicionadas por objetivos específicos em mente e até mesmo questões regionais. Ainda que a maioria dessas tentativas tenha caído rapidamente em desuso, algumas se destacaram e deram origem aos métodos modernos, comumente utilizados em nossos dias.

[4] "Experienced musicians often speak of the 'hearing eye' and the 'seeing ear'. They are describing a definition-defying sense of musical awareness, a sixth sense of auditory-visual kindredship. Experienced musicians who have already acquired this ability know instantly what is being described, while those who are still seeking it find the descriptions confusing and unintelligible" (BENWARD, 1980: vii).

Independentemente do método de leitura cantada, e mesmo da sua atualidade, constata-se que todos convergem basicamente à utilização de dois sistemas, com enfoques metodológicos distintos, conhecidos como sistema fixo e sistema móvel. O modo de designar as sílabas, recurso conhecido por solmização, difere em cada deles, sendo que o sistema móvel tem como pressuposto a relatividade das sílabas, em que "o modo de designar notas musicais expressa de maneira prioritária as funções melódicas da escala" (GOLDEMBERG, 2000: 10), ao passo que o sistema fixo tem como prioridade a representação das alturas específicas das notas, independentemente da sua função.

Ao se contrapor os dois sistemas, a seguinte crítica faz-se pertinente:

> Os defensores do sistema fixo argumentam que é necessário memorizar um número muito grande de sílabas no sistema móvel de solmização (17 sílabas), que musicistas tendem a se tornar desatentos à presença de sustenidos e bemóis na tonalidade, e que o sistema móvel é inapropriado para utilização em música atonal. Por outro lado, os defensores do sistema móvel argumentam que o sistema fixo requer a completa separação entre a análise funcional e a leitura cantada, que o ato de transpor é muito complicado nesse sistema, e que passagens modulatórias podem passar desapercebidas pelos musicistas (GOLDEMBERG, 2000: 12).

Ainda que a questão relativa às vantagens de um sistema versus o outro seja objeto de contínua polêmica entre educadores musicais, a disputa é infrutífera por se tratarem de proposições contextualmente distintas e não concorrentes. Sob esse ponto de vista, Nagel (2005) argumenta que a ênfase no sistema fixo é operacional, na medida em que foca a leitura das notas no pentagrama, enquanto que a ênfase no sistema móvel é perceptual, uma vez que foca as relações funcionais entre as notas da escala, e que a música como atividade plena requer a presença tanto de habilidades operacionais como funcionais.

Do ponto de vista metodológico, os métodos móveis de solmização apresentam uma clara lógica por detrás da sua proposição. Mesmo que o número de sílabas utilizadas pareça ser excessivo, elas são sempre representativas da sua posição na escala e podem ser utilizadas em transposição para qualquer tonalidade. Segundo Freire (2008: 120), o sistema privilegia a macroestrutura e "o conhecimento do contexto harmônico é elemento fundamental para estabelecer as funções de cada altura da estrutura musical".

Por outro lado, o sistema fixo não oferece recursos dessa natureza. As mesmas sílabas podem ser utilizadas para indicar notas naturais ou alteradas, e não oferecem relação clara com a tonalidade. Ainda que esse recurso possa oferecer apoio operacional no

reconhecimento dos símbolos escritos, ele não tem, do ponto de vista da entoação, qualquer papel de suporte mnemônico. Nesse caso, a utilização de sílabas tradicionais, sílabas modificadas, ou sílabas neutras não acarreta em descaracterização do sistema.

No que diz respeito à aplicabilidade de cada um desses sistemas, o móvel é mais disseminado no contexto da Europa germânica e anglo-saxônica, sobretudo quando associado ao ensino escolar, coral ou amador, e com o objetivo de oferecer uma educação musical ampla e acessível a todos. O mesmo não acontece em países de línguas neolatinas, onde o sistema fixo se tornou o padrão corrente, ainda que nunca tenha demonstrado aplicabilidade equiparável à do sistema móvel na meta de buscar uma sociedade musicalmente literata.

Ainda que os recursos e a ampla aplicabilidade do sistema móvel tenham oferecido uma perspectiva particularmente relevante em determinadas sociedades, o sistema fixo continua sendo fortemente valorizado, sobretudo em níveis mais avançados de proficiência musical. A tradição francesa responde por grande parte disso, mas mesmo nos Estados Unidos onde o sistema móvel é disseminado, escolas proeminentes como a *Julliard School of Music* e o *New England Conservatory* adotam o sistema fixo.

Uma comparação com a linguagem verbal

Frente à impossibilidade de se tentar validar qualquer um desses sistemas pautado unicamente na utilização de recursos mnemônicos, e na tentativa de determinar o que de fato lhes dá coerência, faz-se pertinente uma comparação com os mecanismos de processamento da linguagem escrita. Dessa forma, é possível avaliar a maneira pela qual se dá a aprendizagem da leitura cantada, e procura-se oferecer um modelo de referência para futuros estudos e pesquisas.

Hoje em dia, a leitura é compreendida como uma habilidade complexa, composta pela integração de componentes distintos e complementares, cujo escopo vai da discriminação de símbolos à compreensão de textos. No âmbito mais basal, as abordagens para a compreensão dos processos de leitura a veem como um processo de utilização de estratégias, denominadas ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e integradora.

A estratégia ascendente provém de uma visão mecanicista da linguagem e é basicamente constituída pela rota fonológica, na qual unidades mínimas sonoras são associadas às respectivas unidades gráficas. Mediante a conversão de informação disponível no nível sensorial das palavras escritas suas formas fonológicas são ativadas, levando sequencialmente às representações semânticas correspondentes.

Nessa estratégia, o leitor parte do reconhecimento de letras, sílabas e palavras e só depois processa unidades maiores como as frases e parágrafos, chegando por fim ao significado do texto. De acordo com Zimmer (2006: 50) essa estratégia ocorre quando o leitor tem pouca experiência com o código escrito, como é o caso de crianças ou adultos em fase inicial de letramento.

Por outro lado, na estratégia descendente, geralmente utilizada por leitores experientes, "as representações de milhares de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual de uma palavra" (SALLES; PARENTE, 2002: 322). Nesse caso, a leitura é um processo global com início na mente do leitor que, em um "jogo psicolinguístico de adivinhações"[5] (GOODMAN, 1976), constrói hipóteses e faz inferências baseadas na sua experiência prévia.

Visto que o uso exclusivo de uma estratégia ascendente ou descendente restringe a concepção do processo como um todo, pressupõe-se que o leitor hábil utiliza recursos de ambas, num amálgama que constitui a estratégia integradora. Nesse caso, "a utilização das duas estratégias atuam conjuntamente durante o processamento do texto, o que enseja uma formulação mais equilibrada, sugerindo que o conhecimento linguístico advindo de várias fontes (ortográfica, sintática e semântica) interage no processo de leitura" (ZIMMER, 2006: 51).

Ao comparar música e linguagem, Fletcher (1957: 77) parte do princípio de que "tanto a linguagem falada como a música cantada são formadas por padrões sonoros produzidos vocalmente"[6] e afirma, numa concepção ascendente da leitura, que em ambos os casos, "padrões sonoros contínuos são apreendidos como séries de unidades, correspondendo a unidades disponíveis no código"[7]. Expressa ainda que, no caso da música, a unidade mínima é o intervalo musical, correspondendo por analogia ao fonema ou grafema da linguagem verbal, falada ou escrita. De acordo com o autor:

> O padrão sonoro da linguagem é percebido como uma série de sons vocais de diferentes qualidades, cada qual representado por uma letra ou grupo de letras, aparecendo como uma série visual no papel. O padrão sonoro da música é percebido como uma série de intervalos melódicos relacionados, cada qual

[5] "[…] psycholinguistic guessing game […]" (GOODMAN, 1976).
[6] "Both spoken language and sung music are patterns of sound produced vocally" (FLETCHER, 1957: 77).
[7] "[…] continuous sound-pattern is apprehended as a series of units corresponding to units available in the code" (FLETCHER, 1957: 77).

> aparecendo no papel pela posição relativa de duas notas dispostas no pentagrama[8] (FLETCHER, 1957: 77).

Muito possivelmente, esse modelo, constituído pela identificação e entoação de unidades intervalares dispostas em série, encontra-se na essência do processo de leitura cantada, transcorrendo de maneira automática em níveis avançados de proficiência. Sob esse ponto de vista, cantar por intervalos não é um sistema antagônico aos sistemas vigentes, mas constitui-se até mesmo como base fundamental de sustentação do sistema fixo. Essa é uma perspectiva que vem em discordância à afirmativa de que "a análise de intervalos faz-se impossível de ser utilizada em situações de performance em tempo real, pois o tempo de processamento para calcular uma sequência de intervalos não é disponível em situações 'ao vivo'" (FREIRE, 2008: 120).

Por outro lado, na medida em que se forma um repertório de padrões sonoro-musicais, correspondentes ao léxico de entrada visual da leitura verbal, torna-se possível a utilização de estratégias descendentes. O fato da leitura se encontrar quase sempre contextualizada dentro dos parâmetros da tonalidade é um facilitador no processo, uma vez que no ocidente existe uma forte predisposição cultural que lhe confere um caráter contextual bastante intuitivo. Segundo Grossi (1994), essa "aculturação tonal se manifesta sob a forma de esquemas ou padrões de atividades perceptivas a partir do qual o indivíduo aprende (sic) a forma sonora que lhe é submetido. Notas, melodias, acordes são utilizados dentro de conceitos precisos e em proveito aos esquemas tonais codificados pelo uso e execução por mais de 300 anos na música do mundo ocidental".

Assim como antes, pressupõe-se que as duas estratégias, ou seja, de leitura por intervalos ou por padrões tonais, atuam de maneira integrada e concomitante. Nesse caso, ocorre uma complementaridade que permite ao leitor compensar eventuais deficiências em uma das estratégias de processamento pela outra, em que possui maior fluência ou conhecimento. De acordo com esse modelo, a estratégia ascendente é proeminente nos estágios iniciais do aprendizado, e na medida em que o repertório de padrões tonais é construído, a estratégia descendente passa a ser mais recorrente. Essa afirmativa é analogamente sustentada por Share (1995) que, em seus estudos a respeito da linguagem

[8] "The sound-pattern of language is then heard as a series of vocally-produced noises of differing quality, each of which is represented by a letter or a group of letters, appearing as a visual series on the page. The sound-pattern of music is heard as a series of melodic interval-relationships, each of which is represented on the page by the relative position of two notes against the staff." (FLETCHER, 1957: 77).

verbal, sugere a existência de uma progressiva "lexicalização" da rota fonológica no curso do desenvolvimento da leitura.

Ao final dessa discussão, cabe citar ainda que um elemento adicional de caracterização do sistema fixo, casualmente anunciado por alguns musicistas, traz a sugestão de que ele favorece o desenvolvimento do ouvido absoluto. Entretanto, essa é uma afirmação potencialmente falaciosa, na medida em que a literatura científica indica que o desenvolvimento do ouvido absoluto não está associado a programas de treinamento, mas sua aquisição é correlacionada a um período crítico de exposição a estímulos musicais em tenra idade, e mesmo a uma pré-disposição genética e inata (DEUTSCH, 2002: 201).

Ainda assim, e longe de representar uma aquisição em termos de ouvido absoluto, deve-se considerar o fato de que cantar sempre as mesmas notas em alturas definidas tem o potencial de produzir uma memória subvocal cinestésica, que oferece pistas adicionais no processo de leitura cantada. Nesse sentido, autores como Scotto Di Carlo (2008) constataram que o papel da memória muscular, aliada à memória da sensação vibratória no cantor, é capaz de produzir referenciais bastante precisos no processo de reconhecimento e emissão de notas musicais.

Modus Novus e a abordagem intervalar

A dissolução da tonalidade no século XX trouxe novos desafios, e os sistemas de leitura cantada utilizados eficientemente até então apresentaram algumas dificuldades em lidar com as complexidades da música atonal ou não tonal. Se por um lado a aplicação do sistema móvel mostrou-se bastante inadequada frente a sua proposição de enfatizar as funções tonais da escala, o sistema fixo ficou praticamente restrito, pelo menos num primeiro momento, à possibilidade de utilização de uma estratégia ascendente.

No novo contexto, a utilização dessa estratégia ascendente para a leitura cantada mostrou-se crucial, sobretudo agora que se tornou, em primeiro plano, estratégia única, com pouco ou praticamente nenhum apoio de ordem descendente. Nessas condições, cantar por intervalos caracterizou-se por ser uma condição praticamente obrigatória para lidar com a música atonal ou não tonal.

Com essa perspectiva em mente, educadores sagazes visualizaram uma nova forma de encarar o problema, tornando destaque referencial a proposição do sueco Lars Edlund, professor da *Royal Academy of Music* em Estocolmo, através do seu livro-texto intitulado *Modus Novus: Studies in Reading Atonal Melodies*, publicado em 1963.

O autor afirma, ao referir-se à musica do século XX, que frente à falta de

princípios estruturais lógicos que possam servir de método para o treinamento do ouvido, o intervalo musical pode ser encarado como uma figura "atonal" capaz de gerar discursos musicais cujo significado está muito além da simples razão entre duas notas. Ainda que a técnica proposta seja de natureza reducionista, visto que lida com um grupo limitado de intervalos de cada vez, o autor afirma com clareza que "o objetivo principal do treinamento auditivo deve ser o de desenvolver a sensibilidade musical"[9] (EDLUND, 1963: 13), e enfatiza que "o domínio (visual e auditivo) do estudante da teoria dos intervalos no sentido absoluto da palavra, entretanto, é aqui um mero *pré-requisito* para estudo posterior daquilo que eu gostaria de chamar de *estudo auditivo de padrões musicais*"[10] (EDLUND, 1963: 13-14).

Ainda que seja de difícil assimilação, e especificamente voltado para alunos avançados, o material apresentado contém um forte senso de musicalidade, seja sob a forma de exercícios compostos ou escolhidos do repertório. Mesmo lidando com um novo contexto, o autor manifesta interesse em manter conexão com a realidade musical prévia e afirmar que "os materiais de estudo apresentados neste livro, entretanto, foram construídos a partir de diversos padrões e figuras tonais que na opinião do autor tiveram algum papel em evitar as limitações tonais maior/menor na música do século XX"[11] (EDLUND, 1963: 13).

Do ponto de vista técnico, o autor toma particular cuidado ao ressaltar que o domínio de intervalos individuais por si só não é garantia de precisão na leitura de melodias atonais, e que "o mais importante agora é praticar combinações de intervalos que irão quebrar os laços de interpretação maior/menor de cada intervalo individual"[12] (EDLUND, 1963: 13). Dessa forma, o treinamento é feito sempre através da utilização de séries de intervalos musicais, evitando-se contextualizações tonais. A cada capítulo um novo intervalo é apresentado, sempre em companhia de outros já vistos, em combinações variadas e em ordem progressiva de dificuldade.

---

9 "The main object of aural training should be to develop musical sensitivity." (EDLUND, 1963: 13).

10 "The student´s command (visual and aural) of the theory of intervals in the absolute sense of the word, is here merely a *pre-requisite* for the further study of what I would like to call "the aural study of the musical patterns." (EDLUND, 1963: 13-14).

11 "The study material presented in this book, however, has been built up on a *number* of tonal and melodic figures which in the author´s opinion have played some part in avoiding the major/minor limitations in 20th-century music." (EDLUND, 1963: 13).

12 "The most important thing now is to practice combinations of intervals, that will break the bonds on the major/minor interpretation of each individual interval." (EDLUND, 1963: 13).

No *Modus Novus*, os intervalos são apresentados na seguinte progressão: segundas maiores, menores e quartas perfeitas; quintas perfeitas; terças maiores e menores; trítonos; sextas menores; sextas maiores; sétimas menores; sétimas maiores; intervalos compostos.

Com o intuito de ilustrar o procedimento, alguns exemplos são apresentados:

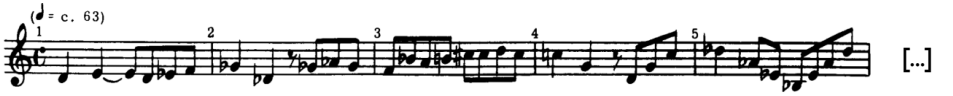


Fig. 1: Excerto de exercício com segundas maiores, menores e quartas perfeitas (EDLUND, 1963: 21).

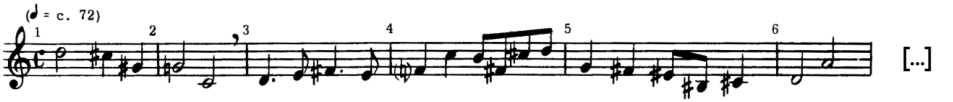


Fig 2: Excerto de exercício com quintas perfeitas e intervalos apresentados previamente (EDLUND, 1963: 28).

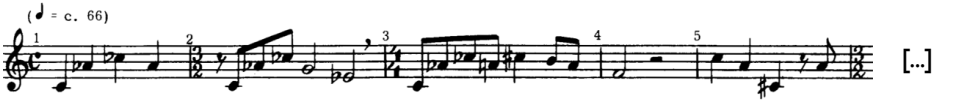


Fig 3: Excerto de exercício com sextas menores e intervalos apresentados previamente (EDLUND, 1963: 59).

A partir da publicação do *Modus Novus*, e nos quase 50 anos que o sucederam, alguns poucos métodos complementares surgiram, mantendo basicamente a mesma lógica de um estudo graduado de intervalos, apresentados em série e em contextos não tonais. Na medida em que o ensino da música tornou-se mais disseminado, os novos métodos trouxeram uma simplificação da proposta original do *Modus Novus*, muitas vezes eliminando dificuldades de ordem rítmica e graduando ainda mais a sequência dos intervalos apresentados.

Particularmente relevante foi a observância de que os benefícios dessa prática não estão restritos à música atonal do século XX, mas que sua aplicabilidade tem um escopo mais abrangente atendendo também, de maneira complementar, aos requisitos da bem-vinda música tonal. Ainda que não expresso de maneira explícita, a atitude de autores como

Prosser (2010) e Adler (1997) tem revelado um reconhecimento no fato de que a leitura por intervalos musicais tem conotação estrutural similar ao de uma leitura fonológica ascendente no qual grafemas são convertidos em fonemas.

Em seu livro a respeito de treinamento auditivo, Prosser (2010, contracapa) afirma que "essa habilidade é particularmente útil ao se lidar com música que é extremamente cromática, tonalmente ambígua ou rapidamente modulante"[13] (contracapa), mas mesmo assim deixa explicitada sua abrangência quando expõe a questão técnica da seguinte forma: "Colocando de maneira simples, você deve aprender e memorizar o som de cada intervalo da maneira como é por si mesmo, utilizável em **qualquer contexto musical**[14]" (PROSSER, 2010: 6, grifo nosso).

Da mesma forma, Adler (1997: xi), em um livro no qual os princípios da tonalidade estão claramente presentes, afirma que "a habilidade de cantar todos os intervalos em qualquer contexto musical, tonal ou não tonal, é o objetivo desse texto"[15]. Melodias tonais do repertório tradicional encontram-se organizadas pela presença de intervalos específicos, e no que diz respeito a melodias compostas, muitas das quais modulantes e mais cromáticas, o autor expressa que "elas devem ser inicialmente cantadas e praticadas cuidadosamente apenas por intervalos; depois de várias repetições, quando o estudante tiver integrado a peça do ponto de vista psíquico e do seu próprio ouvido, o esquema tonal ficará claro"[16] (ADLER, 1997: xi).

Existe uma concordância geral de que a compreensão das ideias musicais é o objetivo mais importante no aprendizado da leitura cantada, e que a tonalidade tem um papel preponderante nesse aspecto, mas autores como os citados entendem que o estudo dos intervalos na maneira proposta não só amplia o escopo das possibilidades na leitura, como também a consolida de maneira efetiva, independentemente do contexto musical.

