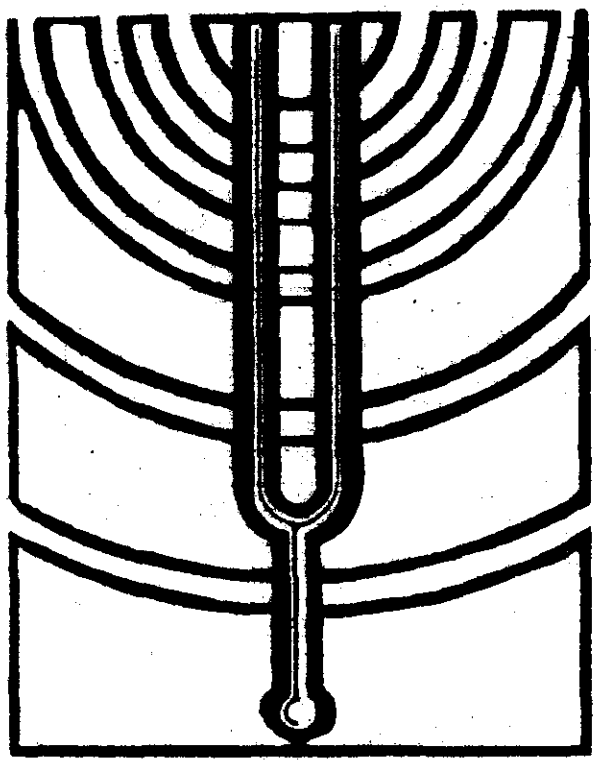
ISSN 0103-7412

OPUS

Revista da

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



ANO III SET de 1991 nº 3

A publicação deste número contou com o patrocínio
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES
Carmen Sousa Sousa
COORDENAÇÃO GRÁFICA
João Flávio F. Rodrigues
ARTE-FINAL
Amarílis Barcelos
SECRETÁRIA
Carmen Regina Oliveira
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
Márcia Mattos Langeloh

OPUS. v. 1, n. 1, dez. 1989.
Porto Alegre: ANPPOM, 1989-

Anual

ISSN 0103-7412

1. Música: periódicos. I. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

CDU 78(05)

Assinaturas e Permutas devem ser encaminhadas para:
Instituto de Artes — UFRGS
Rua Senhor dos Passos, 248 — 2º andar
90020 — Porto Alegre — RS — Brasil
Fones (0512) 21-5347 e 24-0464

Assinatura anual:		
Brasil	Cr$	1.000,00
Exterior	US$	16,00
Número avulso	Cr$	1.000,00

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

DIRETORIA 1990-1992

Presidente: Celso Loureiro Chaves (UFRGS)
1º Secretário: Raimundo Martins (UFRGS)
2º Secretário: Cristina Gerling (UFRGS)
Tesoureiro: Marcello Guerchfeld (UFRGS)

CONSELHO DIRETOR

Região Norte-Nordeste: Diana Santiago da Fonseca (UFBa)
Região Centro-Oeste: Estércio Marquez Cunha (UFGO)
Região Sudeste: Irani Lemos (UFRJ)
Região Sul: Maria Elizabeth Lucas (UFRGS)

CONSELHO EDITORIAL

Raimundo Martins, Editor (UFRGS)
Cristina Gerling (UFRGS)
Paulo Costa Lima (UFBa)
Régis Duprat (UNESP)

III ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM

Data: 23 a 27 de setembro de 1990
Local: Auditório da Escola de Música da UFMG
Av. Afonso Pena, 1534 — Belo Horizonte — MG

Entidades que patrocinaram o Encontro:
Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientffico
e Tecnológico (CNPq)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

SUMÁRIO

Legitimação da produção musical
Jamary Oliveira 7

O conceitual e o aural na construção e na transmissão do significado em música
Raimundo Martins 19

Tradição/contradição na prática musical de uma escola formadora de professores
Rosa Fuks 25

Educação musical: uma perspectiva estruturalista
Alda Oliveira 36

O processo de assimilação e de estruturação musical na infância
Vera Regina Pilla Cauduro 49

Modelos de iniciação musical da Alemanha
Jusamara Vieira Souza 58

Eunice Katunda: contribuição à pesquisa de fontes primárias
Carlos Kater 64

A musicologia histórica brasileira e a preservação da produção musical
José Maria Neves 69

Traços característicos na música para piano de Bruno Kiefer
Cristina Capparelli Gerling 75

Pesquisa e música-motivação e posicionamento
Fredi Gerling 81

ANEXO 87

LEGITIMAÇÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL

Jamary Oliveira*

"Para o Referencialista a arte age como comunicação, transmitindo mensagens com os mesmos tipos de significados que aqueles existentes fora do âmbito da arte." (REIMER, 1970, p. 57). "O Formalista insiste que o significado da arte é totalmente artístico, não tendo qualquer relação com qualquer tipo de significado fora dos limites de obras de arte individuais." (id., ibid.) "O Expressionista concordaria que arte **pode** comunicar significados não-artísticos e que arte **pode** apresentar eventos mutualmente relacionados que são significativos no contexto artístico." (id., 1970, p. 57-8). Ernst Widner concordava, insistia e agia: compor é uma compulsão. Em suas aulas ele incentivava: "Não importa que desculpa você usa para compor: componha!."

Ao conhecer da honra de me dirigir a vocês neste "III Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música", e ao tomar conhecimento do tema sobre o qual deveria discorrer — "Legitimação da Produção Musical" — meu segundo impulso foi consultar o "Pai dos Burros". (Evidentemente o primeiro foi o inevitável impulso de não aceitar.) Com o auxílio do Processador de Textos organizei um esboço baseado nos sinônimos e antônimos de **Legitimação**. A tarefa pareceu impossível de realizar. Minha decisão final parece ter sido sábia: esquecer a semântica, da qual pouco entendo, e compor uma definição pessoal — vício do compositor — correndo o risco de ninguém concordar com ela. Achei preferível o risco a ter que me especializar em uma nova disciplina. Legitimação seria então a permanência referencial da produção.

* Compositor; Doutor of Musical Arts, University of Texas at Austin, USA; Prof. Adjunto de Composição do Dep. de Música da UFBa; Prof. do Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Música — UFBa.

Como compositor e como teórico não pude deixar de me preocupar com a forma final de meu trabalho. Após escrevê-lo concluí que mais uma vez utilizei uma forma de cunho tradicional à qual poderíamos denominar **Uma-Conversa-Puxa-Outra**. Como compositor estranhei não ter aproveitado a oportunidade do tema e falar sobre a minha produção.

De acordo com Alan Merriam (1964, p. 209) "os usos e funções da música representam um dos mais importantes problemas em etnomusicologia." Para ele, estes dois termos — uso e função — têm significados distintos nem sempre claramente observados. O primeiro "refere-se à situação na qual a música é empregada na ação humana" (id., 1964, p. 210) tais como esporte, guerra, funerais, publicidade, etc., enquanto o segundo "diz respeito às razões para o seu emprego e particularmente ao propósito mais amplo ao qual ela serve." (id., ibid.) Ele categoriza dez funções da música: expressão emocional, prazer estético, entretenimento, comunicação, representação simbólica, resposta física, reforço da conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e rituais religiosos, contribuição à continuidade e estabilidade da cultura, e contribuição à integração da sociedade. (id., 1964, p. 223-27). Contudo, os usos e funções que Merriam aponta para a música tem significado apenas para a música enquanto evento sonoro, ou talvez enquanto memória. Na tradição escrita a possibilidade da existência de música apenas no papel é um fato, sua função inexistente e seu uso muitas vezes para fins inomináveis. Algumas obras hoje primas permaneceram em estado letárgico, isto é, no papel, durante períodos consideravelmente longos.

Manuel Gorina (1971, p. 72-3) afirma entretanto, que "**toda** a música, em todos os tempos e lugares, tem uma função acidental e adjectiva — de importância variável — com única exceção para a música nascida, no campo da nossa civilização, desde o século XVII, pouco mais ou menos, até aos nossos dias." É evidente seu desconhecimento das músicas de outras culturas, e este desconhecimento o leva a afirmar que "a mentalidade européia foi a única capaz de organizar um espectáculo — o concerto — em volta deste produto sem uso nem utilidade palpável." (id., 1971, p. 72). A afirmativa de Gorina, entretanto, parece ainda ser a mais acreditada entre nós músicos de tradição européia que preferimos continuar a ignorar toda e qualquer outra cultura e suas músicas, e inclusive a aprender com elas. O compositor na tradição européia, embora tenha feito uso de elementos da música de outras culturas ou na realidade tenha se apropriado de elementos musicais superficiais de outras culturas, tais como melodias e ritmos característicos, só recentemente começa a se dar conta da importância dos processos composicionais nelas utilizados.

Stuckenschmidt (1969, p. 234) salienta que "até o século dezoito os compositores tiveram sorte. Eles escreveram para a grande glória de Deus ou para o príncipe por quem eles eram empregados." Sem dúvida, é com a independên-

cia do compositor a partir de então, independência mais aparente que real, que um personagem torna-se de fundamental importância para o desenvolvimento da música de tradição européia: o público. Com o público como novo patrão começa a produção a distanciar-se do receptor — mesmo que em ocasiões isto não pareça verídico — com as conseqüências que presenciamos em nosso século. Com o público como novo patrão, cada vez mais, a individualidade do compositor e do intérprete. Não para Deus, não para o príncipe, sim para o povo. Por acaso seria evitável que no percurso da independência o compositor tendo se afastado de Deus, tendo se afastado do príncipe, também não se afastasse do público? Quem virá a ser o próximo?

Voltada culturalmente exclusivamente para si mesma a Europa ainda não tinha aprendido as lições que a antropologia e em nosso caso a etnomusicologia vieram a ensinar. De acordo com Bennett Reimer (1970, p. 101) "uma grande quantidade de música é sem significado para uma grande quantidade de pessoas e portanto frustrante para elas porque elas são ignorantes do 'estilo' da música; isto é, elas não percebem e reagem aos eventos auditivos como sendo coerentes, inter-relacionados, unificados, 'sensíveis'. Este fato não é verdadeiro apenas hoje, mas o ignorar das culturas não européias, adiou esta constatação até o nosso século. E esta constatação tornou-se ainda mais evidente com os problemas de significado para os ouvintes ocidentais da própria música de tradição européia anteriores ao século XVII e do presente. A exclusão aqui da música dos séculos XVIII e XIX não significa que acreditemos que o ouvinte ocidental em geral perceba o significado da música então produzida. Este é apenas um problema adicional sobre o qual não nos concentraremos aqui. A tão apregoada universalidade da música, razão de orgulho para o cultivador da música arte transformou-se em universalidade **de** música. Na verdade, conforme afirma Reimer "a 'universalidade' da co-participação musical é mais uma esperança apaixonada que uma realidade." (id., ibid.)

Seguramente, a preocupação dos músicos ocidentais em relação ao seu público e quantitativa e não qualitativa.Afinal de contas,em se referindo ao público, a quantidade tem muito mais chances sob o ponto de vista econômico. Nós nos responsabilizaremos com a nossa qualidade, e nós estabeleceremos os padrões. Muitas vezes, em muitas ocasiões, vemos realizações e tentativas de facilitações da produção com a finalidade de reconquistar o público supostamente perdido. Parece que a confiança no poder da educação musical sempre esteve abalada. Embora não compartilhe com as idéias filosóficas de Schenker, de certa forma ele tem razão quando afirma:

> "Com referência à lei dos grandes números: duas, quatro, ou oito pessoas podem facilmente ser reunidas por jogos e, se necessário, também por entretenimento intelectual. A arte pode reunir até duas ou três

mil pessoas. Mas para reunir e entreter 50.000 pessoas — isto pode ser conseguido apenas por touradas, brigas de galo, extermínios, massacres: em resumo, uma selvageria e delírio brutal, um clamor enloquecedor e caótico. A arte é incapaz de unir números tão grandes" (SCHENKER, 1979, p. 159).

Entretanto, guardadas as proporções, poderíamos usar os mesmos argumentos para reduzir a capacidade da arte em unir números significativamente menores. Talvez a arte para um seja mais arte que a arte para mil.

Quando afirmamos não compartilhar com as idéias filosóficas de Schenker, não nos referimos ao processo analítico por ele desenvolvido, mas à idéia de progresso defendida por ele e tão presente no pensamento europeu até mesmo nos dias de hoje. De acordo com Leonard Meyer, (1967, p. 146) "a Idéia de Progresso, nascida no século XVII e nutrida nos sucessos da ciência e tecnologia, tornou-se um artigo de fé nos séculos XVIII e XIX." Supomos ser a concepção do progresso nas artes e em outras áreas do conhecimento humano paralela à teoria evolucionista de Darwin. Aqui o homem, etapa última da evolução, é comparável à cultura européia, etapa última do progresso cultural. Para Schenker, (1979, p. 161) "o modelo para julgar o panorama evolucionário deriva da arte como idéia pura". E "arte como idéia pura" é exclusividade dos gênios. E os gênios exclusividade dos evoluidos. Isto para não falar em raça, cor ou credo.

Da mesma forma que os estudos antropológicos e etnomusicológicos vieram a modificar o pensamento referente à significação do produto artístico para o receptor deste produto, vieram também abalar a noção de progresso estilístico. Hoje, exceto talvez por eurocentristas incuráveis, "a noção de progresso estilístico foi praticamente abandonada." (MEYER, 1967, p. 147). Para Meyer, "a tentativa de antropologistas e historiadores culturais em compreender o exótico e as culturas primitivas em seus próprios termos (por meio de identificação por empatia) levou à compreensão de que a 'superioridade' da cultura européia ocidental não poderia ser admitida como correta." (id., 1967, p. 147-48).

Não há dúvida de que a noção de progresso implica automaticamente na idéia de superioridade e de grandeza. Alfred Einstein (1976, p. 5) alerta-nos de que "nosso julgamento da grandeza é obscurecido não apenas por viseiras nacionalistas, mas também pela proximidade no tempo." Neste ponto, usemos novamente a viseira nacionalista da filosofia Schenkeriana:

> "A música italiana, sempre atada às palavras, deve ser apreciada meramente como uma etapa preliminar em direção à alemã, assim como em épocas anteriores o período de irracionalidade, as primeiras tentativas contranpontísticas, e as primeiras trilhas da diminuição italiana, etc., sig-

nificaram estágios preliminares de desenvolvimento, nunca estados igualmente válidos " (SCHENKER, 1979, p. 161).

Note-se que Schenker, com a benaplacência dos gênios, não exclui a possibilidade de se apreciar a música dos inferiores.