---

[13] "This skill is particularly helpful in dealing with music that is extremely chromatic, tonally ambiguous or rapidly modulating." (PROSSER, 2010: contracapa).

[14] "Simply put, you must learn and memorize the sound of each interval *as it is of itself*, usable in any musical context.." (PROSSER, 2010: 6).

[15] "The ability to sing all intervals within any musical context, tonal or nontonal, is the goal of this text." (ADLER, 1997: xi).

[16] "They should be practiced carefully and sung at first purely by interval; after several repetitions, when each piece is integrated into the student´s musical psyche and ear, the tonal scheme will become apparent." (ADLER, 1997: xi).

Considerações finais

Do ponto de vista psicológico, a atividade da leitura à primeira vista é um processo complexo e de alto nível, que pode ser entendido como uma atividade de reconstrução a partir de estímulos perceptivo-visuais, com grande interação do conhecimento conceitual e expectativas do leitor. Ainda que seja claramente susceptível ao treinamento, as diferenças individuais são grandes e as estratégias utilizadas por leitores fluentes variam consideravelmente, dependendo de fatores como o tipo de música, familiaridade com o gênero, autoconfiança, conhecimento de teoria musical, e consciência melódica da sua parte e dos outros.

Sob esse ponto de vista, é impossível caracterizar um sistema de ensino de leitura cantada como superior ao outro. Sistemas específicos devem ser escolhidos com objetivos e repertórios específicos em mente, pois todos os métodos têm a propriedade de ser mais adequados em determinada circunstância. Os métodos de leitura cantada são apenas meios para um fim, ou seja, ferramentas para o desenvolvimento de uma leitura musical proficiente, com o objetivo maior de estimular a construção de habilidades "audiacionais" e oferecer autonomia intelectual ao musicista.

Há centenas de anos atrás, quando apenas alguns poucos privilegiados eram formalmente educados, a habilidade de ler palavras era encarada com espanto e reverência, ao passo que nos tempos modernos, ela mostrou-se potencialmente acessível a todos. É possível que no meio musical, ocorra algo parecido no âmbito da leitura e audiação notacional. Hoje em dia, sabemos que apenas uma pequena parcela de musicistas possui proficiência nessas habilidades, mas é perfeitamente plausível acreditar que elas estejam ao alcance de uma parcela muito mais significativa dessa população. Isso, por si só, representaria um ganho imenso no mundo musical.

Referências

ADLER, Samuel. *Sight-Singing: Pitch, Interval, Rhythm*. 2 Ed. New York: Norton, 1997.

BENWARD, Bruce. *Sightsinging Complete*. Dubuque, Iowa: William Brown, 1980.

DAMROSH, Frank. *Popular Method of Sight-Singing*. New York: G. Schirmer, 1894.

DEUTSCH, Diana. The Puzzle of Absolute Pitch. *Current Directions in Psychological Science*, v. 11, n. 6, p. 200-204, 2002.

EDLUND, Lars. *Modus Novus*: Studies in Reading Atonal Melodies. Stockholm: Edition Wilhelm Hansen, 1963.

FLETCHER, Stanley. Music Reading as a Code-Learning Problem. *Journal of Music Theory*, v. 1, n. 1, p. 76-96, mar. 1957.

FREIRE, Ricardo D. Sistema de solfejo fixo-ampliado: uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. *Opus*, v. 14, n. 1, p. 113-126, jun. 2008.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da ABEM*, n. 5, p. 7-12, set. 2000.

GORDON, Edwin. All About Audiation and Music Aptitudes. *Musical Educators Journal*, v. 82, n. 2, p. 41-44, sep. 1999.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: SINGER, H.; RUDDEL, R. B. (Ed.). *Theoretical Models and Processes of Reading.* Newark: International Reading Association, 1976.

GROSSI, Cristina S. A abordagem não-tonal na aprendizagem musical: um relato de pesquisa. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 4/5, p. 52-59, 1994.

HOLMES, Alena V. *Effect of Fixed-Do and Movable-Do Solfege Instruction on the Development of Sight-Singing Skills in 7- and 8-year-old Children*. 2009. 142 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Graduate School of the University of Florida. University of Florida, 2009.

NAGEL, Jody. The Use of Solfeggio in Sightsinging: Fixed vs. Movable "Do" for People Without Perfect-Pitch. *JOMAR Press*. Disponível em: <http://www.jomarpress.com/ nagel/articles/Solfeg.html>.

PROSSER, Steve. *Intervallic Ear Training for Musicians*. Rottenburg: Advance Music, 2010.

SALLES, Jerusa Fumagalli; PARENTE, Maria Alice de Mattos. Processos cognitivos na leitura de crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SCOTTO DI CARLO, Nicole. Role of Proprioceptive Memory in a Professional Opera Singer´s Absolute Pitch. *Journal of Experimental Voice Research*, v. 1, n. 2, p. 34-39, 2008.

SHARE, David L. Phonological Recoding and Self-Teaching: Sine qua non of Reading Acquisition. *Cognition*, v. 55, p. 151-218, 1995.

ZIMMER, Márcia C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. *Revista Signo*, v. 31. p. 49-64, 2006.

Ricardo Goldemberg possui graduação em Música pela Berklee College of Music (EUA), mestrado em Educação Musical pelo Holy Names College (EUA), doutorado em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado em Educação Musical pelo Institute of Education University of London (Inglaterra). É professor do Departamento de Música da Universidade Estadual de Campinas desde 1985 onde tem atuado nas áreas de percepção, fundamentos teóricos e acústica musical. Participa como orientador do programa de pós-graduação em Música da UNICAMP (mestrado e doutorado) desde 1999, é membro pesquisador no Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (NICS) e tem aproximadamente 40 trabalhos publicados em revistas de relevância de seu *métier*. Além da formação acadêmica, é técnico-restaurador de instrumentos musicais de sopro, com formação especializada em centros de excelência. rgoldem@iar.unicamp.br

A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória

Pablo da Silva Gusmão (UFSM)

Resumo: A disciplina de Percepção Musical, sendo obrigatória e coletiva, apresenta algumas dificuldades características nas universidades brasileiras, como o desnível das turmas, problemas relacionados à motivação e à falta de autonomia na aprendizagem. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória que investigou as relações entre os construtos psicológicos envolvidos na autorregulação da aprendizagem da Percepção Musical em alunos de cursos de Graduação em música. Através da utilização de entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender a interação entre os processos descritos no modelo de Zimmermman (2002) na narrativa de três alunos. Nesta pesquisa inicial, foi possível perceber que existe uma relação entre o desempenho nas disciplinas de Percepção Musical e a utilização de processos autorregulatórios, principalmente o estabelecimento de prioridades e o gerenciamento eficiente do tempo, além da ausência de estratégias relacionadas à divisão de metas em submetas próximas e específicas e à definição de padrões de autoavaliação. Investigar estratégias de intervenção nos diversos processos cognitivos envolvidos com a aprendizagem autorregulada da percepção musical poderá auxiliar os alunos a se tornarem mais motivados e autônomos em seu estudo acadêmico.

Palavras-chave: Percepção musical. Aprendizagem autorregulada. Autoeficácia.

Title: Self-regulated learning of aural skills in undergraduate music courses: a case study

Abstract: Aural Skills classes, which are required and collective, present some particular issues at the Brazilian universities, such as the diverse student's proficiency levels, motivational issues and lack of autonomy for learning. This paper present the results of a research that investigated the relationships between the psychological constructs involved in the self-regulation of aural skills learning in Undergraduate music students. Through semi-structured interviews, the objective was to understand the interaction of the processes described in Zimmerman (2002) in the three student's narratives. In this initial research, it was possible to see a relationship between the achievement in Aural Skill courses and the utilization of self-regulatory process, particularly goal-setting and efficient time management, as well as the lack of strategies related to the division of goals into proximal and specific sub-goals, and to the definition of self-evaluation standards. The investigation of strategies for intervention on cognitive processes involved with self-regulated learning of aural skills may help students to become more motivated and autonomous in their academic study.

Keywords: Aural Skills. Self-Regulated Learning. Self-Efficacy.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121-140, dez. 2011.

A disciplina Percepção Musical tem sido objeto de investigação acadêmica nos últimos anos no Brasil, e um fator que é evidenciado frequentemente nestas pesquisas é a falta de motivação dos alunos frente a esta disciplina. É necessário investigar os processos cognitivos dos alunos que regulam sua aprendizagem e que estão envolvidos em seu estabelecimento de metas, seu planejamento estratégico do estudo, sua valoração da atividade e suas crenças de autoeficácia. Através de uma abordagem qualitativa, com a análise da narrativa do aluno, torna-se viável identificar a dinâmica interna existente entre esses fatores e, assim, os pontos nos quais o professor pode intervir para aprimorar a autonomia e a motivação do aluno.

A Percepção Musical é uma das práticas mais amplas da formação do músico. Como habilidade cognitiva, pode ser comparada ao desenvolvimento da linguagem, representando a "aquisição da compreensão musical que envolve perceber, organizar e conceituar o que é ouvido, executado e escrito" (GERLING, 1995: 26). Entre outras razões, esta compreensão é necessária para que o músico possa atingir um melhor desempenho acadêmico (GERLING, 1993: 38), para estar preparado para o mercado de trabalho (GERLING, 1995: 24) e para estar capacitado a agir criativamente sobre o objeto musical (BERNARDES, 2001: 75).

Como disciplina acadêmica, a Percepção Musical pode ser encontrada, sob uma denominação ou outra, em todos os cursos superiores de música. Otutumi (2008) demonstra a variedade de apresentações e nomenclaturas que a disciplina recebe em cursos de música de universidades brasileiras, e ressalta que a organização em três aspectos (melódico, rítmico e harmônico) é uma estruturação comum a muitos cursos, com a eventual possibilidade do curso de rítmica se encontrar em uma disciplina à parte. Enquanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita musical (sua representação gráfica na forma de partitura) se relaciona com todos estes aspectos, certas atividades específicas à dimensão melódica recebem denominações próprias. O solfejo e o ditado, em particular, são aspectos componentes desta disciplina na grande maioria dos cursos superiores de música no Brasil (OTUTUMI, 2008: 8). Alguns pesquisadores (GROSSI, 2001; BERNARDES, 2001; BARBOSA, 2005) questionam estas atividades na disciplina de percepção, por sua tendência tradicional de fragmentar o discurso musical e descontextualizar o material sonoro.

Entretanto, esta é uma crítica mais voltada à abordagem fragmentada do que necessariamente às atividades propriamente ditas, pois "o sucesso no ditado melódico não depende do domínio de intervalos ou outros fragmentos"[1] (ROGERS, 1984: 110). Segundo

[1] Todas as traduções de citações de artigos em língua estrangeira são nossas.

este autor, o ditado melódico proporciona uma oportunidade ideal para começar a integração da análise e da escuta, através de sabermos como e o quê escutar. Karpinski (2000: 62) aponta os benefícios do ditado melódico como forma de desenvolver, entre outros atributos, a compreensão musical. O autor adverte que o produto final, a notação musical, não é necessariamente um meio adequado para o diagnóstico das dificuldades perceptivas e cognitivas do aluno; é o processo, e não o produto, do ditado melódico que precisa ser observado. Da mesma forma, o solfejo (a leitura entoada de uma melodia à primeira vista) é mais importante como uma ferramenta que permite *pensar o som* do que como uma atividade focada no canto. Segundo Rogers, "o objetivo do solfejo não é o canto, da mesma forma que o objetivo de se aprender a ler não é o de recitar poesia ou prosa em voz alta" (ROGERS, 1984: 127). Karpinski (2000: 166) evita a abordagem atomística e fragmentada do solfejo por intervalos, dando preferência a abordagens que permitem que o aluno perceba o contexto musical das notas na melodia. Desta forma, concordamos com as reflexões de Grossi (2001), Bernardes (2001) e Barbosa (2005), mas assumimos que as críticas estão direcionadas à abordagem fragmentada, atomística e descontextualizada que essas atividades ocasionalmente recebem no contexto da Percepção Musical. Voltando-se o foco do solfejo e do ditado para o processo ao invés do produto, é possível sua utilização como ferramentas para o desenvolvimento da compreensão da linguagem musical. Assim, no presente artigo, *solfejo* será compreendido como um "instrumento de desenvolvimento de escuta interna, memória e compreensão musical" (SANTOS; HENTSCHKE; GERLING, 2003: 30) e *ditado* como a habilidade de compreender o discurso musical de forma holística e contextualizada (BORTZ, 2010: 3).

A Percepção Musical é uma disciplina obrigatória e coletiva, revelando um problema comum nas universidades brasileiras: o desnível da turma. Enquanto muitos alunos ingressantes ao curso já possuem um contato extensivo e profundo com música há muitos anos, outros tiveram seu primeiro encontro com atividades perceptivas apenas alguns meses antes do ingresso no curso (OTUTUMI, 2008: 10). Em um questionário respondido por 60 docentes desta disciplina e vinculados a Instituições de Ensino Superior, Otutumi (2008) constatou que 60% dos respondentes apontaram que os alunos, em geral, apresentam dificuldades, já que não tiveram boa formação de base anterior, e 71,7% consideram que a maior dificuldade no ensino da disciplina é o nível de conhecimento muito heterogêneo dos estudantes. Além disso, o questionário revela que 75% dos professores consideram que o maior obstáculo no rendimento dos alunos na disciplina de Percepção Musical é a falta de estudo (OTUTUMI, 2008: 108-109). A falta de preparo do aluno ingressante é um fator frequente na literatura acadêmica sobre o ensino desta disciplina. Mesmo alunos que possuem certa proficiência em seu instrumento principal podem demonstrar grande dificuldade na compreensão do código musical (GERLING, 1993: 37), o

que é "um forte indício de uma educação musical deficitária em vários aspectos perceptivos e conceituais" (GERLING, 1995: 23).

Além do questionário, Otutumi entrevistou quatro professores da disciplina de universidades brasileiras e a questão da motivação foi evidenciada em uma das entrevistas: "a maior dificuldade dessa matéria é você conseguir que os alunos estudem" (OTUTUMI, 2008: 69). Pode-se observar o interesse dos professores na autonomia dos alunos enquanto aprendizes e enquanto músicos. Gerling aponta que "o maior desafio consiste em motivar os alunos para que assumam seu próprio aprendizado". Nesse contexto, a visão tradicional de sala de aula, em que o professor retém todo o conhecimento e o aluno o recebe passivamente, é uma visão confortável que, geralmente, forma a expectativa do próprio aluno: "os alunos esperam que o professor seja um provedor milagroso de fórmulas mágicas, macetes, truques e dicas" (GERLING, 1993: 38). Esta falta de habilidade de construir seu próprio conhecimento se confunde com a falta de interesse em fazê-lo. Se por um lado, os alunos não estão interessados em aprender a aprender, como fica evidente na simples afirmação de uma professora entrevistada por Otutumi, "porque se você não cobrar o aluno não estuda, o seu melhor aluno não estuda", por outro lado, também pode não haver aplicação de estratégias de aprendizagem: "os alunos da graduação de hoje não têm disciplina" (OTUTUMI, 2008: 73-74).

No discurso dos professores entrevistados por Otutumi (2008), percebe-se que se trata de uma disciplina desafiadora ("por que não é uma disciplina fácil, também, não?"), fortemente dependente da motivação pessoal ("a matéria é ingrata para muitos, não é para todo mundo, tem uns que gostam, fazem com gosto esse tipo de trabalho. Mas uma boa parte não!"), e de crenças de autoeficácia ("se a dificuldade for muita eles se desligam, simplesmente a frustração é muito grande aí eles vão dizer: 'Desisto! Não consigo fazer isso aqui, não adianta!"). Portanto, a visão que resulta da observação de tais pesquisas é que a disciplina de Percepção Musical apresenta um conjunto de problemas relacionados a motivação, percepção da própria capacidade e falta de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos.

Um dos objetivos desta pesquisa foi compreender melhor as relações entre os construtos definidos pelos modelos de autorregulação da aprendizagem em alunos da disciplina de Percepção Musical em um curso superior de música, permitindo a elaboração de novas hipóteses e questões de pesquisa para investigações futuras. Este objetivo confere um caráter exploratório à pesquisa, pois se trata de uma abordagem que tem sido associada às reflexões a respeito da prática da Percepção Musical, através da qual o pesquisador busca identificar variáveis relevantes (BABBIE, 2011: 96).

A produção dos dados, nesta fase inicial, foi realizada por meio de três entrevistas

semiestruturadas, através das quais os entrevistados foram estimulados a narrar sobre momentos de sua formação musical e sobre sua experiência no curso superior, que permitissem a investigação da origem e do desenvolvimento das suas crenças de autoeficácia relacionadas ao estudo da Percepção Musical, assim como a utilização de estratégias de aprendizagem, estabelecimento de objetivos e valoração da atividade. O formato semiestruturado das entrevistas foi apropriado para esta pesquisa, pois oferece "amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante" (TRIVIÑOS, 1987: 146). As entrevistas foram transcritas em sua totalidade, mantendo as expressões coloquiais e desvios gramaticais das falas dos entrevistados. As respostas dos alunos foram codificadas, ou seja, classificadas ou categorizadas (BABBIE, 2011: 425), de acordo com os processos autorregulatórios que refletiam, segundo o modelo de Zimmerman (2002).

Participantes da pesquisa

Foram entrevistados três alunos de um curso de Licenciatura Plena em Música de uma Instituição de Ensino Superior. As entrevistas foram realizadas em meados do primeiro semestre letivo do ano e os entrevistados haviam ingressado na universidade no início do ano anterior, de modo que se encontravam no terceiro semestre do curso. Nenhum dos participantes havia praticado habilidades específicas da percepção musical antes da preparação para a prova específica do curso superior, e o aproveitamento e o desempenho nas disciplinas de Percepção Musical foram diferentes para cada aluno. Este aspecto foi um critério para seleção dos participantes, que foram identificados através de nomes fictícios: Alberto, Bianca e Cláudia.

O primeiro entrevistado foi Alberto, que era tecladista e estudava percussão no curso de música. Alberto tinha 26 anos na ocasião da entrevista. Seu interesse por música veio principalmente através de sua mãe, que cantava em coral e ouvia música com bastante frequência, e do contato, durante a infância, com uma prima que era Bacharel em piano. Por iniciativa própria, Alberto decidiu aprender a tocar o instrumento e, aos 16 anos, a ler partitura. Declarando uma paixão que abrange a música clássica e a popular, obteve bastante experiência tocando em bandas na noite. Seu primeiro contato com solfejo ou ditado ocorreu durante a preparação para a prova específica e Alberto obteve desempenho excelente em todas as atividades das disciplinas de Teoria e Percepção Musical I, II e III.

A segunda entrevistada foi Bianca, também tecladista, que estudou um pouco de percussão e de viola após ingressar na universidade. Na ocasião da entrevista, Bianca tinha 18 anos. Seguindo o sonho de seu pai, começou a estudar teclado aos seis anos com uma

professora particular de sua cidade. A admiração por esta professora a fez decidir tornar-se uma professora de música e, apesar de não ter estudado ditado ou solfejo antes da preparação para a prova específica, a teoria musical sempre esteve no topo de suas prioridades. Bianca obteve um desempenho suficiente para a aprovação nas disciplinas de Teoria e Percepção Musical que já cursou, embora tenha relatado estar com dificuldades para acompanhar o conteúdo.

A terceira entrevistada foi Cláudia, tecladista, que aprendeu flauta doce após ingressar na universidade e recentemente começou a estudar flauta transversal. Na ocasião da entrevista, Cláudia tinha 19 anos. Através do incentivo de seu pai, começou a ter aulas particulares de teclado aos oito anos. Tendo sido educada a ler através de cifras, seu primeiro contato com partitura musical ocorreu durante o curso de extensão da universidade, onde se preparou para a prova específica. Cláudia teve um desempenho insatisfatório no primeiro semestre da disciplina, o que fez com que reprovasse. Na ocasião da entrevista, estava cursando a disciplina Teoria e Percepção Musical I pela segunda vez, estando com um desempenho notavelmente superior ao da primeira vez.

As crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem

O conceito de autoeficácia traduz a percepção que o indivíduo tem de sua capacidade de desempenhar uma tarefa ou de lidar com uma situação. Este conceito está imediatamente relacionado com o processo de definição de objetivos, o qual é concebido como um processo cognitivo fundamental que afeta a motivação. Schunk (1991: 9) propõe que os "estudantes que acreditam que irão experimentar muita dificuldade compreendendo a matéria estão propensos a ter um baixo sentido de eficácia para sua aprendizagem". Isto influencia diretamente todo o processo de aprendizagem, uma vez que o aluno com baixo senso de autoeficácia tem uma tendência maior a evitar a tarefa e a alocar menos energia e esforço em sua resolução, ao passo que o aluno que se percebe eficaz é mais motivado para se comprometer com as atividades. As crenças de autoeficácia são consideradas o fator principal para a determinação da motivação e do sucesso acadêmico do aluno (SCHUNK, 1989; ZIMMERMAN, 2000), e suas fontes mais comuns são os desempenhos anteriores e a modelagem social.

Nenhum dos três alunos entrevistados havia estudado solfejo ou ditado antes dos últimos meses que precederam a prova específica. A autoavaliação de desempenhos passados é uma das principais fontes das crenças de autoeficácia, mas na ausência destes, os modelos sociais tornam-se fundamentais para a criação de uma percepção de autoeficácia. Como Schunk explica,

> os estudantes adquirem muita informação sobre capacidade a partir do conhecimento dos outros. Pessoas semelhantes oferecem a melhor base para comparação. A observação de colegas similares realizando uma atividade transmite aos observadores a informação de que eles, também, são capazes de terem êxito na tarefa (SCHUNK, 1989: 174).

A influência desta experiência de observação também pode ser negativa, como se percebe nos relatos dos três entrevistados, tanto sobre a prova específica como a disciplina de Percepção Musical:

> Qualquer pessoa que entra aqui: "é o monstro!" É feito o bicho da matéria, sabe? Pra nós, todo mundo fala "é a cruz que vocês vão carregar e é isso aí". [...] "Tu não pode vacilar!" Não, é ralação, é prova. Já vem assim, com todo mundo falando que é um troço (Alberto).
>
> Bom, pelo que eu escutava das pessoas na rua, a prova era a coisa mais horrível do mundo. Impossível de passar! Aí eu vim com esse pensamento que a prova era muito difícil. E eu tenho um problema, que eu sou muito nervosa, eu fico muito nervosa pra realizar as provas, pra tudo (Bianca).
>
> Na minha concepção, [a prova específica] ia ser difícil. Até porque quando fui fazer a prova, no próprio corredor tinha bastante pressão. Que a prova "tava" muito difícil, que não "tava" sendo fácil, que tinha bastante reprovação, que não é qualquer um que passava. [...] Os que já tinham feito, os próprios colegas que já tinha feito botavam uma pressão no corredor (Cláudia)

É importante manter em mente a diferença entre a autoeficácia e a crença de autoeficácia. É possível que um estudante se sinta incapaz de realizar tarefas que na realidade ele está capacitado para cumprir. Bianca, por exemplo, percebeu o conflito entre a informação que ouvia dos outros candidatos e a avaliação do seu próprio desempenho: "quando eu comecei a fazer a prova eu percebi que era totalmente ao contrário, que tudo que eu sabia 'tava' ali" (Bianca).

As crenças de autoeficácia dos alunos estão intimamente relacionadas com sua utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Os estudantes que se creem mais capazes tendem a adotar estratégias de aprendizagem autorregulada mais complexas (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990), o que facilita o processo de aprendizagem e

conduz a um desempenho melhor. A Figura 1 demonstra, de forma esquemática, o ciclo de autorregulação da aprendizagem, segundo Zimmerman (2002).

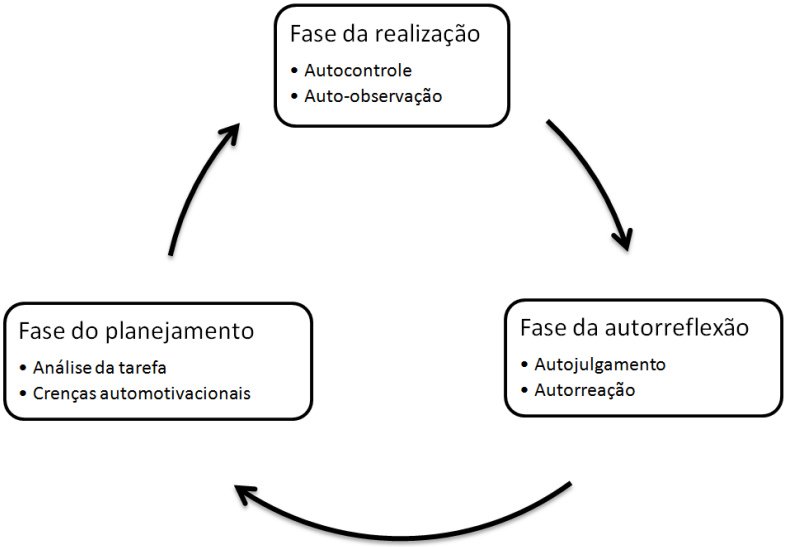


Fig. 1: Ciclo da autorregulação da aprendizagem, segundo o modelo de Zimmerman (2002).

Fase do planejamento

Segundo o modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2002), a *fase do planejamento* se refere a processos e autocrenças que ocorrem antes dos esforços de aprendizagem. As principais classes de processos desta fase são as que envolvem a análise da tarefa e as crenças automotivacionais. Durante a análise da tarefa o estudante autorregulado estabelece metas e cria o seu planejamento estratégico, ou seja, determina um objetivo de aprendizagem ou desempenho e um conjunto de estratégias de estudo para atingir este fim. As propriedades da meta – especificidade, proximidade e nível de dificuldade – são especialmente importantes, pois interagem reciprocamente com as crenças de autoeficácia (SCHUNK, 1989).

Metas específicas, próximas e com um nível equilibrado de dificuldade induzem a uma melhor crença de autoeficácia. A especificidade da meta torna o progresso mais fácil de ser mensurado, e a proximidade permite um contato mais concreto com os resultados,

consequências e sucessos. A dificuldade da meta precisa ser equilibrada para que seja suficientemente desafiadora, mas sem apresentar-se como um obstáculo intransponível.

O estabelecimento de metas foi um dos processos menos representados nas entrevistas. A despeito de perguntas específicas sobre como estudaram para a prova específica de ingresso, ou para as provas da disciplina durante o semestre, nenhum dos alunos entrevistados relatou exemplos de metas específicas ou próximas. Os estudantes pareceram mais focados em suas metas gerais e de longo prazo, como pôde ser observado quando Cláudia mencionou que seu desejo de ingressar no curso de música: "era o que eu queria e foi a meta que eu quis, eu comecei a estudar pra valer" (Cláudia). Zimmerman (1989: 333) adverte que estudantes que adotam metas gerais como "fazer o seu melhor" geralmente não percebem uma melhora considerável em motivação e aprendizagem, quando comparados com alunos que estabelecem metas intermediárias.

Alberto foi o aluno que mais mencionou metas de aprendizagem durante a entrevista, mas na maior parte das vezes referindo-se a metas gerais, como por exemplo, o objetivo de perceber relações e padrões significativos na música ao invés de uma sequência abstrata de notas: "tentar trabalhar com padrões, não com figuras. Assim fica mais fácil, tu não precisas ficar pensando em nota, mas pensar num padrão. [...] Eu buscava um sentido: não ouvia o Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, mas, como eu te falei, ouvia uma escala até o quinto grau" (Alberto). Alberto compreendeu a importância de evitar uma abordagem fragmentada e desconectada durante a audição, e de perceber as melodias como um todo integrado e significativo. Entretanto, quando as metas não são específicas, torna-se mais difícil para o estudante avaliar o seu progresso, o que, por sua vez, pode influenciar negativamente sua automotivação para a aprendizagem.

Um segundo subprocesso da classe de análise da tarefa é o planejamento estratégico. Um estudante autorregulado planeja o uso do tempo e do espaço para tornar sua aprendizagem mais eficiente. Por exemplo, o aluno pode planejar desligar o aparelho de TV ou estipular a ordem e a frequência do estudo dos conteúdos. A frequência de estudo é um aspecto especialmente importante na aprendizagem da Percepção Musical, pois se trata do desenvolvimento de habilidades específicas. Por não se tratar de um mero acúmulo de informações factuais, estas habilidades precisam ser desenvolvidas através de prática regular, em um processo de desenvolvimento gradual e progressivo. Ao ignorarem esta característica do conteúdo, muitos estudantes decidem dedicar à disciplina pouco tempo antes de uma prova, como se percebe neste trecho da entrevista com Cláudia sobre sua frequência de estudo no primeiro ano do curso:

> Ah, era muito pouco, assim, até em época de prova, uma semana antes eu tentava pegar e dar uma estudada. Ditado também, muito em cima da prova, não estudava com antecedência. [...] Começava sempre uma semana antes, eu tentava pegar, um dia sim, um dia não, tinha dias que eu nem pegava, sabe, era bem desleixada, mesmo (Cláudia).

Outras estratégias incluem a revisão de avaliações passadas, anotações de aula, ou livros-texto. Este é o tipo de estratégia presente na descrição de Bianca sobre seu estudo de ditado em casa: "eu tentava tocar aquela melodia que o professor tinha tocado na aula, o que eu tinha escrito errado, e depois a correção, para ver o que estava errado e o que não estava" (Bianca). Com a disponibilidade do ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), que passou a ser incorporado como apoio à disciplina no semestre em que foi realizada a entrevista, a estudante pôde planejar seu estudo: "progressões [harmônicas], sempre que eu posso, eu entro no Moodle e estudo. Assim, faço uma lista, por exemplo, tem agora I-IV-V-I. Aí eu fiz toda aquela lista, fiz as lições. Pronto. Faço isso. E aí, quando eu posso de novo, eu entro" (Bianca).

Da mesma forma, buscar a assistência de colegas ou do professor é uma estratégia valiosa que alguns alunos deixam de usufruir, possivelmente por timidez. Cláudia reconheceu esta falha na primeira vez que cursou Teoria e Percepção Musical I: "eu estudava mais sozinha. E um dos meus maiores erros foi que eu tinha dúvidas e eu ficava quieta, não perguntava" (Cláudia). Entretanto, a estratégia de busca de assistência passou a ser parte do seu repertório ao fazer a disciplina pela segunda vez: "quando eu tenho alguma dúvida, agora esse ano, em teoria, alguma coisa, ou procuro perguntar pros meus colegas que sabem mais ou para o professor, e tiro as dúvidas em aula com ele" (Cláudia).

Um aluno autorregulado é capaz de analisar as tarefas, avaliar o tempo disponível e a adequação do espaço e, desta forma, antever e prevenir possíveis dificuldades. Em particular, este aluno deve ser capaz de identificar prioridades, as quais se alteram constantemente, e distribuir as tarefas no tempo de maneira eficiente. Na falta de estratégias desta natureza, Bianca sentiu dificuldade em conciliar o tempo de estudo das disciplinas acadêmicas e das habilidades individuais trabalhadas em Percepção Musical:

> E aí eu percebo que eu tenho muita dificuldade nessa parte, mas eu não "tô" correndo ainda muito, não "tô" correndo atrás do prejuízo. É mais na questão das progressões, e aí eu acabo deixando o resto de lado. Eu dou muita ênfase em algumas questões e nas outras não. [...] Mas isso não quer dizer que eu não vá estudar ditados, claro que vou. Só que a gente só lembra disso quando "tá" chegando

> na hora. Até porque eu tenho, assim, um monte de coisas pra fazer, e aí às vezes eu acabo não dando o tempo pra parte de teoria e percepção, eu vou fazendo as outras disciplinas, vou tapeando aqui e ali, né? (Bianca).

Por outro lado, Alberto relatou o seu diálogo interno ao programar seu estudo para as avaliações da disciplina, em que podemos observar ciclos de autoavaliação e planejamento de prioridades e conteúdos, assim como de distribuição de tempo, que se retroalimentam continuamente, de forma autorregulada:

> A gente tem as provas de teoria, progressão, ditado atonal e tonal, e as do outro dia que é solfejo e leitura rítmica. Então eu penso "Tá, teoria, o que é que vai cair em teoria?" Procuro entender. Agora eu vou pro atonal. Amanhã eu vou fazer ditado tonal, pra ficar bem e volto pra progressão, mas no terceiro dia eu volto dar uma conferida na teoria. [...] Mas no próximo dia já vem ditado, por isso que não tem como estudar de um dia pro outro, porque é bastante coisa pra tu dominar. Então, no sétimo dia tu já "tá" estudando três conteúdos, "ah, estou legal, melhorei nos três", então já posso botar um quarto conteúdo. Estudo um quinto aqui, uma meia hora aqui, um outro mais meia hora aqui, dou um tempo, vou estudar um pouquinho mais aqui, porque o outro já está bom. E aí vai indo, chega na hora da prova tu entra aqui dentro já sabendo o que vai acontecer (Alberto).

Pesquisas sobre o desempenho acadêmico demonstraram que o valor intrínseco da atividade para o aluno se relaciona fortemente com o uso de estratégias cognitivas e com a autorregulação:

> Os estudantes que eram motivados a aprender o material (e não apenas obter boas notas) e acreditavam que suas tarefas escolares eram interessantes e importantes estavam mais envolvidos cognitivamente na tentativa de aprender e compreender o material. Além disso, estes estudantes tinham uma propensão maior a se autorregularem e a relatarem que persistiram em seus esforços acadêmicos (PINTRICH; DE GROOT, 1990: 37).

Percebem-se variações na percepção subjetiva do valor da Teoria e da Percepção Musical entre os entrevistados. A importância pessoal da matéria para Cláudia se restringia às consequências curriculares, o que demonstra uma motivação extrínseca para o estudo:

"Se tu não passas, tranca cadeiras. Por exemplo, neste semestre, eu estou com bem poucas cadeiras porque rodei nela, e trancou um monte de cadeiras para mim. Então, é uma disciplina tão importante quanto as outras" (Cláudia).

Por outro lado, a motivação para a aprendizagem de Teoria e Percepção Musical para Bianca estava relacionada ao seu futuro profissional como professora de música. Bianca percebia a teoria como o ponto de partida de toda a prática musical: "Pra mim, a teoria sempre foi importante pra poder desenvolver a prática. Porque se a gente não sabe fórmulas de compasso a gente não sabe quase nada, né?" (Bianca). Entretanto, ela dava uma importância maior ao modo como seu desenvolvimento musical podia capacitar seu ensino:

> Era mais para ter conhecimento, se um dia eu precisar explicar para o aluno como funciona. Eu sempre pensava tudo levando em conta que um dia eu vou me formar, como que eu vou ensinar. [...] No ditado a gente desenvolve a escuta e com isso ajuda no solfejo, também. E mais adiante eu vou poder passar pros meus alunos isso, tentar perceber as minhas experiências, falhas ou não, e tentar ajudar eles [sic] da melhor forma possível (Bianca).

No caso de Bianca, a motivação para a aprendizagem da percepção não era completamente extrínseca, pois se relacionava com sua meta pessoal de se tornar uma professora de música. Ainda assim, ela não parecia atribuir um valor intrínseco às habilidades perceptivas, o que contrastava com a maneira como Alberto entendia a Percepção Musical:

> A percepção hoje pra mim é tudo, é muito importante pra tirar uma música. Não precisa mais sentar no teu instrumento e ficar procurando notinha. O solfejo é a gente ter um instrumento fixo com a gente. Não precisa ligar na luz nem nada, "tá" contigo sempre. [...] É a arte de compreender a música, e eu acho que a percepção é fundamental pra qualquer músico, acho que é a matéria mais importante (Alberto).

A motivação de Alberto para o estabelecimento de estratégias de estudo, definição de prioridades, alocação de tempo etc., estava relacionada ao valor intrínseco que atribui à disciplina. O interesse no estudo não se devia apenas à aprovação para não trancar cadeiras, ou à aquisição de um conteúdo que precisará ser ensinado no futuro: o desenvolvimento da Percepção Musical é importante por si só. A atribuição de valor intrínseco se refletia imediatamente no prazer do estudo: "Pra mim, não é obrigação

nenhuma estudar Teoria e Percepção. É uma coisa que se tornou um vício, uma constante, um hábito legal" (Alberto).

Fase da realização

A segunda fase do processo de autorregulação, a *fase da realização* também envolve duas grandes classes de processos: os processos de autocontrole e a auto-observação (ZIMMERMAN, 2002: 68). O autocontrole é relacionado à implementação das estratégias de estudo e de aprendizagem eleitas durante o planejamento. Muitas vezes, inclui métodos como o uso de imagens mentais, a autoinstrução ou o foco deliberado da atenção. A auto-observação se refere ao autorregistro de eventos pessoais ou de experimentações para identificar a causa desses eventos, assim como o automonitoramento em tempo real da eficiência das estratégias de estudo.

Através das respostas dos alunos entrevistados, percebe-se que o automonitoramento era mais consciente durante o estudo do solfejo, embora tenha transparecido uma abordagem fragmentada, com ênfase nos detalhes do resultado: "depois de cantar, eu tento cantar pela segunda vez, com acompanhamento do teclado, pra ver onde é que desafinei, onde foram meus erros" (Cláudia). O que caracteriza o automonitoramento é sua simultaneidade à implementação das estratégias de aprendizagem, como quando Bianca descreveu: "às vezes, eu pegava um pouco da referência do teclado, mas não tocava a melodia inteira, só algumas partes em que eu percebia que eu estava baixando ou levantando demais a sonoridade" (Bianca). Conforme descrito acima, Alberto havia definido para si a meta de perceber padrões melódicos significativos ao invés de notas isoladas. Uma vez que esta meta não se refere diretamente ao resultado do ditado (a transcrição de uma melodia), mas sim ao processo mental (a compreensão da melodia), é durante a fase da realização, e não depois, que esta auto-observação cuidadosa se torna necessária para que não se volte aos hábitos antigos: "A transição não foi fácil. É que tem aquele vício. Eu tinha muito o vício de pensar nota por nota. Foi uma coisa que eu praticava, eu buscava um sentido. [...] Comecei a trabalhar com padrões, tentar adaptar e não pensar só em nota" (Alberto).

O processo de autorregistro, que é fundamental para a avaliação do progresso, não foi relatado por nenhum dos entrevistados. As listas pré-definidas pelo ambiente virtual de aprendizagem oferecido pelo Moodle, mencionadas por Bianca, contribuem para uma avaliação do progresso, mas não se enquadram na definição de aprendizagem autorregulada por que não fazem parte de um processo autoiniciado. O avanço no desenvolvimento de habilidades que se desenvolvem aos poucos, como a Percepção Musical, pode ser pequeno

quando visto sob uma lente temporal microscópica. O estudante pode estar progredindo constantemente sem se dar conta disso, pois as comparações são feitas apenas com os desempenhos mais recentes na memória. O progresso em longo prazo é muito mais facilmente observável quando se tem um registro dos desempenhos em tentativas anteriores. Poder comparar o desempenho em uma atividade com meses de diferença permite perceber mais claramente a dimensão do progresso, o que influencia positivamente as crenças de autoeficácia e, consequentemente, a motivação.