O julgamento negativista da obra de arte e do artista como conseqüência da proximidade no tempo, e acrescentaríamos também da proximidade no espaço, é muito familiar a nós todos. Entretanto, tendemos a esquecer que nem aqui a originalidade é um fato. Lembremo-nos das críticas negativas a grande parte das grandes obras do passado e dos grandes e desmandados elogios a obras que a história encarregou-se de sepultar. Apenas como um entre incontáveis exemplos, vale relembrar um fato contado aqui por Einstein:

> "Sabe-se que quando Johann Kuhnau, o mestre de capela da Escola de São Tomás, faleceu em Leipzig em 1722, o Conselho da benemérita cidade dirigiu-se antes a Telemann e Graupner, dois músicos muito bons mas certamente não grandes músicos. E foi apenas quando Telemann recusou e Graupner não pode obter dispensa de seu príncipe soberano em Hesse que eles procuraram Bach, sobre o que um conselheiro, cujo nome merece eterna fama, libertou-se desta elocução: 'Desde que não se pode ter o melhor, deve-se estar satisfeito com o medíocre " (EINSTEIN, 1976, p. 12).

O abandono da idéia de progresso estilístico e o conseqüente abandono da idéia de grandeza e de superioridade, evidentemente não deve excluir a crítica e a idéia de excelência da obra de arte. Enquanto a crítica pode alcançar uma objetividade através da análise, a idéia de excelência é ainda, e provavelmente continuará a ser, bastante subjetiva. No entanto, Meyer afirma que:

> "Existem alguns critérios técnicos para excelência em uma peça de música. uma boa peça de música deve ser consistente em estilo: isto é, ela deve usar um sistema unificado de expectativas e probabilidades; ela deve possuir clareza de intenção básica; ela deve ter variedade, unidade, e todas as outras categorias que são tão fáceis de encontrar após o fato. Mas estes são, penso, apenas causas necessárias. E enquanto eles podem nos permitir distinguir uma peça boa ou satisfatória de uma decididamente ruim, eles não nos ajudarão muito quando tentarmos discriminar entre uma obra bastante boa e uma muito boa, sem falar em distinguir as características de grandeza" (MEYER, 1961, p. 24).

A música não progride. A música não evolui. A música muda, e esta mu-

dança, de acordo com Merriam, (1964, p. 303) "é uma constante na experiência humana". A música muda no tempo e no espaço em diferentes ritmos e com diferentes características. A música muda de Monteverdi a Bach a Villa-Lobos, da Suíça à Índia ao Xingú, e podemos falar de excelência em todos os casos. Podemos falar de excelência quando conhecemos qual o seu significado dentro da época e da cultura da qual falamos. Porém, continua Merriam "cultura é também estável, isto é, nenhuma cultura muda por atacado e de repente; os fios da continuidade traspassam cada cultura, e desta forma a mudança deve sempre ser considerada contra um fundo de estabilidade. (id., ibid). O nosso pródigo século é um exemplo extraordinário desta mudança na estabilidade. Meyer (1967, p. 87) nos lembra que "novos estilos e técnicas, escolas e movimentos, programas e filosofias, tem se sucedido um após o outro com desconcertante rapidez. E o velho, como regra, não tem sido destituído pelo novo". É o século da profusão de estilos e técnicas, juntando as novas descobertas às antigas conquistas. Mas não apenas a música ou as artes que mudam. Conforme vimos antes, o público também muda e nem sempre no mesmo ritmo ou na mesma direção que a arte. Ou, usando uma das frases de efeito de Stuckenschmidt, (1969, p. 234) "obras de arte são mensagens expedidas para endereços que mudam constantemente."

> Retornemos a Meyer. Ele afirma que: "a atonalidade criou dois sérios problemas para o compositor. O primeiro foi que, removendo-se o último vestígio dos limitantes tradicionais melódicos, harmônicos e formais, presenteou-se ao compositor um número teoricamente ilimitado de escolhas composicionais. Nada era impossível. Tudo que o compositor tinha para guiá-lo era seu próprio gosto e a tradição que se importasse fazer entrar em jogo" (MEYER, 1967, p. 241).

Finalmente, após séculos, o compositor na tradição ocidental obtinha sua liberdade. Entretanto, salientando que "é difícil suportar a liberdade absoluta", Stuckenschmidt (1969, p. 90) argumenta que "uma situação na qual todas as escolhas são possíveis porque nenhuma lei existe ou é reconhecida, milita contra a criatividade artística". (id., ibid.). A solução adotada é claramente descrita por Meyer (1967, p. 242) quando diz que "diante da terrível tarefa de talvez ter de escolher cada simples nota do nada, o compositor teve que inventar limitantes se de alguma forma desejasse compor." Se o compositor não foi capaz de ou não tencionou lidar com a liberdade absoluta ao menos foi capaz de criar suas limitantes, e isto, não tenho dúvida, é liberdade. Ou, usando o otimismo de Aaron Copland, (1963, p. 255) "ganhou o direito de ser considerado um mestre de novas imagens sonoras". Mudaram e acumularam-se as técnicas,

mudaram e acumularam-se as estéticas, mudaram e acumularam-se os usos e funções.

É provável que entre as mudanças aceleradas de nosso século, o uso estético das artes foi um dos mais radicais. Reimer chama a atenção para isto ao afirmar que:

> "Um dos fatos mais interessantes e mais intrigantes da vida contemporânea é que no uso estético das artes o nível sensitivo de expressividade expandiu-se enormemente em um período muito curto. No passado o componente sensitivo era apenas isto — uma parte constituinte de uma apresentação estética a qual era organizada para ser percebida por suas propriedades inter-relacionadas, apresentada através de um meio sensitivo. Hoje, em praticamente todos os tipos de arte, o sensitivo tem sido usado como a apresentação estética total, sem interrelações intrínsecas de propriedades estéticas (ou, de qualquer forma, sem interrelações **perceptíveis**) a serem vistas como 'significativas' no sentido de coerente, relacionada, estruturada, interconectada" (REIMER, 1970, p. 97).

Embora ele esteja referindo-se a tipos restritos de arte representados na música, por exemplo, pelo aleatório e pelo serialismo total, há de considerar-se que estes tipos predominaram durante grande parte de nosso século. Entretanto, o uso do sensitivo como apresentação estética total passou a fazer parte do vocabulário mas não tornou-se o vocabulário.

Ao mesmo tipo de música a que Reimer se refere opiniões às vezes apaixonadas tem sido expostas. As argumentações variam de enfoque, mas a falibilidade da crítica é claramente demonstrada pela história. Julius Portnoy (1980, p. 209), por exemplo, chama a atenção para o fato de que "a queixa de muitos críticos e filósofos contemporâneos de que a música moderna é cacofônica e degenerada é dificilmente nova na história das artes" e argumenta que "a transição de uma era musical para outra tem sempre sido marcada com zombaria e desprezo da parte dos conservadores e dos progressistas." (id., ibid.) Não quero acreditar que a zombaria e o desprezo sejam molas mestras da criatividade, mas uma análise de causas e efeitos poderia sugerir a possibilidade.

Arnold Schoenberg expõe o idealismo da arte pela arte quando afirma:

> "Eu acredito que um verdadeiro compositor escreve música por nenhuma outra razão senão que ela o satisfaz. Aqueles que compõem porque desejam satisfazer os outros, e tem a audiência em mente, não são artistas verdadeiros. Eles não são a espécie de homens que são levados a dizer algo exista ou não uma pessoa que goste, mesmo que eles próprios não gostem. Eles não são criadores que precisam abrir as válvulas para ali-

viar a pressão interior de uma criação pronta para nascer. Eles são apenas entretenedores mais ou menos habilidosos que renunciariam compor se eles não mais pudessem encontrar ouvintes"(SCHOENBERG,1984,p.54).

Schoenberg defende que para o compositor o compromisso consigo mesmo e a preocupação com a composição devem vir em primeiro plano, mas de forma alguma renuncia ao ouvinte. O que ele defende é, dentro de sua perspectiva, inteiramente compreensível e válido. O que talvez ele não tenha previsto é que suas argumentações pudessem e tenham sido usadas pelos entretenedores habilidosos. A pressão interior é a inspiração, e a inspiração é a desculpa mais freqüente. Compõe-se para o ouvinte mas não por causa do ouvinte. Como acreditar que o Schoenberg que nos é dado a conhecer possa referir-se à "criação pronta para nascer" se a nossa informação a seu respeito o inclui entre os elaboradores intelectuais?

Há dois aspectos da composição que acho fundamentais. O primeiro refere-se ao aspecto educacional e neste sentido não acredito em dar-se ao público o que ele quer mas em dar-lhe ferramentas para apreciar e discernir. A educação seria tarefa do educador. O segundo aspecto refere-se ao desafio. Pessoalmente, acho que uma obra musical deve ser um desafio para o compositor para o intérprete e para o ouvinte. Refiro-me aqui desde ao desafio olímpico da virtuosidade até ao desafio intelectual da compreensão e apreensão da obra. Compor, da maneira que a vejo, é pôr e solucionar problemas. Contudo, uma composição sem problemas é ainda uma composição, mas uma composição com problemas não solucionados é no máximo uma composição problemática.

E mais uma vez o público. Parece que a preocupação com o ouvinte retorna a primeiro plano em todas as discussões sobre a música contemporânea. Entretanto, é curioso que nesta discussão dificilmente entra em cena a excelência, do público ou da composição. A palavra chave é também típica de nossa era: quantidade. Não podemos decretar a falência da educação qualitativa sob pena de termos de decretar a falência pura e simples. Demos a palavra a outro compositor. Copland escreve:

"Se você escuta esta música e deixa de perceber que ela adicionou uma nova dimensão à arte musical ocidental, que ela tem um poder e tensão e expressividade tipicamente século XX em qualidade, que ela sobrepujou as inibições rítmicas da século XIX e adicionou progressões complexas de acordes nunca antes concebidas, que ela inventou combinações sutis ou arrojadas de timbres jamais ouvidos, que ela oferece novos princípios estruturais que abrem nossa visão para o futuro — Eu afirmo

que se o seu pulso permanece constante em face à contemplação de tudo isto e se o escutar esta música não adiciona uma experiência musical nova e diferente para você, então qualquer defesa de minha parte, ou de qualquer outra pessoa, em nada pode ajudar" (COPLAND, 1963, p. 255).

Como incentivador Copland é extraordinário, mas como educador parece que desistiu muito facilmente.

Concordamos com Gorina (1971, p. 95-96) quando ele refere-se à infidelidade do público aos postulados que foram motivo para a sua criação. Ele argumenta que o público "foi tão fiel aos elementares princípios da sua origem, que converteu uma elástica estrutura inicial em algo de ancilosado e inerte." Parece-nos que se existe um inocente em toda esta discussão ele é certamente o compositor, a menos que queiramos continuar a colocá-lo no pedestal inacessível dos gênios. Não podemos exigir de alguém o que este alguém não está preparado ou disposto a efetuar, e os compositores afinal de contas, também tem limitações e preferências. Não reclamamos do compositor o que não lhe compete. Exigências ao compositor estão implícitas e às vezes explícitas em muitas das afirmações que se preocupam em discorrer sobre os resultados sem se preocuparem em analisar as causas. Stuckenschmidt (1969, p. 234) ao comentar sobre a lacuna entre os compositores e ouvintes afirma que "enquanto as composições e estilos cada vez mais se desviavam da convenção e da tradição, e enquanto os compositores buscavam ainda mais individualisticamente algum princípio privativo de estilo ou técnica, as chances da música ser compreendida definhavam". Refazendo a sua frase de efeito que citamos antes ele continua: "A mensagem era ainda expedida, mas não mais endereçada". (id., ibid.) Talvez o problema não seja o endereço mas o correio.

O fato, de comprovação duvidosa, de que o público de nosso século não adota a música de nosso século não tem qualquer implicação com a funcionalidade ou excelência desta música. A menos que aceitemos que a medida da funcionalidade ou da excelência possa ser verificada pelos órgãos de pesquisa de opinião pública. Copland (1963, p. 254-55) afirma que "a única maneira de compreender a 'difícil' música moderna é continuar a ouví-la". Não penso ser esta a única maneira, embora ela seja sem dúvida condição necessária. Continuo a acreditar na educação e na curiosidade do homem. Contudo, para ele "parece basicamente sem sentido explicar as conquistas da música atual a pessoas que são incapazes de obter dela qualquer excitamento" (id., 1963, p. 255).

Costumamos dizer que ouvintes diferentes percebem uma mesma peça diferentemente e que o mesmo ouvinte percebe a mesma peça diferentemente a cada vez. Não há dúvida entretanto que o aspecto cultural e a familiaridade com o repertório aproximam o perceber. Um caso extremo nos ajudará a compreender esta afirmação. Benjamin Boretz argumenta que:

"Um ouvinte de uma cultura oriental, sabendo que uma certa notação representa dois ataques da mesma altura, pode ouvir uma realização 'correta' daquela notação, sob o ponto de vista da cultura ocidental, como uma sucessão 'incorreta' de **duas alturas diferentes**, porque seu vocabulário de estrutura de alturas foi mais sutilmente quantizado do que o nosso" (BORETZ, 1972, p. 35).

Sentimo-nos mais em casa ouvindo uma composição pertencente à nossa cultura. Sentimo-nos mais em casa ouvindo uma composição contendo aspectos pertencentes à tradição musical ocidental, geograficamente mais afastada de nós que muitas das desconhecidas manifestações musicais de nossa vizinhança. Aqui deveria entrar a educação musical.

E a composição? E o público? Os filósofos e os compositores sempre encontram saídas. Informa Joseph Kerman que:

"Enquanto Adorno dizia a quem quissesse ouvi-lo em Darmstadt e Donaueschingen que a música moderna estava decisivamente divorciada da decadente cultura burguesa, Babbitt, em Princeton, sublinhava que a música de vanguarda podia descobrir seu lugar, no final das contas — embora apenas através de sua exclusão de um baluarte da cultura da classe média, a sala de concertos, para um outro, a universidade" (KERMAN, 1987, p. 134-35).

Babbitt, em seu comentado e divulgado artigo com o título bem sugestivo de "Que importa se você escuta?" defende o lugar da composição musical na universidade. O radicalismo de sua visão da música, principalmente com relação ao público geral é refletido em suas argumentações fortes que muito tem influenciado os estudos musicais neste século principalmente em seu país. Ele preconiza que "em vez de lamentarem o óbvio e irreparável rompimento entre a música de vanguarda e o público, os compositores, como os matemáticos, deveriam voltar as costas ao público e exigir seu lugar legítimo na academia" (id., 1987, p. 135).

Raramente a ida a concertos implica no desejo de ouvir composições e o intérprete consegue atrair mais ouvintes que a música que ele realiza. E certamente, uma criança ou um deficiente físico, tem mais chance. Não é a música em primeiro plano mas o espetáculo, o circo às vezes acompanhado de pão. Se desejarmos encher as casas de espetáculos podemos nos utilizar de muitos expedientes usados no passado pelos grandes virtuoses ou de novos expedientes que conseguem superlotar os programas de auditório na televisão. O compositor também poderia ajudar informando-se das modas e adotando-as. Po-

deríamos até ter simulações sonoras do cerco ao Iraque, com apoio de grupos ativistas ecológicos.