Fase da autorreflexão

A *fase da autorreflexão* inclui as classes de processos relacionadas ao autojulgamento e à autorreação. Uma forma de autojulgamento é a autoavaliação, quando o estudante compara seus desempenhos com algum padrão, que pode ser seu próprio desempenho anterior (interno), ou algum padrão absoluto (externo) (ZIMMERMAN, 2002: 68). No caso de uma disciplina acadêmica, o padrão absoluto externo mais geral que os alunos tendem a utilizar é a nota necessária para aprovação. Quando Bianca relatou, "passei com uma média que não foi muito do meu agrado, mas enfim, passei, né?" (Bianca), ela demonstrou o emprego de um referencial externo para autoavaliar seu desempenho na atividade. Sua satisfação pessoal, o agrado, foi vinculada a um marco pré-definido, o que, juntamente com a ausência de autorregistros na fase de autorrealização, tende a fazer com que não considere o seu progresso individual.

A autoavaliação em uma subatividade específica da disciplina, como por exemplo, ditado melódico, pode se dar com o estudante comparando suas respostas em exercícios de aula para identificar divergências no raciocínio ou na compreensão da melodia: "eu tentava tocar aquela melodia que o professor tinha tocado na aula e o que eu tinha escrito errado, para ver o que estava errado e o que não estava" (Bianca). Desta forma, o foco da avaliação deixa de ser o produto do ditado melódico (quantos acertos ou erros), e volta-se para o processo (quais acertos ou erros).

É na fase da autorreflexão que o estudante avalia a eficiência das estratégias de aprendizagem que foram planejadas e implementadas nas fases anteriores. À medida que o tempo passa, o tipo e a complexidade do conteúdo visto na disciplina tendem a sofrer alterações. Assim, as estratégias precisam ser constantemente reavaliadas para garantir que permanecem adequadas às exigências. Ao ser questionada se suas estratégias de estudo deram o resultado esperado, Bianca respondeu: "na primeira parte, do primeiro semestre, deu. Já na segunda, não muito, porque eu, de certa maneira, parei de estudar um pouco. Eu fui muito confiante pensando, 'ah eu fui bem no primeiro semestre, agora já sei!'" (Bianca).

Uma forma de autojulgamento muito importante é a atribuição causal, que se refere à crença do estudante sobre a causa de seus sucessos e fracassos. Este aspecto do autojulgamento é essencial para definição das crenças de autoeficácia do aluno. Por exemplo, quando o estudante atribui o fracasso a uma falta de dom ou talento (um fator externo e além do controle), há uma tendência a diminuir sua perseverança na tarefa; por outro lado, quando a causa do fracasso é atribuída a uma estratégia de aprendizagem ineficaz, o aluno permanece motivado a adaptar sua estratégia, ou a descartá-la e adotar uma mais eficiente. Cláudia estava cursando a disciplina pela segunda vez, e seu relato demonstra que atribuiu a mudança positiva no desempenho às suas estratégias de estudo: "Parece que eu 'tava' estudando e aquele meu estudo não 'tava' dando certo. [Agora,] a maneira que estou estudando 'tá' funcionando, porque 'tá' me ajudando bastante, até minhas notas evoluíram bastante" (Cláudia).

Ao atribuir seus resultados às suas escolhas de estratégias, o aluno permanece motivado, pois se trata de um fator sob seu controle. Alberto disse: "O resultado vem na prova. Não é por acaso que o cara vai bem. E se for mal, o cara vê 'ah, se eu tivesse estudado, de repente não teria ido mal, né?' Eu estudei e foi legal, é sinal de que se eu continuar estudando, as coisas vão dar certo, é assim" (Alberto). Bianca, por outro lado, atribuiu parte de seus problemas de desempenho ao nervosismo, e transpareceu que ela acreditava ter pouco controle sobre este aspecto emocional: "na segunda vez, não fui tão bem, talvez em decorrência do nervosismo [...] Depois da prova, eu ficava calma e ficava muito brava comigo, porque eu percebia que eu errava coisas que não tinha necessidade de errar" (Bianca).

Durante a fase de autorreflexão também ocorrem os processos de autorreação, que tomam a forma de respostas adaptativas ou defensivas. As reações defensivas se referem aos esforços para proteger a própria autoimagem ao se deparar com um fracasso em uma atividade. O aluno pode decidir evitar ou interromper as oportunidades de aprendizagem e de desempenho, abandonando uma disciplina ou faltando a uma prova (ZIMMERMAN, 2002: 68). As reações adaptativas, por outro lado, se referem aos ajustes que o estudante faz em suas estratégias de estudo para aumentar a eficiência do seu próprio método de aprendizagem. O aluno pode avaliar as estratégias utilizadas e os resultados obtidos com elas e, assim, determinar se as julga adequadas ou não.

Um exemplo de reação defensiva fica evidente na resposta de Bianca à pergunta sobre o que fez quando percebeu que não havia obtido o resultado esperado: "Eu estudei um pouco, mas eu ficava mais triste do que eu estudava" (Bianca). Esta reação defensiva não contribui em uma redefinição de metas ou de estratégias: Bianca disse ter percebido que suas estratégias não haviam sido eficientes, mas afirmou que continuava estudando da

mesma forma. O efeito oposto se dá através de reações adaptativas, sucintamente expressadas por Cláudia: "Eu vi que aquilo que eu fazia no ano passado não 'tava' dando certo, então eu tive que mudar [...] eu tenho estudado bem mais, me dedicado bem mais. Eu tento me dedicar o máximo possível" (Cláudia).

Estas fases da autorregulação da aprendizagem podem, idealmente, alimentar-se continuamente, o que conduz ao refinamento constante das habilidades de auto-observação e de formulação de estratégias, assim como à redefinição de metas. Novas metas e novas estratégias configuram a fase de planejamento de um novo ciclo de autorregulação. Entretanto, as variáveis envolvidas com a automotivação também sofrem alterações a cada ciclo, em especial as crenças de autoeficácia, que é o construto que interage mais intensamente com todas as fases e processos do ciclo de autorregulação.

Considerações finais

A análise das entrevistas com três alunos do curso de Licenciatura Plena em Música permitiu a observação da interação entre os construtos psicológicos envolvidos nos processos de autorregulação da aprendizagem relacionados à disciplina de Teoria e Percepção Musical. As alunas que enfrentavam problemas de desempenho evidenciaram mais falhas nos processos autorregulatórios. O aluno com o melhor desempenho nas disciplinas de Percepção Musical demonstrou uma aprendizagem mais autorregulada, principalmente através do estabelecimento de prioridades e do gerenciamento eficiente do tempo.

O momento social envolvendo a prova específica para o ingresso no curso de música se mostrou uma influência negativa para as crenças de autoeficácia dos candidatos. Para muitos candidatos ao curso superior de música, os primeiros contatos com atividades de Percepção Musical acontecem a partir de uma desvalorização da tarefa, e através de percepções negativas do nível de dificuldade envolvido. Como já foi confirmado em pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem, as crenças de autoeficácia constituem uma das principais influências sobre a motivação do aluno.

A ausência do hábito de estabelecer metas próximas e objetivas, as quais permitem um automonitoramento e autoavaliação mais eficientes, foi um dos pontos fracos evidenciados nas estratégias de aprendizagem relatadas pelos três entrevistados. Da mesma forma, as autoavaliações de desempenho e progresso se restringiam a padrões externos pré-definidos, como, por exemplo, as notas necessárias para aprovação na disciplina. Ao descrever suas estratégias de estudo, em particular a definição de prioridades, Alberto demonstrou que utilizava padrões internos de autoavaliação. Este interesse no seu próprio

desenvolvimento é relacionado à motivação intrínseca resultante da atribuição do valor que o aluno faz para a atividade. Por perceber a importância da Percepção Musical para sua profissão de músico, Alberto passou a ver o desenvolvimento de suas habilidades como um hábito prazeroso.

Entretanto, isso não significa que a disciplina tenha sido mais fácil ou exigido menos esforços de Alberto. Mesmo tendo encontrado dificuldades, como, por exemplo, durante a transição de ouvir apenas notas fragmentadas para compreender as melodias como um todo lógico e significativo, Alberto manteve sua motivação, pois atribuiu seu desempenho à utilização de estratégias de aprendizagem. Quando o aluno percebe que os fatores determinantes do sucesso na atividade estão sob seu controle, ele se torna responsável por sua aprendizagem. Assim, seus sucessos fortalecem suas crenças de autoeficácia e seus fracassos são vistos apenas como sintomas de estratégias inadequadas que podem ser adaptadas.

Esta pesquisa torna clara a importância de investigar estratégias de intervenção nos diversos processos cognitivos envolvidos com a aprendizagem autorregulada, as quais poderão auxiliar os alunos a se tornarem mais motivados e autônomos em seu estudo acadêmico. Alguns passos a serem investigados em pesquisas futuras envolvem: (1) elaboração e validação de escalas de autoeficácia específicas aos domínios desta disciplina; (2) categorização de estratégias de estudo e aprendizagem da Teoria e Percepção Musical; (3) desenvolvimento de técnicas de instrução de estratégias de estudo e aprendizagem, tanto em sala de aula, como através de ambientes virtuais (por exemplo, Moodle); (4) exploração dos benefícios da modelagem social, possivelmente através de alunos-monitores da disciplina; (5) elaboração de ferramentas de autoavaliação para cada subatividade da disciplina que permitam que os alunos acompanhem seu progresso com mais eficiência; (6) exploração de meios de tornar o momento da prova específica menos traumatizante; (7) investigação de abordagens ao conteúdo que aumentem o valor intrínseco que o aluno atribui à disciplina, possivelmente através da ênfase em exemplos de uso na vida profissional e da utilização de repertório variado mais conectado à vivência do aluno.

Referências

BABBIE, E. *The Basics of Social Research*. 5ª ed. Belmont: Wadsworth, 2011.

BARBOSA, M. F. S. A percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vigotsky. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n.6, p. 37-85, 2001.

BORTZ, G. Contextualização musical no treinamento auditivo: transferindo memórias à prática musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 1-8.

GERLING, C. C. Treinamento auditivo e teoria musical no Departamento de Música da UFRGS: implantação de um programa integrado. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v.5, n. 8, p. 34-40, 1993.

_____. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3° grau. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 21-26, 1995.

GROSSI, C. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, 2001.

KARPINSKI, G. S. *Aural Skills Acquisition***:** The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians. Oxford: Oxford University Press, 2000.

OTUTUMI, C. H. V. *Percepção musical:* situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Pyschology*, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.

ROGERS, M. *Teaching Approaches in Music Theory***:** An Overview of Pedagogical Philosophies. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L.; GERLING, C. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta par Davidson e Scripp. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 29-42, 2003.

SCHUNK, D. H. Self-Efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*, v. 1, n. 3, p. 173-208, 1989.

_____. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, n. 26, p. 207-231, 1991.

TRIVIÑOS**,** A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

_____. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary educational psychology*, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000.

_____. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, v.

41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 51-59, 1990.

Pablo da Silva Gusmão graduou-se Bacharel e Mestre em práticas interpretativas (piano) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obteve seu título de Doctor of Musical Arts (piano performance) pela University of North Carolina at Greensboro nos Estados Unidos. Atuou como professor substituto de Teoria e Percepção Musical na UFRGS entre 2003 e 2005, e foi contratado pela UFSM em 2009, onde é professor de Teoria e Percepção Musical, e mais recentemente, da disciplina de Tópicos em Psicologia e Cognição Musical. Nesta universidade, coordena um projeto de extensão de apoio a distância para a prova específica para o ingresso nos cursos de música, e um projeto de pesquisa que investiga a autorregulação da aprendizagem da percepção musical. pablogusmao@gmail.com

Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas

Delmary Vasconcelos de Abreu (UnB)

Resumo: Este artigo discute contribuições de abordagens biográficas para uma compreensão do processo de profissionalização de professores licenciados em outras áreas do conhecimento e que se tornaram professores de música. Para tanto, apresenta os caminhos metodológicos utilizados em uma pesquisa concluída de doutorado, cuja estratégia foi baseada na entrevista narrativa com dez professores que atuam no contexto escolar. A interpretação dos resultados da pesquisa sinaliza que tomar a profissionalização como uma narrativa constitui um caminho em que o processo de produção da subjetividade de professores e a sua mobilização no contexto em que estão inseridos podem propiciar, à área de educação musical, outras discussões e aprofundamentos de estudos que tratam dos modos de se profissionalizar em música.

Palavras-chave: Profissionalização docente em música. Abordagem biográfica. Narrativas de profissionalização.

Title: Understanding music teachers' professionalization: contributions from biographical approaches

Abstract: This paper discusses contributions of biographical approaches to an understanding of the process of professionalization of music teachers licensed in other area of knowledge that have become music teachers. To that end, it presents the methodological paths adopted in a piece of research presented in the form of a PhD thesis, which strategy was based on narratives of professionalization, carried out with ten school teachers. The data interpretation signals that to take the professionalization as a narrative constitutes a way in which the process of production of teachers' subjectivity and their mobilization in the context can foster further discussions and other insights in the field of music teachers' professionalization.

Keywords: Music Teachers' Professionalization. Biographical Approach. Narratives of Professionalization.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.

A profissionalização de professores de música tem sido tema comumente debatido na área de educação musical, no sentido de construir definições, mesmo que provisórias, sobre o que constitui ou caracteriza a profissão docente na área. Nas investigações, uma perspectiva adotada com frequência é aquela que investiga, sob diferentes orientações, a formação e a atuação de professores (ver ABREU, 2008; BEINEKE, 2001; BELLOCHIO, 2000, 2001, 2002; DEL-BEN, 2001; DEL-BEN et al., 2006a; FIGUEIREDO, 2002; MACHADO, D., 2003; SANTOS, 2005; SOUZA et al. 2002; SPANAVELLO, 2005).

Mais especificamente, alguns autores buscam discutir a formação docente para identificar os saberes que caracterizam a docência como profissão (ver ARAÚJO, 2005; AZEVEDO, 2007; BEINEKE, 2004; BELLOCHIO 2002, 2003; DEL-BEN et al. 2006b; HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006). Grande parte dessas pesquisas busca compreender a relação entre saberes e atuação, sob a lógica da argumentação, preocupando-se com a adequação dos saberes à atuação de professores nos espaços escolares.

O saber como argumentação, segundo Azevedo (2007: 70), é um tipo de saber que se direciona para o outro e se concretiza na atividade discursiva, pois consiste na validação de argumentos que justificam as ações humanas. De acordo com a autora, essa concepção de saber se fundamenta numa razão prática, direcionada a um fim, que se efetiva em uma práxis e, por isso, é reflexiva e interroga a si mesma. Nesse sentido, Azevedo (2007) considera que, no campo de trabalho, são as relações dialéticas entre a mobilização e a socialização dos saberes pedagógico-musicais com os saberes experienciais que integram a dimensão profissional do professor de música (AZEVEDO, 2007: 77). No sentido da argumentação discutida por Tardif (2003: 197), isso sugere que são as relações dialéticas, os argumentos, que fazem essa junção, "tentando demonstrar a sua validade intersubjetiva". Nessa perspectiva, os sujeitos são contemplados, mas os saberes não são validados pelo próprio sujeito.

Esses trabalhos têm permitido identificar saberes e competências demandados pela atuação docente em música; entretanto, não parecem suficientes para dar conta de compreender o processo de profissionalização em toda sua complexidade, já que, conforme Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalização docente deve ser entendida sob duas dimensões: "profissionalidade" e "profissionismo". Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. O profissionismo é mais do que um tema de qualificação e competência, é uma construção social na qual se situam a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação. Essa dimensão da

profissionalização se refere, também, à maneira como se estabelecem as relações no grupo profissional, às formas de desenvolvimento da atividade profissional, às associações estabelecidas dentro e fora do contexto de trabalho. Isso implica criar estratégias e negociações, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça qualidades específicas, de forma que proporcionem, ao profissional, prestígio e reconhecimento social.

Partindo dessa concepção, desenvolvemos uma pesquisa que teve como tema a profissionalização docente em música. Essa temática focaliza a profissionalização de professores licenciados em outras áreas do conhecimento que, inseridos nas escolas de educação básica, se tornam professores de música. Participaram da investigação dez professores licenciados em outras áreas de conhecimento que não a música (educação física, história, letras e pedagogia), mas que se tornaram professores de música na Rede Municipal de Ensino de Sinop (REMES), no Estado de Mato Grosso.

Caminhos metodológicos

A escolha do método como um caminho a ser percorrido tem proximidade, conforme Minayo (2002), com aquilo que escolhemos investigar. Ao escolher investigar professores licenciados em outras áreas do conhecimento (PLOA), que se tornam professores de música nas escolas de educação básica da REMES, buscamos compreender aspectos da profissionalização construídos a partir da relação que esses professores têm com as escolas de educação básica. Não tivemos como propósito discutir a legitimação desse professor como um profissional da área, mas compreender, a partir da sua perspectiva, esse campo de atuação profissional.

Buscamos, então, dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos na área sobre a temática em questão sob outro ponto de vista epistemológico, calcado nos saberes das subjetividades de professores, na tentativa de ampliar nossa compreensão sobre a profissionalização da docência em música. Para tanto, fez-se necessário criar caminhos metodológicos para acompanhar os profissionais em seus movimentos e deslocamentos no contexto escolar. Esses caminhos foram construídos em forma de narrativas, uma das estratégias que caracterizam o campo das abordagens (auto)biográficas.

Ao indagar sobre os caminhos construídos pelos PLOA no processo de profissionalização docente, chegamos à proposição da expressão "narrativas de profissionalização", por entender que a singularidade dessas narrativas está no processo de profissionalização dos PLOA que se tornam professores de música nas escolas de educação básica.

Neste trabalho, focalizamos os aspectos teórico-metodológicos referentes à abordagem (auto)biográfica, mais especificamente, às narrativas de profissionalização e suas contribuições para uma melhor compreensão da construção da profissionalização de professores de música.

Abordagens biográficas e autobiográficas

Na perspectiva da profissionalização, Abrahão (2007: 168-169) entende que as abordagens que estudam as peculiaridades biográficas ajudam a compreender os contextos em que os professores estão inseridos. Para a autora, compreender o contexto significa interpretar o processo no qual os sujeitos reatualizam e reelaboram os sentidos e posições nos coletivos das histórias. A interpretação desse processo toma como referência os contextos vividos pelos sujeitos no passado, que comportam a totalidade de referenciais biográficos e sociais, e o contexto do presente, entendido pela autora como as redes de relações sociais do presente dos sujeitos (ABRAHÃO, 2003: 82-83).

Na área educacional a pesquisa biográfica é fundada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se forma e se constrói o ser individual. Cada ser carrega em sua trajetória de vida, ambientes específicos, caminhos e dispositivos, papéis e relações sociais. Isso significa que há um espaço singular das experiências vividas pelos indivíduos, que está em relação contínua com os outros setores da vida social (DELORY-MOMBERGER, 2011).

A abordagem biográfica, segundo Josso (2006), dá legitimidade à mobilização da subjetividade como produção do saber ser. A reflexão biográfica permite explorar em cada um de nós a manifestação daquilo que somos e daquilo que nos tornamos. O biográfico, como disse Pineau (2008: 20-21), nos ensina o saber da vida. Esse saber da vida é "o gaio saber, a gaia ciência, o encantamento cognitivo, que resulta do encontro incandescente da chama da vida com a teoria", do encontro da subjetividade com a objetividade, do saber ser com o saber fazer.

No curso da vida, o sujeito se engaja na busca de si mesmo, na busca de sentido e na busca de conhecimento, de forma que o que está entre o saber ser e o saber fazer é a mobilização do conhecimento de si e das coisas. Esses conhecimentos, quando deslocados e movimentados, transportam coisas, ao mesmo tempo em que nos trazem outras de volta, o que Latour (2000) chama de conhecimento acumulado. Esse deslocamento, que entendemos também como trajetórias, pode evidenciar, por intermédio dos processos narrativos biográficos, um sujeito envolvido consigo mesmo, com o outro e com os contextos em que já esteve ou está inserido. A figura desse sujeito consiste em uma pessoa

que enxerga o que ela é, o que já não pode mais ser e o que ainda poderá se tornar. O vir a ser contínuo lembra ideias de Freire (1997), de que somos seres inconclusos.

Em pesquisas da área educacional, vários autores se referem ao termo abordagem biográfica de maneira bastante diversificada. Dominicé (1988) define a abordagem biográfica como biografia educativa. Delory-Momberger (2008) a define como "biografização", referindo-se à junção de biografia com educação. Nóvoa (1998) denomina essa metodologia "(auto)biografia". Josso (2004), que desenvolve pesquisas relacionadas à formação de professores, refere-se à abordagem como narrativas de formação. Já Pineau (2008) considera que todos esses desdobramentos se referem à história de vida de professores.

Para construir a metodologia, utilizada na pesquisa, partimos do pensamento de Delory-Momberger (2008). Ao situar aspectos teórico-metodológicos concernentes à biografia, a autora entende que a narrativa consiste em trazer o movimento da vida, contando como um ser tornou-se o que ele é. A partir do momento em que a pessoa narra a sua história para o pesquisador, podemos denominá-la biografia e quando o sujeito conta acontecimentos de sua vida concernentes à área de interesse do pesquisador, esse sujeito está produzindo uma narrativa biográfica. No sentido etimológico, as palavras "narrativa - bio - gráfica" significam história de vida escrita.

De acordo com Delory-Momberger (2008), a linha mestra de biografia em educação é evidenciar a aproximação entre escrita de si e aprendizagem. Para discutir essa relação, a autora captura duas tradições de pesquisa sobre o biográfico no domínio da formação. A primeira é a do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, que surgiu em países de língua francesa no final da década de 1970 e se difundiu a partir de 1980 com um livro organizado por António Nóvoa e Mathias Finger, que traz a colaboração dos pioneiros desse movimento, especialmente Gastón Pineau, Pierre Dominicé e Marie Christine Josso. A segunda tradição é a da pesquisa biográfica consolidada em países anglo-saxões, cujas filiações, analisadas pela autora, remontam ao século XVIII e ao romance de formação, cuja obra fundadora é a de Goethe.

Ao construir seu pensamento com ênfase no biográfico, Delory-Momberger (2008) aproxima-se da proposta de Dominicé (1990), que utiliza o conceito de biografia educativa. A autora analisa o biográfico como uma categoria da experiência que permite aos indivíduos integrar, estruturar e interpretar situações do vivido, além de focalizar a dimensão narrativa da reinvenção de si.

Na área da educação, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas como fontes de compreensão do singular-plural das histórias, das memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos. De acordo com Pineau (1999), biografia se

refere à escrita da vida de outra pessoa, o que Dominicé (1995) define como biografia educativa, pelo fato de se tratar da trajetória educacional dos sujeitos envolvidos nas pesquisas. Ao entender esse mesmo conceito como biografia formativa, Josso (1991) considera que a abordagem biográfica captura as aprendizagens pela experiência que o sujeito viveu ao longo da vida.

O entendimento construído por Josso (2004) e Dominicé (1995) sobre a abordagem biográfica como um processo de investigação/formação nasce das experiências desenvolvidas na Universidade de Genebra, através das aprendizagens significativas e formativas que são construídas, nos seus diferentes momentos, pelos sujeitos que participaram e participam do seminário História de Vida em Formação. Essa perspectiva de trabalho, centrada na história de vida de professores, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Josso (1991) entende que é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

As experiências e os seminários desenvolvidos desde a década de 1980 pelo grupo da Universidade de Genebra marcam um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras da compreensão do processo de formação. Nesse sentido, afirma Dominicé (1988: 103) que "a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Esta dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação".

Para Moita (1992), a abordagem biográfica é mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, "é via de acesso à sua exploração", e se prende com sua especificidade tanto a uma ordem metodológica como epistemológica. Para a autora, o saber que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores (MOITA, 1992: 117).

Para uma melhor compreensão e desdobramento da abordagem biográfica proposta por Dominicé (1990), é preciso ir além do sentido etimológico da palavra biográfico. Segundo Delory-Momberger (2008), o espaço-tempo no qual concebemos nossa existência é construído com base naquilo que apreendemos em nossas vidas. A autora entende que jamais atingimos diretamente o vivido, exceto pela mediação das histórias narradas, pois, quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. Para a autora, o único meio de termos acesso à nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita, isto é, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias.

Como investigação, Souza (2008) comenta que a abordagem biográfica contribui para a apreensão de dispositivos sobre os percursos profissionais do professor e as dimensões do cotidiano escolar. Esse método possibilita conhecer não só o professor, mas a relação deste com a escola, identificando, dessa maneira, o seu processo de profissionalização docente. Uma vez que a abordagem biográfica é capaz de abarcar as dimensões pessoais e profissionais da vida de uma pessoa, é possível compreender as influências, as escolhas e os interesses arregimentados ao longo do processo de profissionalização e dos desejos de vir a ser (SOUZA, 2008: 88-89).

Outra categoria utilizada pela área educacional é a (auto)biografia, que expressa, segundo Pineau (1999), o escrito da própria vida, caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito se desloca numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros.

No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método (auto)biográfico e com as narrativas de formação. Nóvoa (1988) afirma que, no campo da literatura pedagógica, há um destaque para a importância e o significado frente à transposição de outros momentos e movimentos sobre o processo de formação. Dessa forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores, carreiras e trajetórias de formação, com base na utilização de (auto)biografias, revelam-se como de importante valor, pois potencializam recolocar os professores como cerne do debate sobre as pesquisas educacionais. Para Nóvoa (1988: 116), "a (auto)biografia integra-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida".

Na estratégia metodológica da (auto)biografia, o pesquisador respeita a narrativa do sujeito e acredita no que ele diz, uma vez que o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, isto é, o que ele acredita que seja importante sobre sua vida. Ao refletir sobre si mesmo, o sujeito faz emergir, através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade. Por esta razão, Nóvoa (1995) diz que cabe ao pesquisador preocupar-se em apresentar os significados que os participantes atribuem às coisas e à vida.

A pesquisa (auto)biográfica permite ressaltar o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim, a temporalidade contida na narrativa individual remete ao dinamismo de um tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança pelos quais o sujeito passa ao longo da vida. Nesse sentido, o tempo e o espaço das ações realizadas pelos sujeitos dentro de grupos sociais podem identificar, além das práticas sociais

que estes elaboram, as negociações dos acontecimentos ocorridos em suas vidas (NÓVOA, 1995: 189).

Na área de educação musical, Torres (2003), que trabalha com narrativas de si, optou pela pesquisa biográfica, mais especificamente o método (auto)biográfico. Esse método, intitulado pela autora como "autobiografia musical", permitiu capturar não só os relatos orais, mas as lembranças musicais por intermédio das escritas de si. Segundo a autora,

> Autobiografias musicais são as narrativas de si, escritas pelas alunas participantes da pesquisa, em que estão imbricadas as memórias da infância, adolescência e vida adulta com as lembranças de melodias, letras de músicas, shows de bandas, rituais religiosos, aulas de instrumentos musicais, grupos de amigos e familiares e práticas pedagógicas, dentre outras lembranças (TORRES, 2003: 84).

Além das denominações biografia e (auto)biografia, há, também, a denominação história de vida. Pineau (2006), conforme já dito, prefere nomear essas abordagens como história de vida, por entender que biografia e (auto)biografia têm o peso etimológico da escrita. Dessa maneira, o autor prefere chamar essas mesmas abordagens de história de vida, por entender que existem outros meios de se expressar as histórias de vidas além da escrita, como história oral, fotos, vídeos, TV, internet e cinema. A utilização do termo história de vida corresponde a uma denominação mais ampla em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva.

Após a diferenciação conceitual e terminológica de biografia, (auto)biografia e história de vida de professores, tomo como pertinente esclarecer, a seguir, o termo narrativas, uma vez que foi este o termo escolhido para a realização da pesquisa.

Narrativas

Como salientam Jovchelovitch e Bauer (2002: 91), "não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa". As narrativas, que são infinitas em suas variedades, são elementares para a comunicação humana. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência de fatos,

encontram explicações para isso ou aquilo e jogam com essas cadeias de acontecimentos e sentimentos construídos de maneiras intencionais nas narrativas.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas são ricas em colocações indexadas, uma vez que as referências nelas contidas remetem a acontecimentos concretos e detalhados de forma minuciosa, indicando lugares, tempos e experiências pessoais. A estrutura das narrativas é composta de um contexto e de acontecimentos sequenciais que terminam em um determinado ponto, além de incluir uma situação constituinte de ações humanas pontuais e objetivas. A estrutura que compõe as narrativas permite reconstruir as ações das pessoas em seus contextos, mostrando o lugar, o tempo, os motivos e os elementos que evidenciam as peculiaridades dos sujeitos.

A forma de expressão mais imediata para demonstrar a representação mental, pré-escritural de uma biografia, são as narrativas. Delory-Momberger (2008) esclarece que os princípios do discurso narrativo consistem em organizar a sucessão dos fatos, as sintaxes das ações e das funções, a dinâmica transformadora entre sequências de aberturas e de fechamento dos acontecimentos, além de orientar quanto aos objetivos do sujeito em narrar determinados fatos. Nesse sentido, a narrativa se apresenta como a linguagem do fato biográfico, como o discurso no qual escrevemos nossa vida, conforme afirma Delory-Momberger (2008):

> É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para uma conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que tem seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2008: 37).

A narrativa fundamenta o modelo que inspira nossas representações biográficas e a maneira como narramos nossa vida. Fazer a narrativa de vida consiste em contar como o narrador é, ou como se tornou ou vem se tornando ao longo do tempo. A experiência biográfica cumulativa é constituída, segundo Delory-Momberger (2008), verticalmente, na relação com a temporalidade, e horizontalmente, na relação com os outros. Portanto, só podemos reconstruir o mundo de nossas vidas narradas à medida que relacionamos esse

mundo com os nossos construtos biográficos e os compreendemos nas relações de ressonância com a nossa própria experiência biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008: 40-59).

A narrativa "não apresenta fatos, mas palavras", afirma Delory-Momberger (2008: 95): "a vida narrada não é a vida". Isso significa que o objeto sobre o qual trabalham os pesquisadores interessados nos procedimentos de formação ou profissionalização de professores através das histórias de vida não é, portanto, a vida, mas as construções narrativas que os entrevistados elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar sua vida.

Narrativas de profissionalização

Parafraseando Josso (2004), que utiliza a história de vida como "narrativas de formação" empregamos, na pesquisa, os mesmos conceitos utilizados pela autora, porém, centrados na profissionalização de professores, o que nos permitiu denominá-las "narrativas de profissionalização". Por se tratar de um estudo sobre a profissionalização de professores de música, adotamos, dentro da abordagem biográfica educacional, o termo narrativas de profissionalização, por entendermos que a singularidade dessas narrativas está no processo de profissionalização dos professores licenciados em outras áreas do conhecimento que se tornam professores de música nas escolas de educação básica.

Souza (2007: 66) entende que "narrar é enunciar uma experiência particular, refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado". A narrativa, como noção de espaço biográfico, circunscreve-se no entrelaçamento de diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. Essas aprendizagens permitem ao sujeito se apropriar de si, dos seus saberes e dos saberes da profissão. As referências contidas nas narrativas e nos modos de narração, além de potencializar o movimento da profissionalização docente, revelam, segundo Souza (2008: 99), formas de se compreenderem epistemologicamente os saberes e as aprendizagens da profissão.

Relação entre narrativas de profissionalização e escola

Embora o espaço pareça ser instituído e dado a priori, ele é, segundo Schaller (2008), uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum fundador de laço social. Nessa perspectiva, o espaço torna-se uma obra coletiva, pois é "um território que responde a uma preocupação do reconhecimento do outro, de integração, de participação democrática, de mobilidade pela escola e pelo trabalho, de mobilidade em

seu seio e de mobilidade em face do que é exterior". Esses espaços, que não se fecham, tornam possíveis que a "inteligência coletiva" caminhe com a mobilidade que o próprio espaço permite (SCHALLER, 2008: 70).

O espaço define um pensamento de coletividade como uma comunidade de pessoas que trocam ideias ou que interagem intelectualmente. Schaller (2008) entende que, no interior de um coletivo, as ações produzidas por um "coletivo de pensamento" se ancoram sobre a apreciação dos campos de força em presença e sobre o "potencial da situação" (SCHALLER, 2008: 72).

Isso remete a uma maneira de pensar a profissionalização, não a partir de um modelo, mas do potencial que a situação nos apresenta. Trata-se, como diz Latour (2000: 358), de "seguir os atores, eles próprios", e procurar detectar os fatores favoráveis que emergem daquele espaço. Isso sugere deixar que os atores manifestem os seus próprios mundos, para só depois perguntar-lhes como chegaram a determinadas relações com o, e no, contexto. Esse procedimento é comparado ao crescimento de uma planta. Não se pode forçar uma planta a crescer, mas pode-se liberá-la dos entraves para o seu desenvolvimento, permitindo que ela se manifeste, e que se torne ou venha a ser.

Portanto, nessa linha de raciocínio, não são os modelos de profissionalização que determinam o que as pessoas devem se tornar, mas, sobretudo, o potencial delas em detectar pontos favoráveis no local onde estão inseridas. A relação que temos com determinados espaços é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois, como afirma Schaller (2008: 76), "separar-me desses coletivos é separar-me de minha historicidade, é separar-me de minhas potencialidades".

Considerar o contexto e a força do coletivo como um espaço para continuarmos nos criando e nos tornando, significa entender que o potencial não vem apenas do sujeito, mas provém, também, dos outros, da situação, ou das oportunidades abertas pela própria situação. O potencial da situação está no coletivo, assim como a força da água está no relevo. O sujeito só tem determinadas características por tê-las negociado, pelo menos em alguns momentos, com pessoas no contexto em que está inserido. Sendo assim, é preciso ser de algum lugar para ser reconhecido e construir o seu vir a ser, neste caso, a sua profissionalização (PASSEGGI, 2008).

O retorno ao biográfico permite compreender, também, as experiências profissionais no sentido mais complexo, como conhecer os contextos educacionais. Esses contextos são constituídos e imbricados com as histórias narradas pelos professores. A aproximação da biografia de professores com o espaço educativo parte da ideia que a compreensão do processo de profissionalização está imbricada com a relação entre o

conhecimento da "vida e a escola" (DELORY-MOMBERGER, 2008: 68). Nessa perspectiva, procuramos compreender o processo de profissionalização docente a partir dos contextos escolares nos quais os professores estão inseridos.

Ao interpretar as narrativas de profissionalização, procuramos os nexos que se estabelecem entre diversos acontecimentos narrados pelos professores informantes a fim de permitirem a compreensão das diversas posições dos professores informantes perante a sua profissão (DIGNEFFE; BECKERS, 1997: 243).

Interpretação dos resultados da pesquisa

Compreender como esses professores se tornaram professores de música na escola é recorrer à representação que cada narrador tem sobre a profissão professor de música e os processos de profissionalização na área. De acordo com Josso (2004: 32), a narrativa só avança se houver questões do seu autor que possam trazer um esclarecimento particular ao conceito do processo investigado, como o que aconteceu para que esses professores viessem a ter as ideias que têm, hoje, sobre a profissão de professor de música e a educação básica como espaço de atuação profissional.

Para entender como os informantes se inseriram na educação básica como professores de música, procuramos capturar nos dados os acontecimentos que elucidavam a entrada desses professores no ensino de arte da REMES, os seus deslocamentos para a área de música e as experiências musicais e músico-educacionais adquiridas nas mais diferentes redes de formação. Esses acontecimentos elucidaram como os professores informantes aprenderam a ensinar música na REMES.

Um dos professores informantes narrou que construiu boa parte de sua formação musical em diferentes redes de formação. Ele disse:

> O mestre da capoeira falava pra minha mãe assim: "os meninos estão sem fazer nada. Traga eles aqui pra aprender capoeira e música, porque, assim, eles não ficam na rua. Pelo menos, aqui eles aprendem a tocar um instrumento". Aprendi com vários professores, aprendi praticamente tudo de percussão. Uma época, um professor morou uns tempos lá em casa, ele era amigo do meu irmão. E lá em casa tinha vários livros dele, e eu pegava aquilo de curioso. E ia ver como era, como é que fazia pra aprender. E lá no livro explicava assim: bolinha preta, batida presa; bolinha branca, batida solta. Eu pegava aqueles manuais e devorava, tentava ficar identificando... E fui pegando, fui pegando, eu chegava lá no centro cultural e ficava olhando os professores como eles faziam... Os outros alunos... E ia pegando o jeito. Eu ia pra

> escola de manhã e à tarde eu ia pro centro cultural treinar e aprender mais instrumentos. Fiquei no centro cultural quatro anos, depois fui para o Senai aprender sopro. Eu passei por todos os instrumentos de fanfarra, e nesse meio tempo entrei numa banda de retreta. Eu fui pra banda pra melhorar no sopro, já que percussão eu dominava. Na banda passei a estudar o Bona e a solfejar, mas como a banda era mais de evangélicos e eu gostava de um sambinha, meu irmão que mexia com escola de samba montou uma banda de carnaval. Comecei a tocar nos carnavais com ele, só que fiquei na banda também, porque lá tinha uns dobrados que eu gostava. Fiquei quinze anos na banda e isso ajudou a definir o que eu queria para minha vida. Aí, mais pra frente comecei dar aula de música em projetos sociais e nas escolas, e até hoje trabalho com música.

O relato desse professor mostra em sua trajetória uma sequência de aprendizagens musicais. As diversificadas experiências formativas possibilitaram ao professor transitar por diferentes espaços formativos, e, assim, fazer a sua escolha profissional – ser músico e professor de música.

Embora alguns dos professores não tenham se reportado a experiências anteriores, foi no modo como esses professores contaram como aprenderam a ensinar música nas escolas da REMES que percebemos as relações que eles traçavam com os contextos vividos anteriormente e as relações vividas no contexto atual. Uma das professoras informantes contou o seguinte:

> Tudo que aprendi de música foi na formação [continuada]. Eu posso dizer que antes disso não tinha a menor noção do que era trabalhar com música na escola. Eu achava que era só cantar com os alunos, ou pôr um CD pra eles escutarem. Agora não. Eu aprendo o que fazer com isso. [...] A gente aprende como ensinar, como fazer pro coral e a flauta ficarem melhor. Tanto na flauta como no coral eu sigo o que aprendo na formação, e tem dado certo.

A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas atividades de sala de aula. Essa é uma das maneiras que os professores informantes vêm encontrando para minimizar as lacunas existentes em suas experiências formativas.

No processo de construção dos eixos de análise, escolhemos entrelaçar os acontecimentos narrados pelos professores informantes que elucidavam os modos como cada um ensina música na REMES. Entendemos que os informantes só construíram os seus

modos de ensinar música nas escolas em que estão inseridos porque foram se identificando e gostando da maneira como ensinam. Ou seja, os informantes parecem perceber que a forma como constroem o ensino de música tem dado resultados, e a escola tem aprovado esses modos de ensinar música. Assim, a satisfação que os informantes sentem em ensinar música é retroalimentada pelo modo como ensinam. Isso pode ser averiguado nas lembranças de uma professora informante da pesquisa. Assim narrou a professora:

> Eu sempre procurei deixar as minhas aulas alegres e divertidas. Eu me lembro de alunos construindo instrumentos de sucata felizes da vida, animados, colando aqui, pregando ali. Eu achava a maior graça naquilo, uns assoviando, cantando, falando, outros bravos porque não davam conta de fazer, mas no final era só diversão. Eu acho que a aula da gente tem que ser alegre. É cansativo dar aula, claro! Eu mesma fico muito cansada, porque, se tiver que rolar no chão, eu rolo, pulo, canto e tal. Mas, aí, quando eu vejo meu aluno, inclusive os pequenos, tocando de olhinho fechado, tocando, tocando, sentindo a música, nossa! Pra mim, aquilo valeu à pena. Eu fico emocionada só de lembrar.