Sendo como somos um país do terceiro mundo sujeito à carga da mídia do primeiro mundo, que chance teremos de que nossa música se desenvolva ao grau de sofisticação alcançado e que nos é apontado como padrão de excelência? Não posso concordar com Schoenberg (1984, p. 169) quando, ao constatar que "qualquer povo pode adquirir hegemonia em arte" chega à conclusão de que "isto não parece nem mesmo depender do poder dominante no campo econômico ou militar" (id., ibid.). As exceções que costumamos mencionar apenas confirmam a regra. Para competir no primeiro mundo das artes não basta ser competente. Não posso aceitar a perspectiva do exótico. O terceiro mundo não pode continuar sendo um animal raro colocado no zoológico para deleite do primeiro. Schoenberg parece desconhecer completamente a história da colonização ao afirmar que "a arte, ao contrário de outras mercadorias, não é a comodidade exportada por quem quer que seja o mais poderoso em qualquer época, algo que eles podem graciosamente passar adiante para povos inferiores, ou coloniais" (id., ibid.). A arte, e principalmente a música foi e continua a ser uma das ferramentas mais eficazes dos colonizadores. Felizes as colônias que tiveram a sorte de poder manter suas características culturais intactas. Desconheço algum exemplo.

Sem entrar no mérito da excelência artística, como compositor na tradição cultural ocidental, entendo que duas atitudes são essenciais para a permanência referencial da produção musical, isto é, para a sua legitimação. A primeira atitude, sem dúvida a mais importante, é sua inclusão no repertório de concertos, significando aqui não uma execução eventual de uma ou outra obra, mas a utilização desta produção no processo educacional da execução musical em todos os níveis. A segunda atitude é sua inclusão no processo do estudo musical sob o aspecto científico e artístico. É evidente que estas duas atitudes são complementares e interdependentes. A história nos mostra que o executar e o falar sobre a produção precisam estar presentes para a sua permanência, e que a ausência de uma implica no desaparecimento da outra. Entretanto, devemos estar conscientes que a presença destas duas atitudes é uma condição necessária mas não suficiente. Fatores externos à atividade musical podem e tem contribuído para o desaparecimento ou permanência da produção musical.

Concluindo, pedimos licença para utilizar mais uma das colocações de Schenker, certamente fora do contexto original, e mais certamente ainda com intenções finais diversas da do autor:

> "Assim como existem conferências em economia com a intenção de combater o declínio da economia mundial, deveria haver conferências mundiais para a economia do espírito, cuja função seria a de combater o

declínio no domínio espiritual. Em consideração à inveja mesquinha que certamente surgiria, seria aconselhável seguir a prática da política — ter, por trás dos políticos oficiais do espiritual, especialistas não oficiais que compreendam como conduzir com segurança os assuntos do espírito". (SCHENKER, 1979, p. 159).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORETZ, Benjamin. Nelson Goodman's languages of art from a musical point of view. In: ____. *Perspectives on contemporary music theory*. New York: Norton, 1972. p. 31-44.

COPLAND, Aaron. *Copland on music*. New York: Norton, 1963.

EINSTEIN, Alfred. *Greatness in music*. Trad. de César Saerchinger. New York: Da Capo, 1976.

GORINA, Manuel Valls. *Que é a música?:* reflexões em torno do facto musical. Lisboa: Verbo, 1971.

KERMAN, Joseph. *Musicologia*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MERRIAN, Alan P. *The anthropology of music*. [s.l.]: North-western University, 1964.

MEYER, Leonard B. *Music the arts and ideas:* patterns and predictions in twentieth-century culture. Chicago: The University of Chicago, 1967.

PORTNOY, Julius. *The Philosopher and music:* a historical outline. New York: Da Capo, 1980.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1970.

SCHENKER, Heinrich. *Free composition*. Trad. de Ernst Oster. New York: Longman, 1979.

SCHOENBERG, Arnold. *Style and idea*. Berkeley: University of California, 1984.

STUCKENSCHMIDT, H. H. *Twentieth century music*. New York: McGraw-Hill, 1969.

O CONCEITUAL E O AURAL NA CONSTRUÇÃO E NA TRANSMISSÃO DO SIGNIFICADO EM MÚSICA

Raimundo Martins*

Qualquer tentativa de compreensão do mundo sempre pressupõe algum processo de organização dos fenômenos ou objetos explorados e observados. É necessário abstrair elementos ou aspectos da singularidade de estímulos, selecionando e agrupando, classificando e analisando. É necessário concentrar a atenção em certas características de um objeto, pessoa, ou processo em detrimento de outras, distinguindo a partir de algum ponto de vista específico o essencial do acidental, o intrínseco do incidental. Um mundo que tenha significado e que seja humanamente viável, tem que ser ordenado e organizado em relações de algum tipo.

A noção de ordem assim entendida — seja na natureza, na cultura ou na arte — não é algo arbitrário ou fictício. Os processos e formas, relações e princípios descobertos por cientistas e por artistas, são derivados direta ou indiretamente, de eventos existentes e reais no mundo. Não são invenções arbitrárias de uma imaginação subjetiva. As similaridades entre eventos, a sistematicidade de processos e a estruturação hierarquica de relações são tão reais quanto as diferenças entre eventos, a falta de sistematicidade e a ausência de relações entre os mesmos. Deste contexto, e em função destas características, emerge a noção de crítica que busca revelar e explanar uma ordem já presente em alguma obra de arte, uma ordem talvez não identificada ou não observada anteriormente, ou observada de maneira inadequada e imprecisa.

Devido as suas características e funções como instrumento de abstração, classificação e conceitualização, com freqüência a crítica é situada de maneira depreciativa argumentando-se que ela distorce e põe em risco a riqueza da experiência estética do indivíduo, seu valor e sua qualidade afetiva. É claro que uma experiência musical que combina a percepção de eventos musicais com as

* Doutor em Educação Musical, Southern Illinois University, Carbondale, USA; Prof. Adjunto do Dep. de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Prof. do Curso de Pós-Graduação-Mestrado em Música — UFRGS.

peculiaridades subjetivas do "psyché" humano do indivíduo num momento específico na sua história, não somente é singular mas é também significativa. A crítica não tem como entender ou explicar tal experiência na sua plenitude, mesmo porque não é este o seu objetivo. A função e o objetivo da crítica reside em compreender e explicar as relações existentes entre os eventos e nos eventos musicais, e não as respostas de indivíduos ouvintes a estes eventos.

Embora a experiência musical, peculiar ao indivíduo seja singular, única, e talvez inexorável, as percepções e principalmente a organização e a estrutura que dão forma aquela experiência não o são. Sempre que a experiência vai além dos limites do sentido e do estímulo sensoriais, a audição torna-se necessariamente analítica, abstraindo, classificando e organizando os estímulos sonoros em padrões (patterns), processos e relações musicais. Quando o indivíduo percebe na emissão sonora da voz humana ou de um instrumento a organização de grupos de sons em motivos, a organização de motivos em frases, a abstração se processou — o indivíduo ignorou muitos outros atributos sonoros na mesma série de estímulos. A percepção consciente compele o indivíduo a conceitualização.

A análise conceitual, não é fruto de um academicismo árido ou estéril. A análise conceitual é feita sempre que alguém observa e questiona inteligentemente um fenômeno ou um aspecto de um fenômeno. Por outro lado, e particularmente no contexto acadêmico, convém ressaltar que os seres humanos tendem a estudar e a ensinar aqueles aspectos da experiência que são passíveis de abstração e de processamento sintático.

Com freqüência, a objeção a crítica ou a análise está baseada no argumento de que é algo frio, intelectual, até mesmo desumano, algo que fragmenta o **todo** e que conceitualiza o **sentir**. Todavia, em relação a esta objeção, podem ser feitas duas observações que são importantes e pertinentes. Primeiro, tal argumentação tem como base uma dicotomia duvidosa que separa a mente do corpo e o intelecto do afeto. As respostas emocionais de seres humanos a estímulos externos, ao mundo, estão invariavelmente ligadas a processos cognitivos. A conceitualização precede e qualifica a experiência afetiva. O que estabelece diferenças, é a compreensão conceitual que o indivíduo tem da situação. Segundo, existem fundamentos mais do que razoáveis para afirmar que os processos e estruturas musicais explicitamente conceitualizados na crítica são aqueles que evocam respostas afetivas em ouvintes experientes.

A análise crítica deve ser diferenciada da análise estilística. Embora possam se complementar, envolvem métodos e objetivos também diferentes. A análise crítica busca compreender e explicar as idiosincrasias de uma determinada composição , as implicações de um motivo ou de um processo específico, a função e a estrutura específica de uma progressão harmônica, de que maneira esses processos estão relacionados entre si e relacionados a estrutura hie-

rarquica da qual fazem parte.

A análise estilística, é normativa. Tem como objetivo descobrir e descrever os atributos de uma composição que sejam comuns a outras peças ou grupo de peças, caracterizando similaridades de forma ou gênero. A análise estilística ignora a idiosincrasia em favor da generalização e da tipologia. Classifica processos e esquemas típicos, revelando aquelas probabilidades — combinações rítmicas, melódicas, harmônicas — que são características da música de um período, de uma forma ou de um gênero. Esses processos e esquemas abrangem procedimentos harmônicos e organização formal, podendo situar uma composição como exemplo de uma técnica e de uma forma, tipificando a prática normativa de um período ou de um estilo, transformando-a em um grupo de regras sintáticas que possibilitam o exercício daquele estilo.

A análise crítica, embora de grande importância como processo de compreensão do discurso musical e como procedimento para estabelecer critérios de execução, ainda é considerada um exercício árduo, longo, complicado e, talvez, desnecessário. Essa atitude com relação a análise, é decorrente da defasagem natural que existe entre a rapidez com que a música é ouvida e a extensão e complexidade da discussão e/ou exposição necessários para explicar como e porque ela é ouvida, experimentada e compreendida. Muitos músicos, estudantes de música e ouvintes consideram esta defasagem incongruente, todavia ela é real e é característica da música que como forma de expressão, fundamenta a organização dos sons numa relação temporal. Tal incongruência não é efeito nem conseqüência da análise crítica que, via de regra, tem como função facilitar a aprendizagem do discurso musical, reduzir a defasagem entre o ouvir e o compreender minimizando assim essa incongruência inerente à música.

Com freqüência, ouvintes e mesmo estudantes de música, reclamam por não conseguir compreender a música que gostam de ouvir, o que de certa forma é absurdo. Ao externar essa insatisfação, estão tentando explicar que não conseguem ler música, não conseguem acompanhar os processos sintáticos, classificar os procedimentos formais; enfim, não conseguem entender e acompanhar auralmente as relações sonoras na sua estruturação temporal. A compreensão musical, nestes termos, não exige o conhecimento de uma nomenclatura técnica ou teórica. Pressupõe e exige hábitos corretamente adquiridos que desenvolvem o ouvir música de maneira inteligente. Este ouvir música de maneira inteligente, se refere a um conhecimento auditivo construído através da habilidade de perceber a propriedade de certas relações e a irrelevância de outras; a importância de certas estruturas, suas funções e relevância na organização sonora e na trama temporal do discurso (MEYER, 1973, p. 17). A compreensão em música pressupõe até certo ponto, entender as escolhas, as opções de um compositor ao encarar as alternativas psicológico-estilísticas dispo-

níveis ou possíveis num ponto particular de uma composição (MEYER, 1973, p. 19). Em outras palavras, a compreensão da opção que o compositor usou de fato, depende significativamente da compreensão que se tem da alternativa que poderia ter sido usada.

Compreender, música é muito mais que perceber sons. Envolve relacionar sons uns aos outros de maneira a formar padrões, eventos musicais que geram significado. O ouvir música é uma ação complexa que exige sensibilidade de apreensão, de intelecto e de memória (IMBERTY, 1979, p. 11-13). Por esta razão, muitas das implicações de um evento musical não são apreendidas quando se ouve o evento ou a música pela primeira vez. Para entender as implicações de um evento musical de maneira plena, é necessário compreender o evento com clareza lembrando as suas relações e implicações de forma acurada. Somente depois de conhecer e lembrar os eventos básicos, axiomáticos de uma música — motivos, temas, suas relações no fluxo temporal — pode o indivíduo apreciar a riqueza de suas implicações. É por esta razão que uma peça de música pode ser ouvida e reouvida muitas vezes. Em princípio, a satisfação de compreender aumenta com a familiaridade.

O ato de ouvir música, tende a estar de alguma maneira condicionado por crenças e atitudes culturais. Tais crenças e atitudes podem facilitar a experiência estética ou torná-la algo muito difícil, alvo de resistências psicológicas projetando-a como uma ilusão cultural sem base crítica de conhecimento.

O ouvir é algo bem mais complexo. Pressupõe uma organização e uma interpretação ativa dos eventos temporais ouvidos numa composição. Caracteriza o exemplo típico de funcionamento do pensamento musical. O pensamento musical é a atividade de pensar temporalmente com sons, ambos simultânea e sucessivamente. E ouvir, é uma manifestação externa do pensamento musical (MARTINS, 1990, p. 5)..

A música é por natureza, expressamente e explícitamente, sintática e formal. Por esta razão a música não é denotativa, exceto através do acréscimo de um texto ou de uma nota de programa escritos. Qualquer referência extra-musical, denotando objetos, qualidades e ações que são descobertos numa peça de música, é o resultado de inferências feitas pelos ouvintes. Como conseqüência, a comunicação — inteligibilidade, compreensão — depende muito e fundamentalmente da habilidade da audiência para perceber e compreender as implicações sintáticas e formais que padrões melódico-rítmicos e progressões harmônicas têm entre si e nos diferentes níveis da estrutura musical. Tal habilidade é adquirida através da experiência de executar e de ouvir música no estilo ou estilos predominantes na cultura. Por esta razão e quase que por necessidade, os compositores constroem seus discursos a partir do vocabulário, da gramática e das sintaxes desenvolvidas por seus predecessores. É importante observar que os processos sintáticos de um estilo dependem mais do hábito de

respostas adquirido — modos de percepção e de cognição — do que os meios formais empregados. Isto explica porque os compositores podem ser mais facilmente influenciados por modelos formais remotos do que por relações sintáticas antigas (MEYER, 1967, p. 113). Tornando mais claro, uma estrutura A-B-A é possível numa grande variedade de estilos todavia, as implicações harmônicas da música tonal não podem facilmente ser introduzidas em música atonal ou em música serial.

O estilo é apreendido, até mesmo pelos compositores que o inventam. Assim como ocorre no estágio inicial da aprendizagem de uma língua, um novo estilo também tende a envolver um índice considerável de redundância. A redundância não é somente resultado da repetição de trabalhos e de padrões e processos nos trabalhos, mas é também uma importante característica das estruturas do estilo. Os padrões e processos usados nos estágios iniciais de um estilo possuem ordem, regularidade e coerência claras e até mesmo óbvias que se reforçam e se sustentam mutuamente. À medida que a comunidade musical — compositores, executantes e ouvintes — familiariza-se com os processos, procedimentos e esquemas típicos de um estilo, a sintaxe e a estrutura do estilo tendem a se tornar mais ricas e mais complexas. Progressões menos prováveis passam a ser usadas com maior freqüência. Os esquemas tornam-se mais complexos e menos óbvios. As estruturas mais extensas e sofisticadas. A quantidade de informação musical que a comunidade pode compreender e a rapidez com que tal compreensão é realizada, ocorre em função de duas condições: primeira, a redundância cultural internalizada, isto é, o nível e intensidade de aprendizagem estilística; segunda, a quantidade de redundância composicional apresentada no discurso musical, isto é, a sua ordem e regularidade objetiva (MEYER, 1967, p. 117).

A redundância cultural seria o elemento de legitimação da cultura, confirmado através da transmissão como conhecimento por ela gerado, preservado por meio de uma prática educacional crítica e criativa. Isto quer dizer que a prática educacional seria um veículo de expressão dessa redundância cultural, validando-a formal ou informalmente através da prática musical. Todavia, como proceder para educar musicalmente numa cultura cuja principal característica é a sua condição pluricultural? Ou ainda, como proceder numa sociedade cuja redundância cultural é a evidência de elementos alheios ou parcialmente alheios a própria cultura?

O educador musical tem sob sua responsabilidade processos educacionais importantes que podem resultar em aculturação, enculturação, ou desculturação. Tais processos podem se tornar perigosos quando apoiados em alguns estilos em detrimento de outros; quando — através de repertório específico — estão a serviço de um estilo, segregando outras modalidades de expressão musical, inibindo opções, ignorando ou reduzindo o espectro de discursos e

conseqüentemente de aprendizagem.

A manipulação de tais processos tem seus efeitos devastadores mesmo nos domínios tradicionais da linguagem tonal, onde gêneros e/ou modalidades específicas são privilegiados levando a discriminação de segmentos e de contingentes da comunidade em função de manifestações musicais associadas a valores supostamente menos conhecidos, não aceitos, ou não incluídos na ortodoxia musical vigente. Tal manipulação, tem gerado procedimentos enganosos que por serem, diferentes, insinuam, sugerem pseudo localismos que pouco têm a ver com as expressões musicais vivas da região. A transmissão de conhecimento que tenha a pretensão de ser musical e aspire a um caráter educacional, não pode se deixar manietar por um viés cultural — por maior que seja a sua sofisticação — nem por um cacuete ideológico — por mais acessível que seja o esteriótipo. O componente cognitivo, responsável pela ação do sujeito na construção cognitiva, está presente em todas as culturas, apesar dos preconceitos, dos valores e das discriminações. O pensamento musical tem sua origem na construção cognitiva de entidades musicais cujo propósito é a formação de uma organização temporal alicerçada em movimento. Assim a educação musical pode, através de uma abordagem cognitiva, trabalhar e transmitir os elementos formadores de significado pertinentes a expressão musical de cada cultura ou grupo cultural, sem impor práticas musicais irrelevantes e sem aviltar práticas musicais significativas (SERAFINE, 1988, p. 33).

É neste sentido que a compreensão musical pressupõe e exige hábitos corretamente adquiridos — formais ou informais — que desenvolvam o ouvir e o fazer música de maneira inteligente. Este ouvir e fazer música geram um conhecimento construído através de um discernimento cultural apreendido, que permite perceber a propriedade de certas relações e a irrelevância de outras; a importância de certas estruturas, suas funções e sua relevância na relação sonora e na trama temporal da expressão. A educação musical, por vocação e por responsabilidade, cartacteriza-se como a atividade catalizadora desses processos, tendo como função primordial a transmissão e a legitimação cultural do conhecimento em música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMBERTY, Michel. *Entendre la musique.* Paris: Dunod, 1979.

MARTINS, Raimundo. (Seminário inaugural do Curso de Mestrado da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador). *O conhecimento em música.* Trabalho apresentado, 1990.

MEYER, Leonard. *Explaining music-essays and explorations.* Chicago: The University of Chicago, 1973.

_____. *Music the arts and ideas.* Chicago: The University of Chicago, 1967.

SERAFINE, Mary L. *Music as Cognition.* New York: Columbia University, 1988.

TRADIÇÃO/CONTRADIÇÃO NA PRÁTICA MUSICAL DE UMA ESCOLA FORMADORA DE PROFESSORES

Rosa Fuks*

Analisar a escola normal como instituição é desafiar um preconceito que está muito comprometido com a própria História do Brasil. Trata-se de identificar uma dupla discriminação: de classe social — a escola normal foi criada, no País, com uma intenção popular; e de gênero — levantar os percalços da profissionalização feminina —, já que é impossível analisar a evolução desta escola dissociando-a do trabalho da mulher. Como se terá desdobrado este comprometimento?

Sabe-se que, desde o início da nossa expansão escolar, foram desenvolvidos no País dois sistemas educacionais paralelos: um, do qual constava o curso secundário, que dava acesso às Universidades, reservado aos poderosos; e outro, que era composto pelas escolas normais e cursos profissionalizantes, destinado ao povo (TEIXEIRA, 1962). Os dois eram separados, o que garantia quase exclusivamente às elites o ingresso na Universidade.

Com a criação da escola normal (1835), abriu-se a possibilidade de profissionalização feminina, que resultaria na fixação da mulher no magistério. Entretanto, esta evolução ocorreu invariavelmente à luz de inúmeras dificuldades. A sociedade discriminava as moças que estudavam nesta escola considerando-as de moral duvidosa (NOVAES, 1986); conseqüentemente, era maior a freqüência de homens que de mulheres. O descrédito sofrido pelo magistério era tamanho que, a escola normal era freqüentada principalmente, por órfãs que, tendo dezoito anos completos, não se casavam nem se empregavam para serviços domésticos (AZEVEDO, 1944). Só mais tarde, no final do século XIX, a instituição seria freqüentada pelas filhas das famílias abastadas, que a procurariam a fim de continuar os seus estudos. Mais tarde, ainda, o magistério passaria a ser encarado como uma ocupação essencialmente feminina, prolonga-

* Mestre em Educação Musical pelo Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Conservatório Brasileiro de Música; Professora de História da Educação Musical no Curso de Mestrado do Conservatório Brasileiro de Música

mento das atividades do lar (a "tia"), e como a única profissão socialmente aceita para a mulher. Se considerarmos que durante muitos anos o magistério representou a possibilidade da mulher fugir da rotina doméstica, pode-se avaliar a sua íntima relação com essa escola formadora de professores. E, ainda, como a escola normal acabaria por se tornar uma instituição predominantemente feminina e freqüentada principalmente por moças egressas da classe social menos favorecida (situação atual), esta escola pode ser entendida como aquela que concretiza duplo preconceito: o social e o de gênero. Preconceitos que foram de tal forma introjetados, que, apesar da entrada maciça da mulher no mercado de trabalho no final dos anos 50, ela ainda hoje continua procurando profissões ligadas ao magistério, mesmo que em níveis superiores (LEWIN, 1980).

Durante a pesquisa nos defrontamos com esse quadro, que também se manifesta através da ausência de trabalhos acerca desta escola, posto que poucos foram os educadores que a analisaram. E o silêncio ainda se torna mais intenso quando o que se procura diz respeito a uma forma de expressão que, acompanhando inseparavelmente esta escola desde a sua introdução no Brasil, representou durante muitos anos o papel de voz da instituição — a prática musical da escola normal, ou melhor, o seu canto. Falar dessa escola e, em particular, da sua música, significa quebrar este silêncio preconceituoso e pressupõe situar-se num determinado lugar que possibilite enxergar a instituição através dos seus mecanismos de transformação e de preservação da sua tradição. Que lugar é este?

Do lugar ocupado pelo arte-educador na escola, torna-se difícil visualisar a complexidade da prática musical que aí se desenrola. Geralmente, para este professor — preocupado com a qualidade musical do seu trabalho — esta prática apresenta-se como paradoxal: há incentivo ao canto, mas não lhe são dados cuidados musicais, apesar da existência na escola de um corpo de professores de música. O pesquisador, descomprometido com a pedagogia institucional, encontra-se, contudo, em posição que lhe permite entender este fazer musical contraditório, transformando-o, mesmo, na matéria-prima do seu estudo. Que fazer musical é esse? Por que se mostra, numa primeira leitura, tão contraditório? E, ainda, quais são os seus componentes?

A atual prática musical da nossa escola normal pública é um complexo no qual coexistem várias metodologias que representam os diversos tempos da história da nossa educação musical. Nesta convivência do novo com a tradição encontram-se: um repertório de hinos cívico-escolares, geralmente executado nas datas comemorativas; uma série de cânticos que introduzem as diversas atividades de um dia letivo, os quais, pelo seu caráter diretivo, foram por nós denominados de musiquinhas de comando; e o que a escola chama de criatividade, ou, melhor, a pró-criatividade. Esta apresenta duas maneiras distintas

de trabalhar a música: a primeira é caracterizada pelo "laissez-faire", já que consta de atividades totalmente improvisadas, e a segunda pela criação de letras com sentido de comando, para serem adaptadas a melodias do nosso folclore. ALém destas formas cantadas, a prática musical da escola possui, ainda, uma modalidade mais recente de se dar aula de música: apesar de não entoar o canto, continua girando ao seu redor, ao falar dele com saudades e ao ensiná-lo de maneira dissertada. Neste emaranhado musical, caracterizado pelo seu aspecto de comando, o civismo e a pró-criatividade convivem intimamente, através da presença e da ausência do canto. A mistura se evidencia, mediante duas práticas musicais dominantes no momento contemporâneo desta escola: a prática disciplinadora (herança cívica do modernismo dos anos 20) e a prática da pró-criatividade (herança dos movimentos contraculturais dos anos 60). De maneira amalgamada, ambas preenchem de sons e de silêncios a convivência entre o novo e a tradição. Trata-se de um fazer musical híbrido, já que os mesmos professores exercitam, alternada ou simultaneamente, as duas práticas musicais.

As contradições deste todo podem ser melhor entendidas através de uma reflexão acerca das musiquinhas de comando — modelo exemplar comum a todas as outras formas de música desta trama institucional. As peças expressam muito bem estas tensões, pois a linearidade da sua construção musical dificulta a visão da complexidade do papel que exercem na escola. Realmente, a simplicidade da sua gramática musical serve para camuflar a sua função de comando, o que possibilita analisá-las como um tipo de música ideológica, a qual, segundo Adorno (1980), é aquela que apresenta contradições "entre a determinação essencial e a sua função"(id., p. 259). Esta maneira disfarçada de comandar, visualizada graças ao lugar de onde observamos a escola, clarificou o papel da música no contexto e possibilistou, também, que a escola fosse se revelando como uma instituição disciplinar. Ao fazer-se tal afirmativa, atinge-se a essência da instituição, que se caracteriza por uma identidade que vem suportando as transformações que ocorrem no seu interior desde o seu surgimento. Isto indica, como caminho a ser seguido, a conveniência de analisar esta escola através de uma perspectiva histórica. Entretanto, não por intermédio de uma história construída mediante fatos considerados como importantes ou voltada para alguns vultos célebres — uma história historizante — mas através daquela que se preocupa em tecer as redes de relações das quais estes fatos ou personagens, não de forma prioritária mas como peças de uma engrenagem mais ampla, também fazem parte. Esta forma de se pensar o objeto pressupõe uma história que, desnaturalizando o que a ideologia burguesa considera como natural, possibilita entender o engendramento dos personagens, o estabelecimento dos valores e conceitos acreditados como definitivos com os quais a escola normal é freqüentemente identificada, tais como maternidade, infância, educação

e outros. Mediante essa concepção histórica, os valores e conceitos são submetidos a experiência do limite ou da ruptura, a qual vem demonstrar que eles não são naturais, mas historicamente produzidos (ARIÈS, 1986).

A partir da revolução burguesa, momento no qual a sociedade se reorganizaria, foi criado um tipo de escola que se caracterizaria principalmente pelo uso da disciplina. Essa nova escola trazia no seu bojo traços herdados do passado, a disciplina monástica medieval, que se cruzariam com os que estavam então sendo criados, resultando no modelo escolar que persiste até hoje. Na evolução deste modelo tem papel prioritário a escola normal — escola de fazer escola — que acabaria por se tornar a instituição responsável pela produção e preservação da escola burguesa. A procura inicial do entendimento da escola foi enriquecida através do pensamento de Foucault (1986), que tem o mérito de haver explicitado o modelo da instituição disciplinar burguesa ao afirmar que esta nova forma de poder se manifestava não mais a partir de um ponto central, mas como uma rede de poderes da qual todos participam. Um poder que se realiza na maneira como são distribuídos os corpos no espaço e no tempo, um "biopoder" que produz o que comanda.

A nossa escola normal pública, como todas as outras instituições escolares, integra este sistema disciplinar utilizando uma estratégia de poder sem estrategista, já que a ordem que nela reina se ramifica por toda a escola. Trata-se de uma trama que entrelaça a instituição como um todo e da qual toda a sua comunidade participa numa relação de poder. Entretanto, este poder tem pudor em se mostrar, podendo-se até mesmo falar em um poder-pudor que disfarça o comando da escola. É nesse contexto que a música tem papel de destaque, pois o poder-pudor se manifesta, sobretudo, através das musiquinhas de comando que buscam disfarçar o controle institucional através do canto. Apresenta-se, também, por intermédio dos diminutivos que, numa tentativa de suavisar o comando, são usados fartamente por toda a comunidade escolar ao falar com ou sobre a criança. Isto resulta numa infantilização deste discurso, verdadeiro tatibitate institucional, que garante à escola o seu poder de produção da infância que, ali, ela comanda.

Analisar o papel da música no processo é muito expressivo, desde que se estabelece uma dialética entre o tempo musical e o tempo — elemento de controle desta instituição disciplinar. Nessa economia de tempo, a escola ainda busca reforço através de um outro elemento controlador que associa ao canto disciplinador, o gesto, pois, no emprego do corpo a serviço de um tempo integralmente útil, o mínimo gesto é importante (FOUCAULT, 1987). Não se trata de um acompanhamento do canto com gestos, nem de uma utilização do corpo ao som da música, mas de uma sinalização feita com as mãos que, sem nenhum desvio do convencional, desenham no ar a letra da música. A futura pro-

fessora primária[1] é, geralmente, preparada para o magistério através desta pedagogia impregnada de poder-pudor, que a habilitará a disfarçar o seu comando através do canto. Entretanto, vale ressaltar que não estamos nos referindo, unicamente, à preparação musical da professoranda, mas a uma utilização generalizada da música, feita por toda a escola normal que, desta forma, encontra nos recursos musicais que emprega, indiscriminadamente, um meio de atingir algo extra-musical.