Durante o processo de análise procuramos também nos ater às estratégias utilizadas por esses professores para ensinar música. Assim, pudemos compreender que essas estratégias são definidas de acordo com aquilo que os informantes acreditam que funciona para que os alunos aprendam. As convergências entre as narrativas de profissionalização encaminharam-se para que a interpretação sobre o assunto se assentasse no modo como os professores informantes organizam as suas ações, envolvem o meio em que estão inseridos e partilham experiências com o coletivo.

Outro aspecto peculiar, e que merece menção, é com relação ao exercício que fizemos para enxergar nos dados a área de educação musical. Os professores informantes não possuem licenciatura em música, por isso, muitas vezes, ao exporem as suas concepções de ensino, eles partiam do campo de sua área de formação no ensino superior.

Uma informante disse que "sempre quis ser professora, por isso fiz o magistério". Para essa professora, "as aulas de didática que fiz no magistério e na faculdade, eram aprofundadas, tanto que ela [a didática] me ajudou a enxergar o meu jeito quando dou aula. A didática é sua, é o seu jeito, você tem que se ver nela, entende?".

Embora, nesse processo de análise e interpretação dos dados, tenhamos ampliado alguns pontos de vista, entendemos, durante esse processo de escrita da pesquisa, que o exercício epistemológico é um contínuo devir na vida de um pesquisador, até porque os

problemas também vão se modificando. Assim, procuramos os acontecimentos que registravam os "movimentos persuasivos" (LATOUR, 2000) que os professores informantes fizeram e continuam fazendo para se tornarem professores de música. Buscamos, nas narrativas dos informantes, dados que pudessem demonstrar se os acontecimentos anteriores narrados se interconectavam entre si, de forma que nos permitissem pensar a educação básica como campo de atuação profissional para professores de música.

Ao expor suas conjecturas, um dos professores informantes compara a profissão de professor com a de músicos de bandas de baile (MORATO, 2009), e não titubeia ao dizer que é feliz com a sua escolha profissional – ser professor em escola de educação básica. Ele disse:

> Eu via os amigos músicos tocando em bailes e como era sofrida aquela vida. Sábado de manhã já começavam a carregar caixas pesadas de som pra poder tocar à noite. Aí, eu pensava assim: eu não quero essa vida pra mim. Resolvi ser professor e não me arrependo, sou muito feliz no que eu faço dentro da escola.

Os informantes evidenciaram em suas narrativas que gostam de ser professores em escolas de educação básica. Com relação à atuação na área de música dentro do espaço escolar, os professores contam, de diferentes formas, como se veem no papel de professores de música de suas respectivas escolas. Um dos relatos diz o seguinte:

> Se pudesse, na época, teria escolhido estudar música na faculdade, porque é no que me vejo trabalhando na escola, mas, não sou professora de música, eu estou professora de música, é diferente. Porque, pra mim, ser é ter formação na faculdade, né? Isso eu não tenho... Eu teria de estudar na faculdade e não só em cursinhos, ou só ali na formação [continuada em música]... Como eu trabalho bem, como professora, e sei trabalhar na escola, conheço de escola, então, eu acho que eu não tenho dificuldade pra trabalhar o que sei de música.

Nesse caso, o relato evidencia que o vir a ser professor de música só é possível acontecer pelo tempo de experiência profissional, o gosto pela profissão e o saber ensinar música.

No depoimento a seguir, um dos informantes narra sobre os acordos internos que garantem, ainda que provisoriamente, o ensino de música e a sua condição como professora de música na REMES.

> A escola reconhece que ter aula de música é bom pra ela também, e ela sabe que o principal a gente tá fazendo, que é criar laços com os colegas, com os pais e, principalmente, com os nossos alunos, para que, no futuro, a gente garanta mais ainda a música nos projetos da escola.

Com base nos dados e nos conceitos empregados na pesquisa, coube-nos interpretar e discutir os interesses comuns entre professores e escolas de educação básica, isto é, os movimentos estratégicos realizados pelos professores e pelo coletivo, que partilham os projetos educativos das escolas da REMES. Esses relatos emergiram de dados que apontam o interesse da escola e dos professores que atuam com a modalidade música no ensino de arte.

Considerando que o objetivo central da pesquisa foi o de investigar, por meio das narrativas de profissionalização de professores licenciados em outras áreas, como se tornam professores de música, escrevemos os capítulos de análise das narrativas dos professores informantes procurando respeitar os acontecimentos da mesma maneira como esses professores relatavam, isto é, sem um encadeamento cronológico e de temporalidade, mas mantendo as narrativas no espaço-tempo presente, entrelaçadas com as lembranças do passado e suas projeções futuras.

As temáticas discutidas em relação à profissionalização docente em música me ajudaram a entender alguns modos de se profissionalizar na área de música. Esses modos configuram compreensões sobre como os PLOA se tornam professores de música nas escolas de educação básica.

O que sustenta a história desses profissionais como professores de música na escola são as suas microações. Nelas estão explícitos os caminhos que levaram a determinados acontecimentos sobre o vir a ser professor de música. Essa perspectiva da profissionalização torna visíveis aspectos da profissionalidade e do profissionismo que, muitas vezes, aparecem como dissociados ou despercebidos pelos sujeitos ou instituições. O jeito de ser de cada um dos informantes passa a circunscrever a cultura profissional da escola na qual estão inseridos. Isso sugere não só um modo de ser do professor de música, mas, também, um modo de saber estar na profissão docente.

Considerações finais

Em síntese, os resultados obtidos por intermédio da pesquisa biográfica, utilizando como estratégia de pesquisa as narrativas de profissionalização, me possibilitaram conhecer aspectos da pessoalidade e da profissionalidade dos professores informantes.

O método narrativo não tem a intenção de reconstruir a história de vida dos professores, mas, sim, compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos professores. Esse método possibilita conhecer não só o professor, mas a relação deste com o contexto educacional em que está inserido, identificando, dessa maneira, o seu processo de profissionalização docente.

Uma vez que a narrativa de profissionalização é capaz de abarcar as dimensões pessoais e profissionais da vida de professores, é possível compreender as influências, as escolhas e os interesses arregimentados ao longo do processo de profissionalização do sujeito que se torna professor de música.

Ao descrever os caminhos construídos pelos professores informantes na área de música, percebemos particularidades e singularidades de professores que, talvez, somente por intermédio das narrativas de profissionalização poderiam vir à tona. É praticando a profissão que o professor vai se tornando um profissional da docência. Isso leva à compreensão de que "a profissionalização é um desafio do presente [...], quando o presente nos possibilita trabalhar de forma consciente e comprometida com o contexto" (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003: 208). Portanto, isso torna a profissionalização algo a ser vivido. O professor constrói a sua profissionalização tecendo uma relação com o contexto vivido.

A profissionalização docente é algo vivo; ela não acontece na ação, ela é a própria ação; ela só atinge o vivido se for narrada. Ao tomar a profissionalização como uma narrativa, trago o movimento que o professor faz para tornar-se o que ele é no espaço em que atua. A partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional, como professor de música, reconstroem-se os caminhos que levaram a determinados acontecimentos no vir a ser professor de música. Portanto, descrever a profissionalização como narrativa é dar visibilidade às experiências do professor de música nos contextos em que estão inseridos.

Tomando os conceitos teórico-metodológicos e as narrativas de profissionalização apresentadas neste trabalho, é possível dizer que é acompanhando os profissionais em seus

contextos, os caminhos percorridos e as escolhas realizadas por eles ao longo do percurso, que poderemos ampliar nossa compreensão sobre as dimensões da profissionalização docente em música. Trata-se de um caminho em que o processo de produção da subjetividade de professores e a sua mobilização no contexto em que estão inseridos, podem propiciar outras discussões e aprofundamentos de estudos que tratam dos modos de se profissionalizar em música.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: In: _____. *História da Educação* (ASPHE). Pelotas: Editora da UFPel. v.14, n. 1, 2003. p. 79-95.

_____. Profissionalização docente e identidade - a reinvenção de si. *Educação.* Porto Alegre, n. especial, p. 163-185, 2007. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3556/2775> Acesso em: 19 mai. 2009.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-8. CD-ROM.

ARAÚJO, Rosane C. Saberes docentes de professores de piano. In: CONGRESSO DA ANPPOM, IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte, Curitiba, 2006. *Anais...* Curitiba: 2006. CD-ROM.

_____. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.* Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AZEVEDO, Maria Cristina C. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.

_____. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. *Em Pauta - Revista do Curso de Pós-graduação Mestrado em Música*, Porto Alegre, v. 12, n. 19/19, p. 95-129, 2001a.

_____. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica,* Belo

Horizonte, v. 7, p. 56-65, 2001b.

_____. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre: 2000. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, v. 8, p. 17-24, mar., 2003.

_____. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial dos professores. *Revista da Abem,* Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 6, p. 41-48, set. 2001.

_____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.* Porto Alegre: UFRGS, 2000. 425p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DEL-BEN, Luciana. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16, Brasília, 2006a. *Anais...* Brasília: 2006. CD-ROM.

_____. Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, João Pessoa, 2006b. *Anais...* João Pessoa: 2006. CD-ROM.

_____. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.* Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente.* Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

_____. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.* Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIGNEFFE, Françoise; BECKERS, Myrian. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais.* Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.

DOMINICÉ, Pierre. La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation. *Education permanente*, Paris, n. 122, p. 179-189,1995.

_____. *L' histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L' Harmattan,1990.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FIGUEIREDO, Sérgio. A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. *Revista NUPEART* - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte, Florianópolis, v. 1 n. 1, p. 43-58, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997. Coleção Leitura.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina C.; ARAÚJO, Rosane. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago., 2006.

_____. *Experiências de vida e formação.* Lisboa: EDUCA, 2004.

_____. *Cheminer vers soi*. Suiça: L'Age D'Homme, 1991.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LATOUR, Bruno. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 11, p. 37-45, set. 2003.

MINAYO, M. Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Caminhos do pensamento: epistemologia e método.* Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992. p. 111-140.

MORATO, Cintia T. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música.* Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade "novas respostas para um velho problema".

In: SERBINO, Raquel V. et al. *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. da Unesp,1998. p. 19-39.

_____ (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In:

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 107-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memórias de pesquisa-formação: cenários, tempos, personagens e enredo. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 27-42.

PINEAU, Gastón. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu, C.; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores.* Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, p. 17-38.

_____. Moments de formation de lautos et ouvertures transdisciplinaires. In: *Éducation Permanente*, n. 168, 2006. p. 5-18.

_____. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. *Tratado das ciências e das técnicas da formação.* Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 37-50.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação***.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1989. p. 63-77.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.* Porto Alegre: Sulina. 2003.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SCHALLER, Jean-Jaques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.); *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.* Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 67-84.

SOUZA, Elizeu Clementino. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.); *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.* Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008a. p. 85-101.

_____. (Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, Antonio D.; HETKOWSKI, Tânia M. (Org.). *Memória e formação de professores.* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Jusamara, et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música - Mestrado e Doutorado, 2002. Série estudos n. 6.

SPANAVELLO, Carolina Silveira; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES, Maria Cecília A. R. *Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Delmary Vasconcelos de Abreu possui Doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente é professora no Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB), nos cursos de licenciatura em música presencial e a distância. É representante da ABEM Regional de Mato Grosso em (2005; 2012) e coordenadora do Programa de formação em artes e música para múltiplos espaços da Secretaria da Diversidade Cultural de Sinop, Mato Grosso. delmaryabreu@gmail.com

Contribuições da musicoterapia para o fortalecimento da subjetividade de adolescentes participantes de um projeto social

Hermes Soares dos Santos (UFG)
Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira (UFG)
Claudia Regina de Oliveira Zanini (UFG)

Resumo: O presente artigo aborda a pesquisa realizada com adolescentes em uma instituição social. Nesta pesquisa, o objetivo foi investigar como a Musicoterapia contribuiu para o fortalecimento da subjetividade de um grupo de sete adolescentes com idades entre 10 e 13 anos. A fundamentação teórica utilizada na pesquisa foi o Princípio de ISO, Identidade Sonoro-Musical do Indivíduo, de Benenzon, e o conceito de subjetividade presente na Psicologia Sócio-Histórica. Foram utilizados instrumentos musicais, aparelho de som e CDs, como recursos, e técnicas musicoterápicas, como improvisação, recriação e composição musicais. O processo foi dividido em quatro fases, nas quais foram trabalhados ritmos musicais diversos, melodia, exercícios musicais mais complexos e uma composição sobre adolescência, respectivamente. Foi realizada a análise dos conteúdos mais relevantes das fases, da composição final e de destaques de trechos de entrevistas realizadas no final do processo. Constatou-se que a Musicoterapia contribuiu para o fortalecimento de suas subjetividades.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica. Musicoterapia. Adolescência. Subjetividade.

Title: Contributions of Music Therapy in Strengthening Subjectivity of Adolescents Participating in a Social Project

Abstract: This article shows a research with adolescents of a social institution. The goal was an investigation how Music Therapy contributed to the strengthening of the subjectivity of a group of seven adolescents with ages between ten and thirteen years. The grounding theory was ISO Principle, Sonorous Musical Individual of Benenzon and the concept of subjectivity of Historic Social Psychology. The researcher used musical instruments, sound machine and CDs as resources an applied music therapy technics as improvisation, re-creation and composition. The process was divided in four stages, which various kind of rhythms, melody, complex musical exercises and a composition about adolescence were working. The most important stages contents analysis, the final composition analysis and notes of interview analysis were done in the end of the process. The researcher confirmed that Music Therapy contributed to the strengthening of their subjectivities.

Keywords: Historic Social Psychology. Music Therapy. Adolescence. Subjectivity.

SANTOS, Hermes S.; TEIXEIRA, Célia F. S.; ZANINI, Claudia. Contribuições da musicoterapia para o fortalecimento da subjetividade de adolescentes participantes de um projeto social. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 163-182, dez. 2011.

O tema da adolescência é discutido por profissionais de diversas áreas do conhecimento. Ozella (2003), pesquisador da adolescência, apresenta, em seus estudos sobre a visão sócio-histórica, algumas reflexões de psicólogos da década de 1980, em que a adolescência é caracterizada como o momento de aquisição do sentimento de identidade pessoal, no qual acontece uma perda da comunicação ou da linguagem infantil para se adquirir outra comunicação ou linguagem adulta. Esse momento também é concebido como de rebeldia e de contestação, repleto de contradições, perturbado, ambivalente, no qual surgem modificações psicológicas correlatas de modificações corporais, como a dificuldade de elaboração da perda do corpo infantil.

Em tais reflexões, há um patamar de igualdade imposto a todos os sujeitos dessa faixa etária proveniente da concepção liberal e universalista da ciência do século XIX e que perdurou no século XX. Essa visão nega as desigualdades sociais às quais o adolescente está exposto, submetendo-o a toda e qualquer responsabilidade por seu processo, negando o contexto social em que o mesmo se desenvolve (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2007).

Blasco (apud AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2007: 165) aponta dois riscos nessa visão: "[...] o primeiro risco seria rotular de patológico o adolescente [...]. O segundo risco seria que, ao considerar 'saudável' o 'ser anormal', é possível que problemas sérios [...] não sejam reconhecidos...".

Para entender a consciência de um adolescente em sua singularidade, importa ouvir seu discurso, analisar seu comportamento e perceber quais símbolos e significados sociais estão nele presentes. Os significados sociais produzem sentidos pessoais em um adolescente singular e manifestam seus interesses concretos. O entendimento dos interesses concretos, elaborados em um contexto social específico, é fundamental para se compreender o processo no qual se encontra o adolescente.

Para as reflexões apontadas por Ozella (2003: 26), o adolescente é um ser isolado com dificuldades e potencialidades em desenvolvimento. Esse autor destaca um trecho que revela a visão de alguns psicólogos da área da Educação que trabalham com meninos de rua:

> A adolescência é um acontecimento universal e só vai diferir de cultura para cultura em alguns acontecimentos, alguns ritos de passagem que vão marcar o início e o fim da adolescência em algumas culturas, mas as transformações são universais. (OZELLA, 2003: 26).

Santos (1996 apud AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2007) destaca algumas implicações

da concepção universalista de adolescência: "uma desconexão e dissintonia entre compromissos teóricos e fatos" (Ibid., 166), o que gera a criação de uma ideologia ao se concluir os estudos; "uma relativização extremada" (Ibid., 166), cujo modelo é o adolescente branco, racional, ocidental e burguês dos EUA e da Europa Centro-Ocidental, descartando outros exemplos de outras partes do mundo, outras etnias e outros contextos, como o rural; "concepções [...] marcadas pelo adultocentrismo" (Ibid., 166).

Segundo Clímaco (1991: 169), essa concepção de adolescência surge com a sofisticação tecnológica do trabalho, que "passou a exigir um tempo prolongado de formação adquirida na escola, reunindo, em um mesmo espaço, os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo". O desemprego também retardou o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e aumentou os requisitos para o ingresso no mesmo, fixando-os mais tempo na escola.

Essa realidade proveniente dos avanços científicos do século XIX, que supervalorizou o indivíduo em seu movimento de emancipação em prol de sua autonomia, possibilitou o surgimento da adolescência como um período de latência entre a infância e a fase adulta, com seus padrões coletivos de comportamento representados por características como "a rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca da identidade e os conflitos" (CLÍMACO, 1991: 170). São traços formados no contexto da sociedade capitalista moderna, em que o adulto retira do adolescente a possibilidade de inserção na mesma. Assim, o adolescente, imerso em um período de moratória social, possuindo condições cognitivas e afetivas para se inserir na sociedade, constrói sua subjetividade a partir desse modelo (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2007: 171).

A visão sócio-histórica de adolescência compreende o adolescente em sua singularidade, que é construída a partir das relações estabelecidas com o contexto social no qual atua. A Psicologia Sócio-Histórica surgiu no início do século XX, fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx (BOCK, 2007: 17). Abrange o ser humano em sua estrutura psicológica constituída dos elementos decorrentes de suas relações com a política, a economia e a cultura nas quais está inserido. São realidades plurais, mutantes e complexas que se refutam, se contradizem e se modificam e que constroem a subjetividade do ser humano e são construídas por ele em sua objetividade.

Portanto, a Psicologia Sócio-Histórica concebe a existência de um sujeito objetivado e de um objeto subjetivado, sem que ambos, sujeito e realidade, percam sua singularidade dentro de uma relação isomórfica (AGUIAR, 2007).

Trata-se de uma abordagem crítica em relação às concepções liberais que constituíram as concepções psicológicas vigentes, as quais compreendem o ser humano

como um depósito de valores existenciais preexistentes, como fraternidade, liberdade, segurança e igualdade, entre outros (BOCK, 2007). Segundo tais concepções, esses valores já estariam presentes em sua estrutura psicológica desde o nascimento. Devido ao fato de ter como fundamentação teórica o materialismo histórico e dialético do marxismo, essa abordagem da psicologia concebe

> o homem como ativo, social e histórico; a sociedade como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias como representações da realidade material; a realidade material como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia (BOCK, 2007: 17-18).

Segundo essa abordagem, a adolescência "não é um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens" (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2007: 168). O adolescente tem como referência para a construção de sua subjetividade as significações sociais, realizando em si "a conversão do social em individual" (Ibid.: 169). Essa reflexão também está presente em estudos realizados sobre adolescência e vínculo familiar.

Cabié (1999) pontua que a adolescência não "pode ser considerada fora de um contexto social, e não é só uma fase do desenvolvimento do indivíduo. A adolescência faz parte integrante da evolução de qualquer família e da nossa sociedade" (CABIÉ, 1999: 18).

Desde o início do século XX, no pensamento de Stanley Hall, a adolescência foi consolidada como um período de crise. Sua reflexão identificou-a como uma etapa atormentada e conturbada no que tange à sexualidade (OZELLA, 2003). A adolescência foi considerada uma etapa na qual há sentimentos de luto e angústia, e o conflito entre pais e filhos, consequência das mudanças do adolescente, como destaque nessa crise emocional (CALIL, 2007).

A Psicologia Sócio-Histórica pretende superar essas visões reducionistas presentes nas abordagens psicológicas, que tratam o fenômeno em questão, a adolescência, de forma homogênea, ignorando as particularidades dos contextos e dos tempos nos quais os indivíduos estão inseridos. A superação dessas visões, que preconizam tendências e comportamentos natos no ser humano, parte do pressuposto de que a adolescência é constituída socialmente por meio de necessidades sociais e econômicas de grupos sociais,

cujas características são constituídas no processo. A adolescência se coaduna com a complexidade de uma sociedade. Se uma sociedade possui um grau de complexidade elevado, mais longa e conflituosa será a adolescência.

A constituição da subjetividade social da adolescência está refletida na música que o adolescente ouve. Even Ruud, musicoterapeuta norueguês citado por Camargo, Maheirie e Waslawick (2007), compreende a música da mesma forma que Wittgenstein, também citado por essas autoras, sendo ambos comprometidos com a relação do sujeito em um contexto social. Da mesma forma, Meyer e Reimer (Id., 2007), em seus estudos de Musicologia, adotam a postura referencialista para compreender uma obra musical. Consoante tal postura, a música comunica um "mundo extramusical de conceitos" (Ibid.: 109), "ou seja, significados que seriam encontrados fora da composição, fora das qualidades puramente artísticas da obra" (Ibid.: 109).

Se as características da adolescência mudam de um contexto para o outro, os sentidos e significados musicais para o sujeito adolescente também mudam, caracterizando a polissemia da natureza musical (SANTOS; BARCELLOS, 1996). Em um mesmo contexto cultural, um musicoterapeuta e um paciente, por exemplo, ao improvisar em uma sessão, podem descobrir direções diversas de significados e sentidos.

> O sentido não se encerra em uma possibilidade ou direção. Captar essa pluralidade de caminhos abertos na relação sonoro-musical implica uma atitude vivencial de abertura, mas, também, numa perspectiva teórico-vivencial, capaz de abranger a maior riqueza possível este movimento de desabrochar do paciente (SANTOS; BARCELLOS, 1996: 18).

Há adolescentes, por exemplo, que consideram a *Ave Maria* de Gounod uma obra musical antiquada, "careta" e sem graça, ao passo que outros, que possuem formação religiosa e/ou musical, podem concebê-la como bela e prazerosa. A formação e a vivência, principalmente dentro do grupo familiar, direcionam a relação que o adolescente possui com um estilo e/ou estímulo sonoro-musical.

Muitos estudos comprovam a influência dos estímulos musicais em todos os níveis do ser humano: biológico, fisiológico, psicológico, intelectual, social, espiritual. Os estímulos musicais evocam impressões e aspectos presentes nesses níveis, e esses níveis evocam sentidos e significados construídos pela relação entre o sujeito e o contexto social ao qual pertence.

Vincent e Thompson, citados por Blasco (1999), observaram respostas musicais e não musicais de duas pessoas em uma pesquisa, cujo objeto estudado era a pressão arterial, e perceberam que a variável importante não era o tipo de música, mas o interesse manifesto pela peça ouvida. Esse interesse vincula-se à subjetividade dos sujeitos em questão construída a partir de relações musicais e não musicais.

Em 1896, o italiano Patrici, também citado por Blasco (1999), realizou experiência sobre a influência da música na circulação de sangue no cérebro de um rapaz. Ele observou que a audição da música *La Marsellesa* aumentava a afluência de sangue no cérebro e acelerava seu pulso. Ao contrário, uma música relaxante fez com que a circulação de sangue ficasse mais lenta e diminuísse o volume de sangue no cérebro. Provavelmente, na experiência, tanto uma música energizante como *La Marsellesa*, como uma música relaxante eram músicas da realidade cultural do rapaz analisado, e isso deve ter influenciado os resultados.

Em outra pesquisa, Hodges, também citado por Blasco (1999), percebeu que mudanças causadas no ritmo cardíaco e no pulso pela audição de música sedante ou estimulante não são previsíveis. O mesmo foi percebido na observação de respostas galvânicas da pele. Tais resultados demonstram que o uso e a influência da música, em tratamentos e pesquisas, dependem de outros fatores e variáveis que compõem a subjetividade dos sujeitos com a objetividade de um determinado contexto.

Em uma pesquisa com adolescentes e jovens de uma instituição social, Santos (2006) constatou que uma jovem de aproximadamente 20 anos reagiu de forma irritada a uma audição musical na qual foi utilizada uma obra musical, cujos estímulos musicais eram sons de água e violão, típico exemplo musical conhecido como "música para relaxamento". Para ela, essa obra, que é relaxante para muitos, pois evoca o clima e a sensação do útero materno por meio dos sons de água, foi extremamente angustiante. Em uma sessão seguinte, ela disse que seu nascimento provinha de uma gravidez indesejada. Diante desse fato, percebe-se que a experiência dela com esse estilo de música nada se aproximava da experiência de relaxamento e bem estar que muitas pessoas experimentam.

Considerando que a música evoca valores, linguagem, dentre outros aspectos, para o adolescente, propôs-se, nesta pesquisa, investigar como a Musicoterapia (MT) pôde contribuir para o fortalecimento da subjetividade de adolescentes participantes de um projeto social. Entende-se que esse fortalecimento é o ato de ampliar a expressão corpóreo-musical dos adolescentes por meio da Musicoterapia, com o intuito de oportunizar a expressão de conteúdos internos, utilizando-se das experiências musicais propostas por Bruscia (2000). Para realizar essa investigação, aproximou-se dois eixos teóricos relativos à Psicologia Sócio-Histórica e a Musicoterapia: a categoria *identidade* e a

Identidade Sonoro-Musical (ISO) do indivíduo.

A categoria *identidade* é o "ponto de ancoragem do campo subjetivo e ao mesmo tempo [...] a construção social do sujeito" (FURTADO, 2002: 99). É o *continuum* entre o campo individual da subjetividade (configuração subjetiva do sujeito) e a construção social do sujeito (subjetividade social). O conceito de identidade é dinâmico, não funcionando, portanto, como um selo de identificação, uma marca, e sim como um ponto de encontro entre o sujeito objetivado e a objetividade subjetivada. "A identidade é o momento em que o sujeito é ele e a forma como é representado socialmente o seu próprio 'eu'" (Ibid.: 98). Esse conceito encontra ressonância na *Identidade Sonoro-Musical do Indivíduo (ISO).* Esse conceito é definido por Benenzon (2008) como o conjunto das energias sonoras, de movimento, de silêncio e de pausas que pertencem a cada ser humano e que o diferencia de outro. Ao aproximar o conceito de ISO de Benenzon do conceito de identidade apresentado por Furtado (2002), o conceito de ISO torna-se o conjunto de vivências sonoro-musicais particulares do sujeito, que está em relação com as concepções prévias, na sociedade, dos elementos sonoro-musicais que ele vivencia.

Metodologia

A orientação metodológica desta pesquisa é qualitativa. A pergunta essencial do formato da pesquisa é *como* acontece um determinado fenômeno. Conforme Minayo (1994: 21-22), a pesquisa qualitativa se preocupa "com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" que não se reduzem "à operacionalização de variáveis".

O foco da presente pesquisa está na construção da subjetividade de sujeitos adolescentes. Segundo González Rey (1999: 42), "a subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento".

O pesquisador, para compreender a subjetividade, estabelece uma relação face a face com a realidade do sujeito para captar o que há de mais evasivo e imponderável. Nesta pesquisa, procurou-se ouvir a produção sonoro-musical dos participantes, quais os significados e sentidos por eles oferecidos e a forma pela qual as funções superiores, como pensamento, linguagem, cognição e emoção, se manifestavam. O pesquisador participou de todas as sessões, de forma ativa, considerando os aspectos intersubjetivos presentes no decorrer do processo terapêutico.

Instituição onde foi realizada a pesquisa

A pesquisa foi realizada em um centro de formação da Igreja Católica, cuja finalidade é a recuperação, a prevenção, a sociabilização, a inclusão, a informação e a humanização, tendo, como objetivo, a assistência social a partir de um processo de atividades socioeducativas, culturais, esportivas e de iniciação profissional - como capoeira, informática, bordado e outros -, possibilitando a integração social de participantes (crianças, jovens, adultos e idosos) de uma região periférica da cidade de Goiânia, capital do Estado de Goiás. Esse centro é uma contra-alternativa no enfrentamento de problemas sociais, "como a violência, o uso de drogas, a carência de formação cultural e desportiva, a falta de espaços de lazer e a necessidade da devida atenção à pessoa do idoso" (DIAS et al., 2007: 1).

Os sujeitos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa sete adolescentes: três do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre 10 e 13 anos que residem na região periférica de Goiânia, que é assistida pela instituição. Todos moram com os pais. São estudantes do 5°, 6° e 7° anos do Ensino Fundamental. As atividades da instituição das quais participam, cujo conteúdo proporciona acesso à formação humana integral, podem contribuir para que eles se afastem de atividades e adotem condutas não adequadas socialmente.

Eis os nomes fictícios utilizados para identificá-los na pesquisa: Patrícia, Júlia, Pedro, Marcos, Bruno, Marcelo, Fernanda.

Aspectos éticos

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, cujo Protocolo do Parecer Consubstanciado é 096/2009.

No primeiro encontro com os interessados em participar da pesquisa, foi-lhes apresentado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi-lhes apresentado também o Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito, no qual era recolhida a assinatura do participante e o Consentimento do Responsável, pois todos participantes eram menores de idade.

Procedimentos e recursos

Foram realizadas treze sessões com duração entre cinquenta e sessenta minutos.

A última foi uma confraternização de "amigo secreto".

Os recursos utilizados foram: ficha musicoterápica, preenchida na primeira sessão; entrevistas, realizadas na penúltima sessão; relatórios, realizados ao final de cada sessão.

Os instrumentos musicais utilizados foram: dois pandeiros pequenos, um pandeiro grande, dois paus de chuva, quatro caxixis, um triângulo, um bongô, um ovinho sonoro, um agogô, uma alfaia, um chocalho triplo e dois ganzás.

Procedimentos para a análise dos dados

Após cada sessão, foram transcritos relatórios dos momentos mais relevantes para a pesquisa. Momentos relevantes de sessões gravadas também foram transcritos.

Em seguida, foram feitas, pelo pesquisador, a escuta e a análise musicoterápicas desses momentos, no intuito de perceber qual a ideia que os participantes da pesquisa possuíam de música. As manifestações sonoras desses momentos foram analisadas à luz do referencial teórico da pesquisa para compreender como foram construídos os significados e os sentidos do processo musicoterápico.

Resultados e discussão

Para facilitar a análise dos dados, o processo foi dividido em fases conforme o quadro abaixo (Tab. 1):

Fases do processo musicoterápico			
1ª fase: Ritmos brasileiros e *rap*.	2ª fase: Ritmos e audição musical, recriação musical e expressão corporal.	3ª fase: Ritmo, voz, concentração.	4ª fase: Composição musical.
Produção corpórea-sonoro-musical			
1ª fase: Capoeira, viagem musical.	2ª fase: Audição musical com ritmo, criação de ritmos, ritmo ritual, recriação musical, melodia, expressão corporal.	3ª fase: Criação de ritmos durante exercício de concentração, exercícios vocais, execução rítmica mais difícil.	4ª fase: Discussão sobre adolescência, ideias para a composição, escolha da música para a composição.

Tab. 1: Fases do processo musicoterápico.

Primeira Fase

Nesta fase, iniciou-se a estruturação do vínculo terapeuta-grupo por meio dos ritmos brasileiros e do *rap*. A técnica musicoterápica predominante nesta fase foi a improvisação musical. O primeiro ritmo que surgiu, a partir da produção sonora do grupo, no início do processo, foi de capoeira, tocado por Marcos por meio do pandeiro. Esse instrumento foi o objeto intermediário no momento, pois, por meio dele, Marcos se expressou musicalmente. Também foi o instrumento que surgiu na formação do vínculo terapeuta-grupo.

O ritmo da capoeira, que é agregado ao esporte, possui alguns objetivos focalizados em sua prática em uma instituição social: sociabilização e superação de desafios. Isso acontece porque esse esporte é praticado em roda, favorecendo a integração. Também há a participação por meio da competição, da superação de desafios e por intermédio da música (canto e instrumentos), que conduz o andamento do ritmo da ginga e dos golpes através do berimbau, do pandeiro e do atabaque.

Toda essa prática plural de movimentos e expressões encontra ressonância no que Sekeff (2002) afirma sobre o ritmo:

> [...] o ritmo penetra em nossa vida fisiológica; pela intensidade, em nossa vida psicológica. Daí que ele 'mexe' fisiológica e psicologicamente com o indivíduo, até mesmo em nível talâmico, induzindo esquemas de movimento e mobilizando formas de comportamento (SEKEFF, 2002: 44).

O fato de tal ritmo pertencer ao ISO Cultural e ao ISO Gestáltico de alguns participantes (BENENZON, 2008) facilitou a vivência desses aspectos. A melodia associada ao ritmo promoveu também a emoção (SEKEFF, 2002). Esse aspecto está inserido na vivência de outros aspectos presentes na cultura do adolescente da atualidade e imerso em um período de moratória social (CLÍMACO, 1991), tais como: movimento, competição, desafios e sociabilização. Como os participantes da pesquisa são adolescentes em situação de risco, os aspectos da capoeira fazem desse esporte uma ocupação e um entretenimento, o que contribui para o distanciamento dos adolescentes de situações sociais não adequadas.

Ritmos, como os brasileiros, compostos por células curtas que se repetem constantemente, podem promover catarse, sensações de prazer e integração do indivíduo consigo e com os demais participantes de um terreiro de candomblé, rodas de samba e capoeira, por exemplo. Portanto, nos momentos em que o ritmo de capoeira foi tocado

durante o processo, surgiram, nos sujeitos, sensações de satisfação presentes nas expressões faciais e no volume alto dos instrumentos tocados por eles.

Logo após o surgimento do ritmo, em outro momento, o pesquisador sugeriu ao grupo que realizasse uma viagem musical, perguntando aos sujeitos para onde eles queriam ir.

Um deles, Marcos, disse que gostaria de ir à Bahia, para ver a capoeira, e surgiu novamente o ritmo tocado por ele. A partir dele, o pesquisador tocou outros ritmos brasileiros de estrutura rítmica semelhante, como o samba, o baião, o maracatu e, por fim, um ritmo estrangeiro, o *rap*. Esses ritmos, próprios de capoeira, baião, samba, maracatu, *rap,* quando utilizados em outros contextos, além do *setting* musicoterápico, podem motivar a sociabilização e a mobilização de pessoas para a superação de desafios.

Isso encontra confirmação no pensamento de Sekeff (2002):

> o organismo humano é suscetível de ser educado eficazmente conforme a ordem e o impulso da música, pois o ritmo musical e corporal é o resultado de movimentos sucessivos, ordenados, modificados e estilizados, que formam uma verdadeira identidade (SEKEFF, 2002: 44).

Segunda Fase

Nesta fase, a expressão musical se ampliou e mobilizou a melodia e a expressão corporal. Canções foram sugeridas pelo grupo e pelo pesquisador e recriadas com instrumentos e voz junto com o som mecânico. As técnicas utilizadas no momento foram audição e recriação musicais.

Segundo Sekeff (2002: 46), "a melodia fala diretamente à nossa fisionomia afetiva. [...] ela representa a fisionomia sentimental característica de cada indivíduo, assentada em um repertório sociocultural".

Barcellos (1982) afirma que, na filogênese da humanidade, a melodia surge posterior ao ritmo quando o ser humano começa a manifestar sentimentos mais elaborados. Esse processo também se repete na ontogênese[1] do ser humano. Com base

[1] A filogênese e a ontogênese são dois processos históricos. De acordo com Darwin (1913, apud, LANE, 2003), a filogênese está na escala evolutiva dos animais. A ontogênese de um novo ser está em um ser humano em particular.

nessa fundamentação, o pesquisador associou a filogênese e a ontogênese do ser humano ao desenvolvimento do processo musicoterápico.

A melodia surgiu por meio da recriação das canções "*Equalize*", interpretada pela cantora Pitty, "*Ai, ai, ai*", por Vanessa da Mata, e "*Chora, me liga*", por João Bosco e Vinícius.

A melodia cantada por alguém possibilita, em seu psiquismo, que ordenações de espaço e tempo sejam feitas, pois emoções vividas no passado são evocadas (BRANDÃO; MILLECO; MILLECO FILHO, 2001: 11).

Patrícia, na ocasião da entrevista, fez alusão à canção da Pitty, "*Equalize*". Ela se lembrou de seu pai. Disse que ele gostava muito da canção e que a mesma a fez lembrar de um momento difícil vivido por seu pai no passado.

Júlia também afirmou que a Musicoterapia a ajudou a dialogar melhor com a família.

O trecho de Sekeff (2002) citado acima, referente à melodia e à sua fala direta a afetividade, associa-se às falas de Júlia e Patrícia. Quando elas trouxeram a canção "*Chora, me liga*", suas fisionomias esboçavam um sorriso sereno e tranquilo e um olhar atento ao pesquisador, indicando inteireza no momento. Além disso, percebeu-se em suas falas, durante as entrevistas, um grau de maturidade não percebida nas falas dos adolescentes do sexo masculino.

A expressão corporal também surgiu nesta fase. Patrícia tocou um solo imaginário de guitarra, o qual, expresso corporalmente de forma intensa, revelou que o vínculo formado entre pesquisador e grupo por meio das atividades facilitou a abertura de canais de comunicação e expressão (BENENZON, 1985).

Segundo Brandão, Milleco e Milleco Filho (2001), a Musicoterapia é uma terapia autoexpressiva que mobiliza aspectos biológicos, psicológicos e emocionais. A atitude de Patrícia foi autoexpressiva, pois ela se sentiu motivada a tocar uma guitarra, mesmo que imaginária. Fernanda também sentiu vontade de movimentar o corpo e dançar.

O gosto por músicas que extravasam sentimentos e despertam a vontade de se movimentar está presente na cultura desses adolescentes. No momento da entrevista, Patrícia disse que a Musicoterapia ajudou-a a se "desestressar", pois, às quintas-feiras, ela sempre se encontrava estressada por causa das atividades de escola. Observou-se que o ato irreverente do solo de guitarra de Patrícia, que em muitos contextos de adolescentes expressa a rebeldia e a agressão de um ídolo roqueiro ao sistema social, segundo sua fala, pode ter representado apenas um ato de "desestresse". Isso significa que os gestos e as expressões adquirem sentidos de acordo com os contextos sociais em que surgem.

Terceira Fase

A terceira fase foi um prelúdio para a fase seguinte, em que foi realizada a composição musical. Foi sugerida ao grupo a prática de atividades mais desafiadoras. Uma das atividades realizadas foi o exercício de concentração, no qual o grupo ficou tocando os instrumentos. Cada participante do grupo, um de cada vez, ficou de pé tocando um instrumento e interagindo com os demais que estavam sentados tentando desconcentrá-los. A partir dessa atividade, eles fizeram alusão a diversos momentos de suas vidas em que perdiam a concentração por causa da interferência de outras pessoas.