A partir deste entendimento da escola normal como instituição disciplinar foi-se clarificando a função da sua música, que se mostra contraditória a qualquer observação. Entretanto, não se trata, como parecia ao arte-educador, de uma prática unicamente paradoxal, posto que, para o olhar esmiuçador do pesquisador, ela se torna inteligível.

Nas metodologias musicais que estamos analisando existe uma lógica de funcionamento que lhes garante uma coerência interna à prática musical como um todo e, por sua vez, através da sua função equilibradora, a integra à instituição. Essa lógica é a da circularidade, é uma "tautológica". Entretanto, neste caso específico, trata-se de uma tautologia em espiral, onde o princípio de circularidade não impede um processo de evolução. A comunidade escolar, contudo, desconhecendo provavelmente, o sentido evolutivo desta lógica circular, acentua as diferenças existentes entre os seus diversos grupos de alunos e professores, apresentando-se intensamente contraditória. É como se houvesse entre eles, um acordo não-dito de aparentar uma escola que, através destas tensões, se mostrasse aberta às diferenças e às mudanças. Mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos, como pode ser verificado através da análise de três situações rotineiras à instituição que, com a aparência de círculos viciosos, já que são mantenedoras da tradição escolar, vêm, no entanto, se transformando em conseqüência das interferências de elementos novos. Principalmente por intermédio da última destas circularidades — a temporal — evidencia-se o caráter evolutivo desta escola.

Inicialmente, é preciso refletir sobre a preparação musical da futura professora e as suas conseqüências, já que a prática musical da escola normal reforça o primeiro contato que, em criança, ela deve ter tido com o canto escolar diretivo. Este processo se concretizará quando, diplomada e atuando em classes infantis, executar com os seus alunos este mesmo tipo de comando cantado, o que indica um círculo musical vicioso. No entanto, esta situação pedagógica foi sendo modificada à medida em que o canto foi diminuindo nas aulas de música desta escola. Frustraram-se as professorandas que ingressavam com grande expectativa em relação às suas aulas de música: tinham aprendido que só se-

[1] A escola normal é uma instituição mista, mas predominantemente feminina. Por esta razão ao nos referirmos aos seus alunos, usaremos o gênero feminino.

riam boas professoras se dominassem um repertório de musiquinhas de comando que lhes possibilitasse introduzir as várias atividades letivas. Em compensação, encontra-se nesta escola uma prática musical que, não possuindo local nem horário estabelecido, ocorre nela toda, atingindo amplamente a sua comunidade. Trata-se de uma forma de transmissão oral (de ouvido) das musiquinhas de comando, que vem sendo difundida por professores, alunos e por todos aqueles que, conhecendo o repertório, ensinam a quem deseja aprendê-lo. E essa prática musical atendeu à demanda das professorandas, integrando-as à instituição.

É oportuno refletir sobre este movimento circular — mantenedor do equilíbrio da escola — que produz o material procurado pelas normalistas e, ao mesmo tempo, também acoberta a ausência do canto, cada vez mais notória nas aulas de música. Portanto, o círculo musical vicioso inicial foi cortado por este novo, ou seja, pela diminuição do canto, que passou a conviver com as musiquinhas de comando — tradição da escola — podendo-se entender esta coexistência como uma circularidade musical equilibradora da relação canto/silêncio.

Na coexistência que se estabelece entre os professores e as futuras professoras, merece destaque a relação deste segundo grupo com um determinado tipo de professor que também foi normalista e que, retornando a esta escola, mantém acesa, atraves da sua prática pedagógica, a chama da tradição escolar. Este é o modelo ideal de professor que as professorandas procuram imitar, pois, em sua grande maioria não mais desejam ser professoras primárias e, sim, dar aulas no 2º grau. No entanto, continuam afluindo em grande quantidade a esta escola, pois ela as profissionaliza, possibilitando-lhes dar aulas enquanto cursarem alguma faculdade que lhes abrirá as portas para o magistério em outros níveis. Este ideal torna possível que se estabeleça entre os professores e a maioria das normalistas uma relação que pode ser entendida como uma circularidade pedagógico-idealizada. Esta situação contemporânea foi surgindo através das interferências que a instituição veio sofrendo em conseqüência das transformações sociais que ocorreram no Brasil, principalmente as que dizem respeito à mulher.

A rejeição, pela mulher, da profissão de professor primário, representa resposta feminista à situação que a submetia a uma atividade portadora de uma tradição de sujeição sócio-sexual. Representa, ainda, uma revolução profissional e, pela conotação maternal que sempre foi associada a essa profissão, envolve igualmente uma revolução sexual. Tudo isto seria expresso através do relacionamento feminino com a escola normal que, a partir destas mudanças, deixaria de representar aquele papel de única possibilidade de realização profissional, passando a ser usada numa estratégia de vida que a transforma numa passagem para a verdadeira profissão de normalista. Portanto, ao falar de uma

circularidade pedagógico-idealizada, devemos situá-la no seu tempo, procurando entendê-la em função das transformações históricas do contexto sócio-cultural no qual a escola normal pública está inserida. Esta localização nos remete à circularidade temporal, por intermédio da qual se pode analisar a relação da instituição escola normal com o que está à sua volta, enfatizando a coerência da sua prática musical com os principais acontecimentos da história da nossa educação musical, da história da educação brasileira e da própria história do País.

A escola — instituição sabidamente tradicional — possui um mecanismo de absorção e reprodução do novo, que utiliza sempre que se sente ameaçada por ele. Este dinamismo, entretanto, além de defendê-la, a enriquece, pois ao absorver o novo com o intuito de diluir a sua potência problematizadora, a instituição sofre transformações, dado que, na reprodução, aparecem traços daquilo que ela absorveu. Isto vem garantindo a esta escola a sua afinação com os principais acontecimentos do País e se concretiza através da convivência que nele se estabelece entre a tradição e o novo. O movimento não é percebido por quem se encontra na escola: o problematizador, antes de penetrar a instituição, já foi recuperado.

Para o pesquisador, este dinamismo se revela no decorrer do seu trabalho. Inicialmente, ao se defrontar com a escassez de escritos sobre esta escola e em particular sobre a sua música, o silêncio parecia acentuar a sua imagem como a de uma instituição estática e alheia aos acontecimentos brasileiros. Mas, as ausências fizeram com que fossem buscadas e encontradas informações sobre o objeto nos diversos níveis sócio-culturais do País, as quais atestariam o seu dinamismo e a sua coerência com o que rodeia, acentuando ainda mais o fato de tão poucos educadores haverem refletido sobre esta escola formadora de professores.

A identificação de um dinamismo que confirma a coexistência de vários tempos na prática musical da escola aponta, como caminho a ser trilhado, realizar-se uma leitura histórica da instituição, focalizando, especialmente, o seu fazer musical. A fim de percorrer o processo de mudança ora atravessado pela música praticada nesta escola, impõe-se, de outra parte, a definição de marcos históricos que periodizem a evolução. Através da análise dos dados, evidenciou-se um ritmo de transformações que encontra dois grandes momentos de ruptura: o modernismo dos anos 20 e a criatividade emergente dos movimentos contraculturais dos anos 60, que devem ser analisados através da relação que cada um deles manteve com a escola normal. Vale ressaltar que, na ênfase dada aos dois momentos, a preocupação é bem menos a de determinar fatos decisivos a seu respeito e bem mais a de caracterizá-los em função da mentalidade que os produziu. Isto se evidencia na maneira como se daria o encontro da escola com cada um destes movimentos, quando, ao sentir-se ameaçada,

teria acionado o seu mecanismo de absorção e reprodução destes problematizadores. A partir de então, os frutos deste dinamismo passariam a integrar a escola sob a forma de duas metodologias musicais — o canto orfeônico e a pró-criatividade — expressando muito bem a mentalidade dentro da qual foram gerados.

O modernismo, concretização artístico-doutrinária do pensamento nacionalista, entraria para a escola normal pública através de uma prática musical cívico-disciplinadora — o canto orfeônico — onde o aspecto disciplinar da instituição estaria diretamente comprometido com o poder de controle das grandes concentrações orfeônicas. Por outro lado, o pensamento libertário de pós-guerra se caracterizaria, a partir dos anos 50, por um ímpeto crítico que ensejaria uma série de mudanças. Estas iriam interferir decisivamente na maneira de ver, ouvir e fazer arte e acabariam por atingir a prática orfeônica, cujo poder se dissolveria sob o impacto da mentalidade contracultural. O canto ufanista que, na passagem do modernismo para a criatividade, foi-se enfraquecendo, cederia então lugar a uma prática musicalmente silenciosa, que seria institucionalizada em forma de pró-criatividade onde, aparente paradoxo, a ausência do canto iria compor uma nova cena musical. Como foram ocorrendo estas mudanças? De que maneira a escola normal, que desde os seus primórdios no Brasil se expressara através do canto, iria adaptar-se a essa diminuição?

Antes de responder a estas perguntas, relacionadas ao início do silêncio musical na escola normal pública, vale analisar rapidamente o papel que o modernismo representaria na evolução do ensino musical. Embora voltado às questões ligadas às artes plásticas e à literatura, o modernismo imprimiu a sua marca na educação, através da ênfase que deu à música. Após a Semana de Arte Moderna (1922), os seus idealizadores passariam a se dedicar também ao ensaio e à crítica. Criaram as revistas Klaxon e Ariel; na segunda, por ele dirigida, Antônio Sá Pereira expressaria as suas preocupações com a formação e a preparação do futuro músico. O interesse dos modernistas pela educação musical seria ampliado nos anos 30, quando Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, através da iniciação musical, desenvolveriam, no Conservatório Brasileiro de Música e mais tarde no Instituto Nacional de Música, um trabalho destinado a musicalizar o futuro estudante de música. Doutra parte, por intermédio do canto orfeônico, Heitor Villa-Lobos se proporia a musicalizar toda a nossa escola pública. A convivência das duas metodologias, executadas por três músicos modernistas, ressoaria até a metade dos anos 40 com a sua efervescência. Acreditamos que foi a preocupação modernista com a educação que teria amedrontado a escola, fazendo-a acionar o seu mecanismo de absorção e reprodução do novo problematizador. Podemos, portanto, situar a ação de Sá Pereira, Liddy Mignone e Villa-Lobos como limítrofe da passagem do discurso modernista do nível estético para o estético-educacional.

Ao refazermos a caminhada da educação musical brasileira desse período e deparar com o seu brilho, surgem algumas questões diretamente relacionadas ao professor de música na escola normal pública. Quem era esse professor que se via obrigado a preparar e a participar das gigantescas concentrações orfeônicas? Qual a sua formação? E, ainda, como participava deste cantar contínuo e ufanista que objetivava desenvolver principalmente o civismo e a disciplina?

Com o propósito de que todos os alunos da escola pública cantassem e, considerando o reduzido número de professores de música, Villa-Lobos e a SEMA[2] buscaram soluções emergenciais, através da criação dos Cursos Rápidos. Ministrados durante as férias, em quase todas as capitais do País, reuniam, geralmente, professores egressos da escola normal, que, possuindo algum conhecimento musical, participavam como alunos. Ao término, eram considerados aptos para dar aulas da disciplina. Considerando a fragilidade dos ensinamentos recebidos, aqueles que os cursavam continuariam necessitando de uma constante realimentação musical, que lhes seria proporcionada pela SEMA. Estabeleceu-se entre essa instituição, tendo Villa-Lobos como seu primeiro diretor, e os professores que haviam freqüentado estes cursos (a maioria da categoria) uma relação que pode ser definida como de complementação pedagógica. Levando-se em conta o papel desempenhado pelo canto orfeônico no regime político do país, pode-se ampliar esta relação para político-pedagógica. A atuação deste professor de música continuaria inalterada até que o canto orfeônico, que nos anos 30 e parte dos 40 se exacerbara patrioticamente, foi-se tornando menos intenso em virtude das mudanças político-culturais que ocorreriam no Brasil, atingindo a prática musical da escola normal, sempre coerente com o contexto social mais amplo.

Com a saída de Villa-Lobos da SEMA e o fim do Estado Novo, a SEMA tornar-se-ia menos rígida em relação à orientação que dava aos professores de música e a maioria, sem realimentação diretiva, não saberia o que ensinar. Pouco a pouco, as escolas foram calando o seu canto. O silêncio musical também expressava o término do modernismo cujo brilho se extinguia no momento em que o mundo artístico já se preparava para um outro movimento de ruptura estética: a criatividade emergente da contracultura.

Há controvérsias sobre o encontro do canto orfeônico com a criatividade. Acredita-se que ele tenha se constituído num verdadeiro choque, já que se tratava de duas metodologias genuinamente antagônicas. Talvez a colisão tenha sido atenuada pelo fato de o canto orfeônico já se encontrar desgastado, e,

[2] A SEMA — Superintendência de Educação Musical e Artística — foi criada, em 1932, por Anísio Teixeira, então Secretário da Educação da Prefeitura do Distrito Federal, para que Villa-Lobos executasse o projeto orfeônico que havia iniciado em São Paulo no final de 1930.

principalmente, porque a maioria dos professores de música, ou, melhor, aqueles que tiveram uma formação incipiente, se tivesse identificado com este novo que, através da liberdade que apregoava, se prestava para acobertar a ausência de conhecimentos específicos. De concreto, sabe-se que esta maioria, por tudo isto e também para aparentar uma certa "modernidade", acabaria por se integrar à criatividade, que dessa forma iria entrando, paulatinamente, para a escola normal pública. Nascia, portanto, uma metodologia musical — a pró-criatividade — que, em sua oposição ao canto orfeônico, evitava cantar, mas acabaria por dividir, com os resquícios orfeônicos, o cenário musical desta escola.

Torna-se indispensável acentuar que estes professores de música foram sendo influenciados pelas mudanças que então estavam ocorrendo no País e que se concretizaram, no que diz respeito ao ensino das artes, na ação da Escolinha de Arte do Brasil e do Centro de Estudos e Pesquisas do Conservatório de Música. Dentro da mentalidade utópico-libertária de pós II Guerra Mundial, quando se questionava o instituído e a palavra de ordem era experimentar, estes dois polos irradiadores da filosofia da arte-educação se preocupariam com a modernização do ensino das artes, dedicando-se também à preparação dos professores. Desde 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil, embasada no pensamento de Herbert Read, desenvolveria um trabalho que abrindo campo para as experimentações, possibilitaria ampliar os limites das artes plásticas e das diferentes formas de expressão artística. No que se relaciona com o ensino da música, a criação, em 1952, do Centro de Estudos e Pesquisas intensificaria esta ação e possibilitaria que se estabelecesse entre os arte-educadores e os professores de música em geral, uma troca de influências que penetraria o ensino da música na escola normal, onde o velho e novo se defrontavam, se confrontavam e também se misturavam. Realmente, os encontros e desencontros destes professores, bem como o antagonismo que parecia caracterizá-los, acabariam por se constituir na matéria-prima deste fazer musical, que se transformava e que os integraria, cada qual no seu tempo, à pró-criatividade.