O pesquisador também sugeriu alguns exercícios de técnica vocal, tendo como objetivo estimular a expressão da melodia. O objetivo dos exercícios era estimular a expressão vocal. O grupo aderiu à proposta dos exercícios.

Em outra atividade desafiadora, o pesquisador tocou uma célula rítmica, já tocada por eles em outros momentos, e propôs ao grupo que tocassem juntos. Após tocar a célula rítmica completa, cada um tocou uma das figuras rítmicas, conforme figura a seguir (Fig. 1):

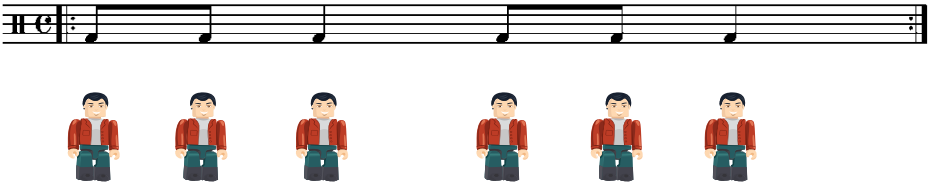
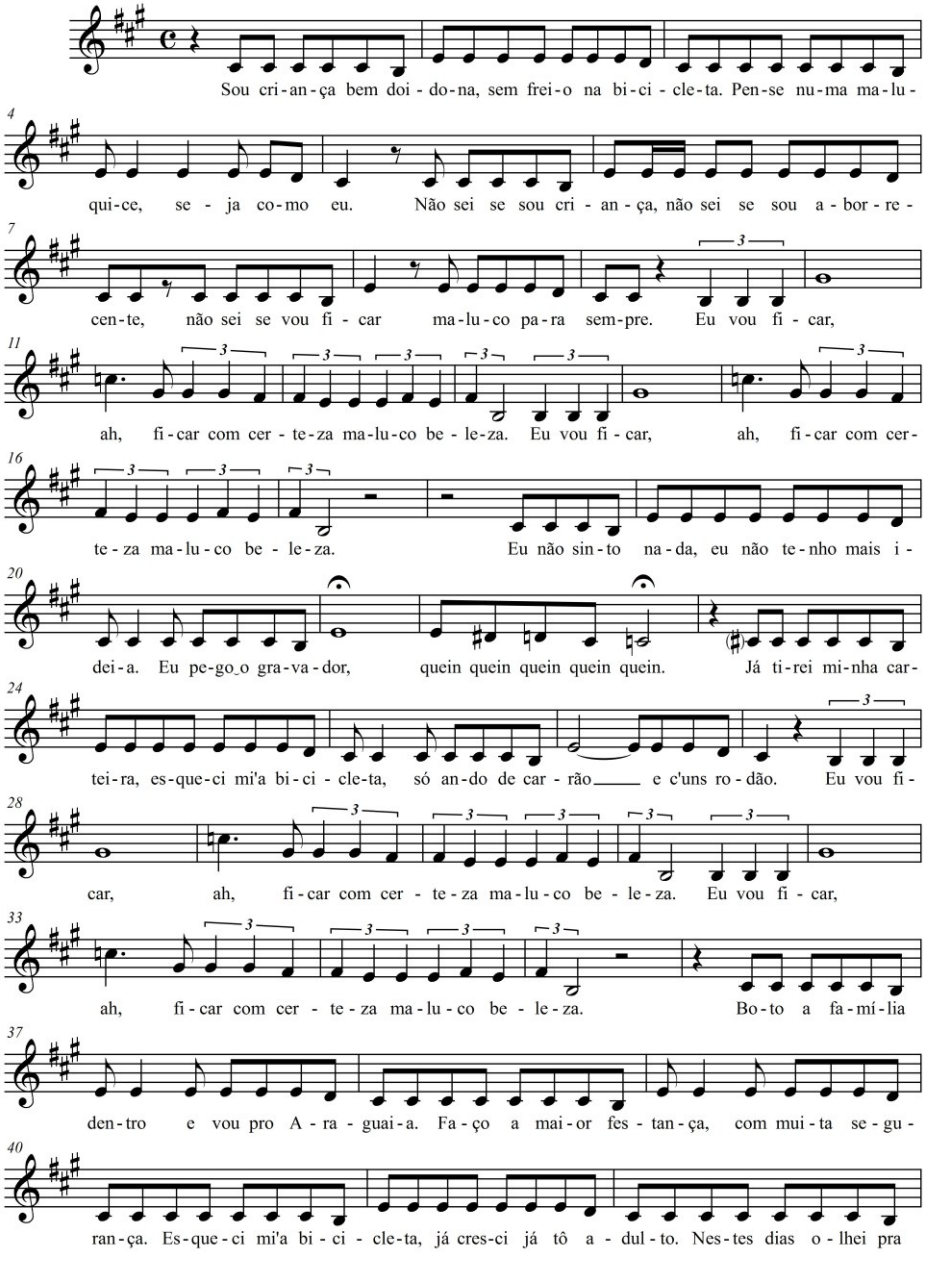


Fig. 1: Atividade rítmica onde cada um tocava uma figura rítmica.

O objetivo da atividade foi desenvolver a atenção, a criatividade e a rapidez nos reflexos, e observou-se que os participantes da pesquisa sentiram dificuldades na execução da atividade. O pesquisador propôs que todos tocassem a célula rítmica sugerida. Em seguida, só tocaria apenas quem fosse solicitado, visando a atenção e a valorização de cada participação.

Quarta Fase

Nesta fase, foi realizada a composição final do grupo, que é apresentada a seguir (Fig. 2).


Sou cri-an-ça bem doi-do-na, sem frei-o na bi-ci-cle-ta. Pen-se nu-ma ma-lu-
qui-ce, se-ja co-mo eu. Não sei se sou cri-an-ça, não sei se sou a-bor-re-
cen-te, não sei se vou fi-car ma-lu-co pa-ra sem-pre. Eu vou fi-car,
ah, fi-car com cer-te-za ma-lu-co be-le-za. Eu vou fi-car, ah, fi-car com cer-
te-za ma-lu-co be-le-za. Eu não sin-to na-da, eu não te-nho mais i-
dei-a. Eu pe-go o gra-va-dor, quein quein quein quein quein. Já ti-rei mi-nha car-
tei-ra, es-que-ci mi'a bi-ci-cle-ta, só an-do de car-rão e c'uns ro-dão. Eu vou fi-
car, ah, fi-car com cer-te-za ma-lu-co be-le-za. Eu vou fi-car,
ah, fi-car com cer-te-za ma-lu-co be-le-za. Bo-to a fa-mí-lia
den-tro e vou pro A-ra-guai-a. Fa-ço a mai-or fes-tan-ça, com mui-ta se-gu-
ran-ça. Es-que-ci mi'a bi-ci-cle-ta, já cres-ci já tô a-dul-to. Nes-tes dias o-lhei pra

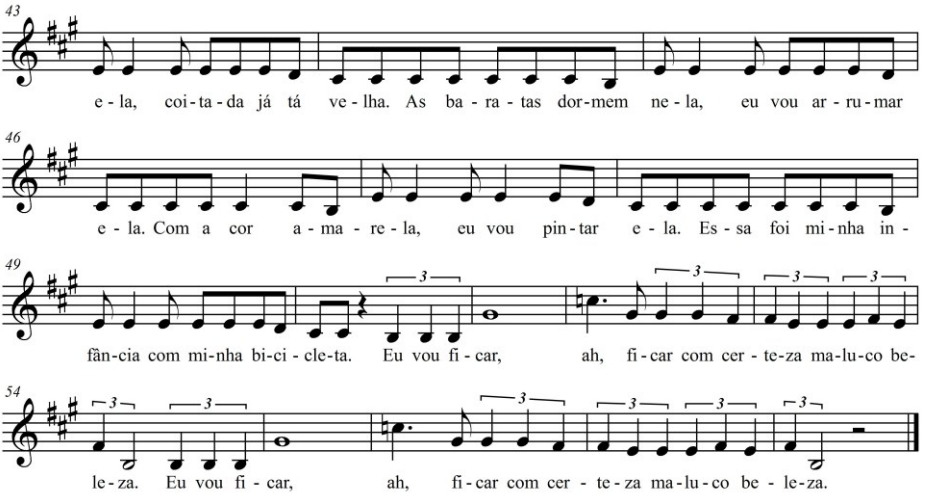


Fig. 2: Composição do *Grupo*.

Essa canção (Fig. 2) é uma paródia da canção *Paga Pau,* interpretada por Fernando e Sorocaba. Ao analisar as duas primeiras estrofes, o pesquisador constatou a seguinte ideia expressa na composição: indefinição. O fato de não saberem se são crianças ou se são "aborrecentes" expressa a dificuldade de se perceberem, segundo os significados dos termos apresentados pela subjetividade social (LANE, 2003).

As estrofes seguintes revelam uma transição da fase infantil para a fase adulta que eles ainda não vivem. Nos dois últimos versos, eles se despedem da infância ao dizerem: "essa foi minha infância com minha bicicleta".

Em um dado momento, o pesquisador perguntou aos participantes se eles se viam ainda como crianças. Eles responderam: "Não sou criança"; "Mais ou menos"; "Sou criança no Dia das Crianças"; "Um dia pra ser criança (*slogan* do colégio)"; "Gosto de brincadeira de adulto e de brincadeira de criança" (Júlia); "Me sinto adolescente'; "Me sinto aborrecente"; "Me sinto mais ou menos adolescente". Fernanda disse que se sentia criança ainda.

Segundo Camargo, Maheirie, e Waslawick (2007), sentidos singulares que são construídos por meio da relação do sujeito com a música, constroem uma significação musical histórica, temporal e provisória.

Fernanda expressou o significado do termo "aborrecente" que está presente na subjetividade social: "meu tio disse que, quando passa pra essa fase, todo mundo fica aborrecido, aí fica aborrecente".

O grupo elaborou outro sentido para esse significado: aquele "que não é criança nem adolescente". Esse sentido foi local (*setting* musicoterápico, região periférica de Goiânia, instituição social), temporal (pertencente ao momento de vida em que estão: a adolescência) e provisório (correspondendo à adolescência, ao local e à situação em que foi elaborado: pesquisa).

Algumas falas extraídas das entrevistas realizadas no final do processo musicoterapêutico foram selecionadas e colocadas em destaques, como indicadores das mudanças acontecidas com os adolescentes ao longo do processo:

Repercussão no Contexto Social: "Ah, fala do que a gente vive, né, agora, eu gostei da canção" (Patrícia); "Quando o meu pai tava muito mal, ele gostava, ele gosta muito dessa música (canção *Equalize*, da cantora Pitty)" (Patrícia);

Percepção de si (consciência): "[...] não tenho mais timidez" (Bruno);

Criatividade: "Quando a gente tava fazendo a nossa música [...]. Eu nunca tinha feito nada" (Júlia);

Emoção: "Muito alegre, a gente faz o que mais gosta..." (Patrícia);

Relacionamento interpessoal: "Aprendi a conviver melhor com minha família" (Júlia);

Aspectos cognitivos (atividade de que mais gostou): "Aquela que a gente vai tocando sentado e todo mundo vinha andando de olho fechado" (Fernanda);

Aprendizado: "Eu comecei a gostar de um instrumento novo, o violão" (Marcelo); "Foi aprender ritmos diferentes" (Fernanda);

Mudança em diferentes âmbitos: "Toda quinta-feira, eu fico estressada por causa dos trabalhos (da escola). Quando eu chego aqui, eu 'desestresso' total. Foi uma mudança geral na minha vida" (Patrícia); "Eu não gostava de capoeira. Aí, com as músicas de capoeira, agora eu tô gostando das músicas, então mudou sim" (Marcelo); "Paciência" (Marcos); "Antes da MT, ele (meu irmão, Bruno) mexia comigo e eu brigava. Agora mexe, mexe..." (Marcos).

Considerações finais

Nesta pesquisa, percebemos como os adolescentes participantes do trabalho construíram suas relações no *setting* musicoterápico por meio de elementos sonoro-

musicais que trouxeram nos momentos das sessões. A partir dessas relações, surgiram aspectos de seu cotidiano imerso em uma cultura.

A leitura musicoterápica, com base na Psicologia Sócio-Histórica e nos princípios de Benenzon (1985, 2008), tornou possível a ampliação de nossa compreensão sobre a adolescência como um fenômeno em construção.

O fazer musical no *setting* musicoterápico com os adolescentes da pesquisa mobilizou funções superiores como memória, pensamento, linguagem e emoção. Isso se comprova por meio das falas deles, as quais descrevem relações com contextos do *setting* e fora dele, mostrando que o fazer musical alcançou a amplitude esperada: afetou suas subjetividades em grande amplitude.

Acreditamos que esta pesquisa possibilitou conhecer o adolescente como resultado de uma *"Construção Social"* (OZELLA, 2003). Tal possibilidade não concebe o sujeito adolescente como um depósito de valores pré-existentes, os quais fortalecem a visão universalista de adolescência e apontam tendências comuns a todos os indivíduos dessa etapa, como a rebeldia, a crise de identidade e outros. Muitas vezes, por meio dessa concepção, o adolescente participante de instituições sociais é compreendido. Apesar de se encontrarem em uma situação de risco social, os sujeitos desta pesquisa não manifestaram comportamentos inadequados socialmente durante o processo musicoterápico.

As técnicas musicoterápicas, como a improvisação e a composição musicais, aplicadas nas sessões de Musicoterapia possibilitaram que surgissem elementos como a capoeira e a paródia sobre a adolescência. Os adolescentes, ao trazerem esses significados – capoeira e adolescência – já existentes na sociedade, construíram novos sentidos dentro do *setting*. Esses sentidos estiveram presentes nos atos de tocar, cantar e compor, pois o ato de se expressar musicalmente indica que a canção, o som ou o instrumento possui um sentido para quem se expressa.

A Musicoterapia para esses jovens exerceu uma função preventiva, função que outras atividades da instituição já estavam exercendo, como as ações profissionalizantes e educacionais. Portanto, a Musicoterapia, uma forma de terapia que possibilita a autoexpressão por meio da música, do lúdico e do corpo e a construção de sentidos por meio dessa expressão, fortaleceu alguns aspectos que provavelmente já estavam sendo vivenciados por eles, tornando-o mais conscientes, pois estes eram o principal foco dos atendimentos.

Acredita-se que a música traduz a subjetividade do sujeito adolescente, pois se expressa em sua roupa, em seu linguajar, em suas posturas e em seus gestos.

Diante dos dados apresentados, concluímos que o fazer musical, mobilizado pelas atividades e técnicas musicoterápicas e as relações estabelecidas pelos significados e sentidos extraídos do processo musicoterapêutico, contribuiu para o fortalecimento das formas de sentir, agir e pensar dos adolescentes participantes da pesquisa, ou seja, para o fortalecimento de suas subjetividades.

Referências

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: Categorias Fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica*: uma perspectiva crítica em psicologia. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95-110.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica*: uma perspectiva crítica em psicologia. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-178.

BARCELLOS, L. R. M. A utilização da música como elemento terapêutico. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON MUSIC AND MAN, 1., 1982, New York University. *Anais...* New York, jun. 1982. p. 1-5.

BENENZON, R. *Manual de musicoterapia*. Tradução de Clementina Nastari. Rio de Janeiro, Enelivros, 1985.

_____. *La nueva musicoterapia*. Colaboração de Violeta Hemsy de Gainza e Gabriela Wagner. 2 ed. Buenos Aires: Lumen, 2008.

BLASCO, S. Poch. *Compendio de musicoterapia*. v. 1. Barcelona: Editorial Herder, 1999.

BOCK, Ana M. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica*: uma perspectiva crítica em psicologia. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-35.

BRANDÃO, M. R. E.; MILLECO, R. P.; MILLECO FILHO, L. A. *É preciso cantar*: musicoterapia, cantos e canções. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

BRUSCIA, K. *Definindo musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CABIÉ, M. C. Adolescência e ciclo familiar existencial. In: GAMMER, C.; CABIÉ, M. C. *Adolescência e crise familiar*. Tradução: Dra. Maria Emília Jacob Pereira. Lisboa: Climepsi Editores, 1999.

CALIL, M. I. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas*: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 137-166.

CAMARGO, D.; MAHEIRIE, K.; WASLAWICK, P . Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 1. Maringá, p. 105-113, jan./ abr. 2007.

CLÍMACO, A. A. de S. *Repensando as concepções de adolescência.* Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Departamento de Psicologia Social da Faculdade de Psicologia da PUC-SP, 1991.

DIAS, S. A. et al. *Projeto viva gente - cuidando da vida*. Projeto Social da Paróquia São Vicente Palotti. Goiânia: [s.n.], 2007.

FURTADO, O. As dimensões subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 91-105.

GONZALEZ REY, F. *La investigación cualitativa en psicología*: rumbos y desafíos. São Paulo: EDUC - Editora da PUC-SP, 1999.

LANE, S. T. M. Emoções e pensamento: uma dicotomia a ser superada. In**:** BOCK, A. M. B. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 100-112.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 21-22.

OZELLA, Sérgio. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas*: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-40.

SANTOS, H. *A musicoterapia como auxílio na construção da identidade de jovens participantes de um projeto social*. 2006. 105 f. Monografia (Bacharelado em Musicoterapia). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. p. 70-1.

SANTOS, M. A.; BARCELLOS, L. R. M. *A natureza polissêmica da música e a musicoterapia*. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B7-3Xng5XEkFNzBhNDhmZTItNjFhNy00N2U4LTgwYzUtNWUyZGQzOTVjMzNh/edit>.

SEKEFF, M. L. *Da música e seus recursos*. São Paulo: Unesp, 2002. p. 43-47.

Hermes Soares dos Santos é Mestre em Música pela EMAC-UFG, Bacharel em Musicoterapia pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG) e Bacharel em Flauta Transversal (UNB). Musicoterapeuta do Instituto Ciranda da Arte, nas Unidades Peter Pan (Associação Pestalozzi) e Colégio Estadual José Honorato. menorhss@yahoo.com.br

Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira é Doutora em Psicologia pela UnB e Mestre em Educação pela UFG. Psicodramatista, psicóloga, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFG; coordenadora do Serviço de Psicologia do Departamento de Saúde Mental e Medicina Legal da Faculdade de Medicina (FM-UFG); coordenadora do Programa de Estudo e Prevenção ao Suicídio e Atendimento a Pacientes com Tentativa de Suicídio (PATS, FM-UFG). celiaferreira@cultura.com.br

Claudia Regina de Oliveira Zanini é Doutora em Ciências da Saúde, Mestre em Música, Especialista em Musicoterapia em Educação Especial e em Saúde Mental pela UFG. Professora e Pesquisadora do Curso de Musicoterapia e do Programa de Pós-Graduação em Música da UFG; líder do Núcleo de Musicoterapia (NEPAM, CNPq); coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música da EMAC-UFG. mtclaudiazanini@gmail.com

OPUS • VOLUME 17 • NÚMERO 2 • DEZEMBRO 2011

Editorial 7

Instruções para autores 8

Por uma nova contextualização da obra de Henrique Oswald 9
Eduardo Monteiro

Ciclicidade e *kinesis* em *Circles* de Luciano Berio 43
Silvio Ferraz

Por uma visão de música como performance 63
Alexandre Zamith Almeida

Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta 77
Igor Reis Reyner

***Modus Novus* e a abordagem intervalar da leitura cantada à primeira vista** 107
Ricardo Goldemberg

A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória 121
Pablo da Silva Gusmão

Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas 141
Delmary Vasconcelos de Abreu

Contribuições da musicoterapia para o fortalecimento da subjetividade de adolescentes participantes de um projeto social 163
Hermes Soares dos Santos, Célia Teixeira e Claudia Zanini