Refletindo sobre o dinamismo da escola normal que absorveu a criatividade e a reproduziu em forma de uma pró-criatividade, observa-se que os arte-educadores — agentes incentivadores deste novo — e os professores de música da escola pública — agentes motivadores desta evolução — participaram de uma trama na qual o sentido da efervescência das mudanças era dominante. Neste emaranhado sonoro, pode-se entender a Escolinha de Arte do Brasil e o Centro de Estudos e Pesquisas como instituições limítrofes do pensamento libertário na prática musical da nossa escola normal pública.

Numa análise histórica, observa-se que há um ritmo que se repete entre o surgimento de um movimento de ruptura estética, a sua absorção e reprodução pela escola normal e o instante da sua oficialização. Nota-se também que, tanto

no modernismo como na criatividade, este percurso duraria, mais ou menos dez anos. A análise se enriquece quando a preocupação se volta para a singularidade de cada um destes momentos de ruptura, produzidos por mentalidades específicas, cujas diferenças ficariam expressivamente marcadas pelos resultados deste dinamismo institucional.

A análise deste ritmo que se repete no tempo torna inteligível esta escola, que pode ser visualizada como um universo formado por uma série de circularidades em espiral, caracterizadas por sua evolução. Trata-se de um conjunto que possui uma lógica circular, cujo entendimento clarifica o papel não exclusivamente musical que a música e o seu professor aí representam. Evidencia também, através da preparação da futura professora, a função preservadora e equilibradora da música desta escola. Contudo, esta evolução, geralmente, não é enxergada, já que existe uma discriminação generalizada que atinge esta escola e acaba por se constituir num círculo vicioso preconceituoso, o qual se manifesta principalmente através das ausências. Este silêncio se revela, abertamente, através da não existência de livros, teses e trabalhos sobre o objeto; e, camufladamente, nos escritos que, por intermédio da eleição de algum vulto ou instituição considerados importantes, ignoram as relações destes com o contexto social mais amplo, enquanto afirmam estar analisando a história da nossa educação musical. Portanto, neste silêncio que circunda a escola, tornou-se necessário interpretar a positividade deste vazio, procurando chegar à essência do seu fazer musical.

Do ponto em que se divisa o objetivo pode-se finalmente verificar que, em sua evolução, não houve momentos de maior significação do que o modernismo e a criatividade. Ao ter acesso a qualquer prática musical desta escola, aparentemente, não há nessa prática nada que possa lembrar de dois momentos de tamanha força inovadora como foram aqueles dos anos 20 e 60. Concluindo a análise dos dados, emerge uma quebra de preconceitos: pode-se afirmar que o atual fazer musical da escola normal pública é, sem sombra de dúvida, uma herança modernista e uma herança da criatividade, onde de maneira misturada ou alternada soam o canto e o silêncio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, Philipe. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira.* São Paulo: Nacional, 1944.

FOUCAULT, Michel. O olho do poder. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 209-28.

_____. *Vigiar e punir.* Petrópolis: Vozes, 1987.

LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 32, p. 45-49, 1980.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária mestra ou tia.* São Paulo: Cortez, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, p. 7-27, abr./jun., 1962.

EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA.

Alda Oliveira*

1.

As posturas profissionais do professor de Música e do Educador Musical se referem basicamente a dois enfoques: um que se relaciona com o fazer e ensinar música e outro que se relaciona com o fazer e o ensinar a entender música. No primeiro, o objetivo maior é a reprodução clara, perfeita, agradável da música, e objetiva acima de tudo a projeção social da música e do intérprete. No segundo enfoque, ou seja, o educativo, o fazer musical está presente, porém as atividades ou estruturas de ensino usadas pelo profissional se direcionam para o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos em cada fazer musical, além de trabalhar os processos psicológicos, motores e formais envolvidos com a aprendizagem de música. O educador tem a consciência de que se estes processos forem trabalhados o aluno estará aprendendo princípios que o prepararão para os processos de transferência e aprendizagem e conseqüentemente para a independência acadêmica e musical. Ambas as posturas dispõem de um grande número de estruturas de ensino que são adequadas aos diversos tipos de situações.

Consideraremos as estruturas de ensino como entidades ou sistemas fechados que se cristalizam através das testagens na praxis. Algumas estruturas de ensino adquirem com o tempo status relevantes e se perpetuam através dos anos. Na área das práticas interpretativas por exemplo, a estrutura de ensino tutorial, na qual o mestre ensina e espera receber em troca os sinais do "talento" musical na produção musical do aluno, e na qual o repertório é escolhido por autoridades tradicionalistas da área, ainda é usada hoje com sucesso

* Doutora em Educação Musical pela University of Texas at Austin, USA; Prof. Adjunto do Dep. de Música da UFBa; Prof.ª do Curso Pós-Graduação-Mestrado em Música UFBa.

entre os profissionais e escolas de música. Neste campo de trabalho, a curiosidade com relação a descoberta de outras estruturas que porventura possam atender as necessidades prementes da sociedade moderna e atual, ainda carecem de estudo. Na área de educação musical, entretanto, a preocupação com os processos de aprendizagem para o fazer musical tem levado os profissionais a desenvolver, conhecer e testar várias estruturas de ensino, sendo esta uma das preocupações das metodologias modernas.

Na cultura popular e tradicional podemos observar um grande número de estruturas nas quais o ensino e a música são partes fundamentais, haja vista a Capoeira. Citamos como exemplo também, a roda infantil "Eu sou pobre, pobre, pobre", que na sua estrutura material possui, sugestões textuais que levam os receptores ou sujeitos da ação, a refletir e reagir criativamente com uma resposta. Quando o texto diz: "Da-me uma de vossas filhas", existe a possibilidade da escolha da pessoa que será a filha; quando diz "Que ofício dareis a ela?", existe a possibilidade dos receptores usarem as informações referentes as várias profissões, e ainda, a identificação pessoal e psicológica com a imagem da profissão mencionada. O elemento espacial também opera fortemente; sendo a formação em duas fileiras uma em frente a outra, o chamamento individualizado pela pessoa "rica" que muda através do seu chamamento o número de indivíduos na outra fileira, torna o relacionamento face a face muito forte como cobrança das ações pretendidas pela estrutura, tanto no canto como no movimento corporal e nas informações e respostas ao texto.

Nos estudos de psicologia aplicados ao ensino, os teóricos ressaltam a importância do conhecimento da estrutura do assunto para que haja transferência de aprendizagem e a facilitação da compreensão de novas relações. Além disso, Bruner salienta o fato de que o conhecimento adquirido sem estrutura suficiente tende a ser esquecido. O princípio Gestaltico da tendência perceptiva de "closure" ou conclusão explica a tendência humana a completar ou concluir estruturas incompletas. Zeigarnik demonstrou que os alunos tendem a esquecer tarefas concluídas e lembrar as inacabadas pelo seu processo de tensão. Porém Bruner sugere que o efeito Zeigarnik só é produtivo quando a atividade tem estrutura, contendo começo, seqüência reconhecível e final claro (BIEHLER, 1974, p. 54, 255, 352).

Sabemos que o professor pode seguir planos, currículos, programas prontos, porém sabemos também que a efetividade da aplicação das estruturas depende da eficácia do profissional ou emissor em adaptar ou compor estruturas adequadas aos seus receptores. Dai a necessidade da análise de estruturas de ensino para o educador musical. O conhecimento das relações internas de cada estrutura dará flexibilidade de raciocínio para a composição de outras estruturas de ensino.

Se compararmos a ação do treinador de futebol com a do professor de mú-

sica poderemos perceber que o bom treinador é o que consegue achar um sistema ou estruturas que aproveitem bem os seus jogadores para ganhar as partidas. Neste caso podemos perceber claramente que a estrutura fundamental ou básica deve ser submetida ao tipo de jogadores que o treinador dispõem. A mesma atitude poderá ter o professor de música, desde quando nesta área estão implícitas certas habilidades, aptidões e disposições afetivas que são bastante diferenciadas em termos de nível de expressão, que irão certamente influenciar o objetivo final do profissional, ou seja, o nível de aprendizado e de execução musicais. Observamos então, que as estruturas precisam ser reversíveis para atender as diversas funções. O educador musical precisa entender as estruturas gerais dos sujeitos, além de compreender os elementos básicos do contexto cultural dos receptores para aplicar o princípio da reversibilidade, adequando estruturas de ensino as funções e aos sujeitos.

II.

A perspectiva estruturalista da educação musical quer abordar o estudo das atividades relacionadas com o ensino e o fazer musical de forma a poder analisar as relações internas destas atividades e suas formas e conexões externas nos vários contextos. Esta abordagem visa o estudo da gramática das estruturas de ensino. Externamente, esta proposta estuda as aplicações, a difusão e os materiais das estruturas de ensino, e internamente, estuda os procedimentos ou elementos que fazem com que as estruturas de ensino sejam diferentes umas das outras. Neste trabalho nos deteremos na observação interna das estruturas de ensino.

A noção de estrutura de ensino está ligada a noção de dependência recíproca entre dois ou mais procedimentos contidos numa estrutura. Estes fenômenos contíguos são elementos constitutivos da mais alta relevância para a eficácia da estrutura em termos de ensino, pois desta relação vai depender o fluxo do entendimento do receptor. As estruturas de ensino são portanto conjuntos de atividades autônomas, com dependências ou fenômenos solidários internos. Estas relações internas podem estar ligadas simultaneamente, objetivando respostas imediatas dos sujeitos (resposta no texto, no canto, no instrumento, etc.), ou podem ser ligadas "in absentia". Neste caso, os elementos ou respostas são relacionados na "memória" do indivíduo. Neste caso, o professor não prevê quando o aluno responde. Esta memória poderá levar os receptores a desenvolver e dar por exemplo, respostas de caráter afetivo, sensorial, etc. Então, segundo as respostas dos receptores as estruturas de ensino podem ser simultâneas, "in absentia" ou mistas.

A proposta deste trabalho é de propor uma forma de análise de EE (estruturas de ensino). As EE podem ser vistas em três níveis: o básico ou fundamen-

tal, o macro e o micro estrutural. A dimensão destes níveis é dada pelo analista das estruturas, ou seja, a depender da proximidade ou distanciamento do analista, os conteúdos e detalhamentos analíticos terão a sua variabilidade. O parâmetro básico ou fundamental consiste nos elementos combinados e inter-relacionados que levam o aluno ao aprendizado daquele conteúdo específico que se deseja ensinar. Tomando-se a estrutura fundamental como parâmetro analítico para as outras dimensões, a perspectiva micro estrutural observará o detalhamento das inter-relações e o macro estrutural observará a forma final. Dentro desta perspectiva, o analista delimita a dimensão da EE, baseando-se no critério da pertinência da estrutura ao objetivo que vai ser atingido pela estrutura.

As EE podem ser vistas internamente sob os ângulos de: tipos de respostas dos receptores, número de sujeitos envolvidos, tempo (duração, periodicidade), retorno, espaço físico, avaliação, duração, nível de capacitação dos sujeitos, nível de compromisso do emissor com a seqüência interna, textura educacional e função. Externamente, as EE podem ser vistas pela estrutura dos materiais musicais e dos não-musicais; pela aplicação e pela difusão.

Segundo o nível de compromisso do emissor com a seqüência interna as EE podem ser elementares e complexas. São elementares as estruturas nas quais o emissor é o próprio receptor. O sujeito da ação educativa trabalha com os materiais ou ambientes e as reações ocasionais ou planejadas pelo sujeito funcionam como motivo propiciador de melhorias ou desgastes destas próprias atividades. Nesta categoria se encaixa o autodidatismo. As estruturas de ensino elementares ainda podem comportar o emissor = professor funcionando de planejador do ambiente propício para determinados tipos de aprendizagem. Aqui o professor escolhe os materiais sonoros que sejam adequados para a livre experimentação do aluno, sem a participação do emissor. Como terceira categoria de estrutura elementar ainda temos a possibilidade do emissor estar no ambiente selecionado por ele ou mesmo pelo aluno, com a introdução da sua participação como reforçador das atividades que ele considerar adequadas ao desenvolvimento do aluno.

As estruturas de ensino complexas são aquelas que o emissor irá determinar os tipos de problemas e a seqüência interna das EE nas quais os receptores estarão envolvidos.

As EE podem ser classificadas segundo o tipo de retorno em recompensadoras e punitivas. As EE punitivas são aquelas que não oportunizam atividades gratificantes ou reforços no período de tempo adequado as respostas corretas ou comportamentos adequados, além de conterem grande freqüência de conseqüências aversivas. São EE recompensadoras aquelas nas quais a freqüência de reforços é elevada e as conseqüências aversivas são mínimas. Neste caso, as EE que têm desenho linear, como as imaginadas por Skinner, ou seja, que são programadas de forma que o problema a ser resolvido foi quebrado em várias

partes, existe uma tendência a maximização de reforços, pois o emissor planejou passo a passo as respostas do receptor para chegar a resposta correta, usando reforços contingentes ou dependentes aos tipos de respostas do aluno.

Segundo a textura educacional, as EE podem ser sucessivas e simultâneas. Sucessivas são as EE que tem atividades umas após as outras. Simultâneas são as EE que contêm mais de uma atividade ao mesmo tempo.

Segundo a função, as EE podem ser absolutas e referenciais. Absolutas quando servem para que o receptor entenda o próprio objetivo que o emissor pretendeu alcançar. Referenciais, quando servem para que os receptores entendam outros aspectos da vida social ou pessoal.

Segundo a forma, as EE podem ser unitárias, binárias, ternárias, etc. e ainda abertas e fechadas. As EE tomam a classificação adequada ao número de seções ou partes que tiverem um sentido mínimo de estrutura educacional. O parâmetro de referência será o objetivo a ser alcançado. Abertas quando não são dados elementos para que os receptores façam o fechamento ou a conclusão em termos de aprendizado. Fechadas quando são planejados todos os elementos que irão dirigir os receptores a chegar as conclusões esperadas.

Segundo o número de sujeitos envolvidos, as EE podem ser de baixa freqüência populacional e densas.

Segundo a ocupação do espaço físico as EE podem ser circulares, em fileiras, livres, em linhas sinuosas, em blocos grandes e pequenos, em linhas cruzadas, em quadrados, etc.

Segundo o nível de capacitação dos sujeitos envolvidos, as EE podem ser aleatórias, introdutórias, seqüentes e desafiantes. Aleatórias, quando são estruturas desenhadas para atender a receptores com qualquer nível de capacitação. Introdutórias, quando são desenhadas com sabendo-se o nível de conhecimento inicial dos receptores; neste caso, a EE conta com este conhecimento para a sua eficácia. Seqüentes são as EE que são desenhadas para desenvolver o conhecimento do aluno a partir do ponto determinado na estruturara de ensino. As EE desafiantes são aquelas que são desenhadas com o objetivo de que o aluno empregue os conhecimentos, tanto os recebidos como outros da sua vivência, para a solução de problemas novos geralmente de forma criativa.

III.

Citaremos a seguir, exemplos testados de estruturas de ensino, que serão analisadas de acordo com os critérios e categorias expostos neste trabalho (Anexo 1). Faremos uma análise estrutural interna, fazendo apenas algumas considerações sobre aspectos referentes a aplicação, difusão e materiais, por serem aspectos de consideração externa.

Durante três semanas a Escola de Música da UFBA aplicou em cinco áreas

de população carente (Calabar, Vasco da Gama, Pero Vaz, Independência e Brotas), o projeto ternário Maratona/Mostra/Ciclos do qual participamos em desenho estrutural e supervisão na parte de aplicação. Estes projetos fizeram parte do Projeto "Recreio" realizado em todo Brasil com fundos federais, objetivando um atendimento a criança carente. O desenho destes projetos pretendeu abordar os aspectos da criação, apreciação por audição e por participação ativa e execução. Em termos de avaliação dos resultados, os projetos foram de extrema eficácia, pois atenderam as seguintes metas:

1. as crianças (em torno de seiscentas) das comunidades do Calabar, Independência, Vasco da Gama, Brotas e Pero Vaz ouviram música de vários compositores eruditos e populares, e músicas étnicas do mundo (Anexo 2), sem demonstrar reações negativas;

2. os professores trabalharam seguindo as instruções dadas na estrutura de ensino desenhada, tendo alguns problemas na aplicação inicial, porém demonstrando total envolvimento no desenvolvimento e nas etapas finais dos projetos. Foram os seguintes professores: Adálvia Borges, José Álvaro Queiroz, Katia Cucchi, Kátia Tavares, Jackeline Alcântara, Brasilena Nagy, Silvino Nascimento Neto, Ingrid Steinhagen, Marialva Rios, Ivana Moreno Pinho, e como músicos, Jorge Sacramento de Almeida, Teresa Toro, Gileno Santos, Roberto Castro, André Denovaro, e Robson Matos. A coordenação dos Ciclos ficou a cargo de Cristina Tourinho e Antônio Tavares, respectivamente. Nas reuniões de avaliação os professores fizeram sempre relatos na sua maioria positivos, não havendo problemas de relacionamento com as crianças e com os seus colegas;

3. os coordenadores da parte relacionada com a administração geral do projeto "Recreio" demonstraram descrença durante as etapas iniciais, quanto a capacidade das crianças em ouvir e trabalhar com música de Bach, Beethoven, Ravel etc., porém com o desenvolvimento, demonstraram total reconhecimento das possibilidades educativas tanto pelas crianças como pelo próprio ambiente criado com as estruturas, tornando-se membros envolvidos no processo de audição das músicas;

4. os membros do júri ficaram impressionados positivamente com a precisão demonstrada pelas crianças em termos de reconhecimento das músicas, em termos da participação na execução ao vivo das músicas dos próprios participantes. Foram membros do júri Dr. Manuel Veiga (responsável pelas sugestões dos exemplos em música étnica). Dr. Jamary Oliveira (presidente do júri), Dr. John Steffa (professor convidado em composição dos EUA), Profa. Nancy Steffa (idem), Dr. Alda Oliveira, Profa. Cristina Tourinho, Prof. Antônio Tavares e o atual Diretor da Escola de Música, Prof. Paulo Costa Lima, propulsor dos projetos.

5. as crianças demonstraram com palavras, ações e atitudes positivas que

apreciaram as estruturas de ensino e os materiais musicais usados. Sendo as EE recompensadoras, os sujeitos trabalharam em direção aos objetivos propostos que eram claros e precisos na sua maioria. As EE que tinham respostas "in absentia" foram bem sucedidas também, verificadas através das respostas criativas e no entusiasmo demonstrado durante as execuções das músicas no centro de esportes "Balbininho".

Conclusão

Através da aplicação destes projetos, podemos chegar as seguintes constatações:

1. a construção do conhecimento musical é acelerada quando são aplicadas estruturas de ensino desafiantes para apreciação, tanto no sentido de complexidade como no sentido de elaboração criativa, estas estruturas ajudam a desenvolver a sensibilidade para a música, o intelecto e o lado do sonho ou da criatividade. Entretanto, elas precisam ser aplicadas de forma equilibrada, ou seja, em combinação com EE de outros tipos, para evitar o desinteresse ou o sentimento de incapacidade para entender e resolver problemas.

2. a escolha do repertório para apreciação expressiva independe do nível de formação ou do nível sócio-econômico dos sujeitos; sendo dadas informações ou atividades adequadas ao nível e aos interesses da população envolvida, a apreciação tende a ser adequada, fazendo-se através da qualidade expressiva dos exemplos musicais e da qualidade das atividades vivenciais nas áreas do cognitivo, do senso-motor e do afetivo.

3. a preferência musical entre os participantes independeu de estilo, época, compositor ou obra. Esta preferência esteve mais relacionada com o nível de identificação pessoal com a música (forma, intensidade, agógica, textura instrumental, etc.), com os tipos de mensagens projetadas pelos exemplos (proximidade com alguns elementos da cultura), com a relação música-movimento que o exemplo sugere, ou mesmo com o tipo de informação ou exercício que o professor fazia com os alunos usando os exemplos musicais.

4. tendo sido dada a oportunidade de ouvir músicas do mundo e de apresentar as suas próprias músicas, as crianças e jovens de periferia aumentaram a vontade de ouvir e trabalhar música "erudita" e de aprender mais a respeito de música em geral.

5. apesar da tendência demonstrada pelos profissionais da área de educação de subestimar a capacidade de apreciação e absorção do material musical pelos alunos das áreas carentes de Salvador, a aplicação dos projetos Maratona /Mostra/Ciclos demonstrou no dia da realização da prova final da Maratona que dentre dez equipes de cinco participantes cada, cinco equipes acertaram 100% dos exemplos tocados, e a equipe que obteve menor índice de acerto foi

acima de 50% (Quadro I). No projeto Mostra, participaram oito grupos de música comunitária tipo capoeira, batucada de tambores feitos de latas usadas de tamanhos variados, samba de roda, samba "reggae", dupla vocal e outros tipos de samba (Quadro II). No projeto Ciclos, os professores contaram com uma audiência atenta e participativa, demonstrando fazer conexões entre o que era ouvido nas fitas e as músicas apresentadas e também com os elementos de música ensinados e os instrumentos tocados pelos professores.

Quadro I
Equipes participantes na II Maratona Musical

Equipe	Local	Professor	Acerto
1 Unidos Venceremos	Vasco da Gama	Marialva	100%
2 Free	Vasco da Gama	Ingrid	92%
3 Do Re Mi	Pero Vaz	Adálvia	94%
4 Saia de Baixo	Pero Vaz	José	96%
5 Águia Dourada	Calabar	Silvino	100%
6 Calabar	Calabar	Ivana	100%
7 Metálica	Independência	Brasilena	92%
8 Espaço Verde	Independência	Jackeline	100%
9 Rainha da Sucata	Brotas	Kátia Tavares	100%
10 Vale Tudo	Brotas	Kátia Cucchi	52%

Quadro II
Grupos participantes na I MOSTRA DE MÚSICA

Grupo	Local	Prêmio
1 Fernando e Lindwe (Dupla)	Pero Vaz	
2 Do Re Mi	Pero Vaz	
3 Filhos de Nelson Mandela (Batucada de tambores de lata)	Brotas	3º
4 Grupo do Calabar (Capoeira)	Calabar	1º
5 Samba Semente do Calabar (Folclórico)	Calabar	5º
6 Banda Afro-Reggae Fenômeno da Negritude	Pero Vaz	2º
7 Grupo Barro Vermelho (Samba mirim)	Brotas	4º
8 Grupo Mirim de Ouro	Vasco da Gama	

Recomendações

1. No dia-a-dia da sala de aula a transmissão de conhecimentos musicais, a grosso modo, pode-se tornar árida se não forem aplicadas estruturas de ensino

que envolvam os alunos de forma a aumentar a participação ao nível afetivo e desafiantes em conteúdo e estruturas, canalizando as energias de maneira positiva para um maior aproveitamento do conteúdo e para o desenvolvimento de atitudes mais profundas. Por isto, recomendamos que as instituições de ensino de música analisem as estruturas de ensino que usam para observar em termos quantitativos, se estas estruturas tendem a ser recompensadoras ou punitivas. As EE que trazem ao aluno recompensas, sejam elas em forma de conhecimento gratificante, notas justas, reforços oferecidos como revisitação ao conteúdo que o aluno não aprendeu bem, trabalhos e atividades estimulantes, elogios, apresentações, prêmios, ou relacionamentos pessoais positivos servem para manter o aluno interessado , criativo, participativo e com um bom nível de absorção de conhecimentos.

2. Recomendamos a pesquisa de estruturas de ensino de música em áreas onde são realizadas atividades de educação musical informal e também de músicas folclóricas entre grupos tradicionais e emergentes, em populações carentes.

3. Para que a formação de platéias seja acelerada no Brasil principalmente em termos de música "erudita", recomendamos a aplicação de projetos semelhantes a Maratona Musical, que demonstrou surtir efeito até mesmo em populações carentes.

4. Estudos são necessários para saber se a audição participativa em projetos desta natureza, que lidam com apreciação de músicas (de vários povos (étnica), várias épocas, e diversos estilos e compositores) a nível complexo, trabalham ou ajudam na aceleração dos processos que se relacionam com a percepção, nas áreas de solfejo e da escrita de música (ouvir — transcrever).

5. Estudos são necessários para se obter mais informações a respeito das preferências musicais dos vários tipos de populações e também a respeito das atividades que mais influenciam no despertar do interesse dos sujeitos nos exemplos musicais escolhidos para o ensino e apreciação.

ANEXOS

ANEXO 1: Análise das estruturas de ensino

Nível macro-estrutural:

Tempo:	3 semanas
Respostas:	simultâneas, "in absentia" e mistas
Compromisso:	complexas
Retorno:	recompensadoras
Textura:	simultâneas
Função:	absolutas
Forma:	ternárias
Número de sujeitos:	aproximadamente 600 crianças, 10 professores, 6 músicos, 2 coordenadores, 1 supervisor.
Espaço:	5 centros comunitários de tamanhos variados (em geral com quadras de esportes e salas); blocos grandes e pequenos.
Capacitação dos sujeitos:	aleatórias

Nível micro-estrutural:

Tempo:	tempo dedicado pelos participantes ao projeto, por dia e semana: os professores dedicaram 20 horas semanais ou 60 horas de trabalho, sendo que trabalharam um turno inteiro por centro, diariamente. Além disso participaram de reuniões de avaliação relâmpago diariamente após a volta dos centros, e uma reunião longa no final da semana. As crianças participaram quantidades de tempo variadas em cada centro, a depender de fatores diversos como alimentação, transporte, estado emocional e relações familiares, sendo uma média de 40 minutos diários por grupos, oscilando a quantidade de tempo individual por causa da freqüência de comparecimento as sessões.

Respostas:	Maratona:	simultânea
	Mostra:	"in absentia"
	Ciclos:	mistas
Compromisso:	Maratona:	complexa
	Mostra:	elementar
	Ciclos:	elementar e complexa
Retorno:	Maratona, Mostra e Ciclos:	recompensadoras
Textura:	Maratona, Mostra e Ciclos:	sucessivas
Função:	Maratona e ciclos:	absolutas
	Mostra:	absoluta e referencial
Forma:	Maratona:	ver a lista dos exemplos musicais na ordem dada: forma fechada.
	Ciclos e Mostra:	forma aberta
Número de sujeitos:	Maratona:	aproximadamente 200 crianças nas aulas e na final, 50.
	Mostra:	aproximadamente 200, platéia e músicos
	Ciclos:	aproximadamente 300
Espaço:	Maratona:	blocos pequenos
	Mostra:	blocos grandes e pequenos
	Ciclos:	blocos grandes
Capacitação dos sujeitos:	Maratona:	introdutórias e aleatórias
	Mostra:	desafiantes
	Ciclos:	introdutórias

Nível básico ou fundamental:

Neste nível, daremos um exemplo de uma das abordagens feitas por um dos profissionais, pois as decisões no nível básico, de acordo com a metodolo-

gia desenvolvida, pretende adequar ao máximo o processo ao aluno e ao professor. Assim sendo, o leitor deverá imaginar o enorme número de estruturas básicas que foram aplicadas pelos professores nos encontros com as crianças dos vários centros.

Exemplo para a Maratona:

Tempo:
a) 2' de fala introdutória;
b) 1' de audição de um trecho de um dos exemplos;
c) 1' de movimentação corporal usando os motivos rítmicos do trecho;
d) 2'' de fala sobre o conteúdo e compositor;
e) 5' para ouvir e reconhecer trechos curtos usando o trecho dado e mais outros dois que foram trabalhados em outra sessão;
f) 9' para ouvir e marcar os dados referentes ao trechos (compositor, país, título da música e meio de execução) numa ficha já pronta;
g) 2' para avaliação oral;

Desta parte em diante, o leitor deverá relacionar cada ação mencionada acima com os parâmetros seguintes;

Respostas:	in absentia (a, b, d), simultânea (c, e, f, g)
Compromisso:	complexa (a, d, e, f, g), elementar (b, c)
Retorno:	punitiva (a, d, f), recompensadora (b, c, e, g)
Textura:	sucessiva (a, b, d, g), simultânea (c, e, f)
Função:	todas são absolutas, com exceção de (c)
Forma:	fechada (a, b, d, e, f), aberta (c, g)
Número de sujeitos:	variou a cada sessão; houveram provas semifinais nos centros para escolha das equipes representativas dos centros (duas por centro) e na prova final, foram 50 crianças divididas em equipes de 5 cada. Foi grande o número de espectadores torcendo pelos colegas.
Espaço:	sempre em blocos pequenos.
Capacitação dos sujeitos:	introdutória (a, d, g), desafiante (b, c, e), seqüente (f)

ANEXO 2: Ficha de Audição dos Exemplos Musicais

FICHA DE AUDIÇÃO DOS EXEMPLOS MUSICAIS DA II MARATONA MUSICAL — 1990

EQUIPE _____ **NÚMERO TOTAL DE PONTOS** _____

COMPOSITOR (2 pts.)	**PAÍS** (1 pt.)	**TÍTULO DA MÚSICA** (1 pt.)	**MEIO DE EXECUÇÃO** (1 pt.)	**SUB-TOTAL**
1. Bach	Alemanha	Concerto de Brandemburgo nº 2	Orquestra	
2. Paulo Lima	Brasil	Atôtô	Percussão e Piano	
3. Ravel	França	Bolero	Orquestra	
4. Beethoven	Alemanha	Sinfonia nº 5	Orquestra	
5. Mozzart	Áustria	Pequena Música Noturna	Cordas	
6. Villa-Lobos	Brasil	Ária da Bachiana nº 5	Voz e Violoncelos	
7. Pixinguinha	Brasil	Naquele Tempo (Choro)	Flauta	
8. Sebastião Biano	Brasil	Esquenta Mulher	Banda de Pífanos	
9. Chico Buarque	Brasil	Volta	Voz, Violão e Percussão	
10. Tradicional do Brasil	Brasil	Candomblé Gegé-Nagô	Percussão e Vozes	
11. Tradicional da Indonésia	Indonésia	Tabuh Gari	Orquestra	
12. Vivaldi	Itália	A Primavera	Cordas	
13. Lindembergue Cardoso	Brasil	Missa do Papa	Coro e Orquestra	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIEHLER, Robert. *Psychology applied to teaching.* Boston: Houghton Mifflin, 1974.

OLIVEIRA, Alda. (Seminário inaugural do Curso de Mestrado da Universidade Federal da Bahia, Salvador). *Transmissão e geração do conhecimento musical.* Texto a ser publicado.

O PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO E DE ESTRUTURAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA

Vera Regina Pilla Cauduro*

I — Introdução

O III ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM apresenta como tema central para discussão, na área de Educação Musical, os "sistemas de transmissão musical".

Por isso, ao propormos o conteúdo desta comunicação, preocupamo-nos em trazer para reflexão, um tópico que consideramos relevante, em razão de suas implicações diretas com a problemática pedagógica.

No campo educacional, os componentes do processo educativo costumam ser, via de regra, partes integrantes de um mesmo binômio. Por exemplo: ensino — aprendizagem, percepção — expressão, sensação — cognição, ação — abstração e assim por diante. Desta feita não se pode focalizar ou estudar um dos polos desse binômio sem ter presente o que acontece com a outra função do mesmo processo psico-mental. Tampouco se pode desconhecer as inter-relações que existem entre eles bem como as implicações de um sobre o outro.

Assim sendo parece ficar evidente que não se pode cogitar de discutir sobre **sistemas de transmissão** (ou abordagens de ensino) do conhecimento musical sem que se tenha presente, sem que se conheça com clareza como o aluno (o receptor) **assimila** esse conhecimento. Isto implica saber como ele **percebe, internaliza, conscientiza e organiza** os elementos sonoros e as estruturas (padrões) rítmico-melódicas, tímbricas, etc. que está ouvindo, vivenciando e improvisando através do canto, da percussão corporal, da manipulação instrumental. Igualmente se faz necessário conhecer o tipo de **ima-**

* Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFRGS; Especialização em Educação Musical — Universidade do Chile; Prof. Adjunto do Dep. de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Prof.ª do CPG Mestrado em Música — UFRGS.

gem interna e o tipo de **representação mental** (de simbolização) que o mesmo, a cada etapa, constrói do fenômeno sonoro-musical experienciado.

II — A ASSIMILAÇÃO E A ESTRUTURAÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL

Definiremos, inicialmente, os termos-chave presentes nesta explanação. Para tanto buscamos suporte nos estudos desenvolvidos por Piaget uma vez que os mesmos nos fornecem dados cientificamente analisados e comprovados a respeito do funcionamento da inteligência, da gênese e da evolução dos processos cognitivos. Além disso, porque apontam indicadores que nos auxiliam na compreensão de como se realiza o ato intelectivo e a aprendizagem nas diferentes faixas etárias.

De acordo com Piaget (1977), a **assimilação** constitui uma das funções básicas que nossa inteligência dispõe para operar. Ou seja, para processar dados, informações captados da realidade externa, estabelecendo relações e encadeamentos entre eles. Organizando-os em estruturas e configurações inteligíveis. Especificamente, a função de assimilação caracteriza-se por uma cadeia de operações perceptivas (reconhecer, identificar, comparar, discriminar, configurar) que culminam com o entendimento dos estímulos captados. Cabe ao professor orientar a criança para detectar, identificar e fazer as conexões entre os fenômenos (sonoros, por exemplo) que está vivenciando e manipulando. Segundo Piaget (1975), a assimilação tanto pode ocorrer no plano das idéias, pela manipulação de hipóteses e abstrações ou pela decodificação de informações orais e escritas, como também no nível da manipulação sensório-motora e das operações concretas.

Outro aspecto que essa teoria psicogenética esclarece, é que o **processo intelectivo** de **assimilação não é estável**. Pelo contrário, evolui de um estágio precário — em que a assimilação se apóia em esquemas instintivos, involuntários, em atos reflexos não-conscientes — para níveis de operação gradativamente generalizadores e reconhecedores e para esquemas de intelecção cada vez mais conscientes e complexos.

Embora na obra de Piaget não se localize um conceito especifico de **esquema**, pode-se reunir características e indicativos para tentar defini-lo. O **ponto de partida** para a **construção do esquema**, de assimilação é o **reflexo** — componente biológico instintivo, inato, involuntário, automático. À medida que um reflexo, por sua repetição, vai se transformando e se diferenciando diante de situações similares (mas não idênticas), o mesmo vai perdendo aquela rigidez e exclusividade de ligação a um tipo de situação-estímulo único e exclusivo. Então, o reflexo se transforma num "**esquema**". Portanto, os **esquemas** são padrões referenciais perceptivo-cognitivos (sensoriais, motores, afetivos e intelectuais) aprendidos pelo próprio individuo, que lhe permitem agir,

operar e responder diante de situações novas com características similares a outras já conhecidas.

Por outro lado, a teoria cognitivista explica a "estrutura" como sistemas de organização que permitem ao ser humano concatenar os dados assimilados, dentro de configurações e de totalidades compreensíveis. Para ser capaz de estruturar, o indivíduo (seja uma criança, jovem ou um adulto) precisa reconhecer e identificar primeiro os elementos unitários e os padrões configurativos que compõem o objeto de seu conhecimento. Depois, perceber como os mesmos estão relacionados e como se articulam dentro do todo. Esse é o processo perceptivo mental presente no ditado musical e na análise que antecede uma interpretação vocal ou instrumental.

Conforme esclarece Piaget, esses sistemas de estruturação não se encontram prontos dentro da mente do bebê nem da criança. Tampouco são emergentes de uma situação específica nem surgem num dado momento. Os mesmos vão se estabelecendo e vão sendo construídos através da continuidade do processo operatório mediante um equilíbrio entre as funções de assimilação-acomodação. Da mesma forma essas estruturas internas são auto-reguláveis pelos mecanismos de simetria e de repetição assim como pelas operações reversíveis (de antecipação e de retroação), os quais garantem a conservação e a permanência das características do fenômeno conhecido.

Sabe-se que os componentes estruturais da música (o ritmo, a melodia e a harmonia) assim como os elementos considerados expressivos (timbre, densidade, intensidade, etc.) apresentam, por sua própria natureza, propriedades físico-sensoriais, afetivas, motoras e intelectivas. Por isso a audição musical pode ocorrer atingindo apenas um desses níveis ou alcançando simultaneamente dois ou mais desses níveis. Da mesma forma a música pode ser percebida e assimilada superficialmente por seus fatores extrínsecos, como por exemplo: os sentimentos ou emoções, as imagens e as associações suscitados por ela. Ou, então, pode ser apreendida e compreendida por seus fatores intrínsecos como a densidade sonora, a melodia, o ritmo e a estrutura harmônica (MURSELL, 1971). Tudo depende do estágio de desenvolvimento perceptivo-musical e mental em que se encontra o ouvinte. Ou seja, depende do grau de familiaridade, de domínio manipulativo, de conscientização e de compreensão que o sujeito possui da linguagem musical. Além disso relaciona-se com a profundidade e a extensão do aprendizado musical realizado pelo ouvinte.

A criança pequena, tanto a não-musicalizada como aquela que se encontra em fase de iniciação musical, costuma ouvir a música a partir de suas características físicas e sensoriais e de suas propriedades afetivas. A amplitude de sua assimilação, de seu interesse bem como seu grau de consciência do que está ouvindo, costuma manifestar-se através de reações sensitivas e físico-motoras às sensações, aos sentimentos motivados pelo tecido musical. Nesse tipo

de audição, a criança busca dar um significado para os agrupamentos sonoros e rítmicos, etc. que está escutando, associando-os, em geral, com uma cena ou ser da vida real, com algum fenômeno natural ou, ainda, com um personagem imaginário. Ela se apóia em elementos extrínsecos pois não consegue ainda pensar em termos puramente abstratos e musicais.

Nesse caso vale lembrar que se trata de "um equívoco considerar o 'sentir' e o 'pensar' como atos opostos e incompatíveis" (MARTINS, 1989, p. 10). Como insiste esse autor, tanto o sentir como o pensar "dependem dos mesmos processos perceptivos e dos mesmos modos de organização mental". "O sentir é cognitivo" na medida em que confere um significado à emoção experimentada. Assim sendo, "a experiência afetiva é tão dependente de uma cognição inteligente quanto de uma intelecção consciente" (id., ibid.).

Do ponto de vista pedagógico a preocupação dos professores de música deveria voltar-se para aqueles indicadores comportamentais que lhe permitem detectar:

a) Em que plano se realiza a audição musical do aluno: no sensorial, no afetivo, no cognitivo ou em ambos?

b) Que tipo de esquemas de assimilação musical (sonora, rítmica, e melódica) ele pode desenvolver sozinho em sua exploração informal do fenômeno musical? Explicitando um pouco mais:

— que relações ele consegue estabelecer espontaneamente entre as sensações e emoções, que experimenta, com as nuances de intensidade, por exemplo, do trecho musical ouvido? Ou entre as cenas e personagens, que imagina, com a estrutura rítmica ou tímbrica que está escutando?

— que componentes do discurso musical ou quais parâmetros do som musical ele assimila de imediato e com predominância? Como os mesmos podem ser percebidos em suas condutas expressivas: cantando, tocando, movimentando-se, representando graficamente?

c) Que outros esquemas de assimilação e de estruturação esse aluno poderá ser estimulado a construir, em cada faixa etária, mediante um aprendizado musical dirigido, seqüencial e sistemático?

A seguir serão relatados dados e evidências comportamentais, decorrentes tanto de estudos teóricos e experimentais como de observações empíricas, os quais nos possibilitam traçar alguns indicadores sobre como se processam a assimilação e a estruturação espontâneas de padrões rítmico, melódico e frasal na infância.

III — A ASSIMILAÇÃO RÍTMICO-MELÓDICA NAS RESPOSTAS MÚSICO-VOCAIS INFANTIS

Teplov (1966, p. 198) faz referência a **duas etapas básicas** no desenvolvi-

mento das respostas vocais infantis, apoiado nos estudos de Ilyina sobre a reprodução vocal de crianças em idade pré-escolar.

Na **1.ª etapa** as crianças geralmente reconhecem e reproduzem apenas a curva melódica, isto é, assimilam e retêm somente a direção do movimento sonoro (subidas e descidas, permanência sobre um mesmo som).

Nessa etapa não se preocupam ou não dão atenção para a correspondência dos intervalos da melodia percebida com os intervalos que estão entoando em realidade. Isto talvez em razão de ainda não terem atingido a fase de análise e de conscientização dos sons e das alturas que estão cantando. Por conseqüência isso não se refletirá na formação de imagens auditivo-melódicas nítidas que dêem suporte à sua emissão vocal.

Na **2.ª etapa** a criança passa para o que ela batizou de "canto por intervalos". Ou seja, quando além de reter o contorno melódico, ela também começa a perceber e a reproduzir as relações de intervalos entre os sons, captando cada um deles como uma entidade real e com sua identidade sonora própria.

Então aquela percepção inicialmente difusa do contorno global da linha melódica passa a ser, pouco a pouco, diferenciada.

Para Teplov (1966, p. 200) **a 1.ª etapa** caracteriza-se por uma percepção **"timbral de altura"**. Ou seja, em que o movimento sonoro é avaliado pela criança, com base nos fatores de timbre ligados à altura. É onde o contorno melódico é percebido como uma "sucessão de brilhos e de claridades sonoras". Na sua opinião, o desempenho perceptivo e vocal dessa 1.ª etapa é acessível a todas crianças, desde que portadoras de um órgão auditivo e de um aparelho fonador sadios. Contudo para atingir a **2.ª etapa**, a criança já deverá possuir, segundo ele, um ouvido melódico que lhe dê condições de reconhecer os intervalos mediante um julgamento qualitativo. Isto é, distinguindo-os pela qualidade tonal própria de cada som e de cada intervalo.

Bentley (1967, p. 20) registrou **três estágios** na evolução das respostas vocais da criança em relação ao ritmo e à configuração tonal, quais sejam:

1º — da **"coalescência rítmica"**, isto é, da **coincidência rítmica** quando a criança, ao ouvir uma canção, tende a reproduzir apenas sua estrutura rítmica. Ou seja, o mesmo número de sons com sua articulação e sua acentuação correspondentes. De acordo com esse pedagogo, tal conduta vocal começa a se manifestar entre os 12 e os 18 meses, período em que a criança também começa a falar suas primeiras palavras. Entende Bentley, que a criança apresenta mais facilidade para reter e reproduzir o esquema rítmico da canção do que seu contorno melódico, uma vez que é ajudada pelo ritmo das palavras que compõem o texto verbal.

2º — da **retenção da configuração tonal** (ou contorno melódico) por **aproximação**, isto é, sem exatidão na reprodução dos intervalos e sem uma coincidência de afinação. Bentley não definiu os limites cronológicos para esse estágio.

3º — da **coincidência de tom e de configuração tonal** — quando a criança consegue entoar a melodia escutada, **à mesma altura**, isto é, em **uníssono** com o modelo fornecido, respeitando os mesmos intervalos do contorno melódico original e mantendo a afinação. Dependendo das vivências musicais da criança e de seu hábito de cantar, essa fase pode ser alcançada, segundo Bentley, por volta dos cinco ou cinco anos e meio.

Bentley (1967, p. 22) também observou que a resposta vocal não ocorre imediatamente após o estímulo musical ter sido exemplificado apenas uma única vez. Isto porque:

a) para que a **resposta rítmica** ocorra, faz-se necessário que a criança sinta a regularidade de tempo dentro da qual a melodia se movimenta. E também que capte e assimile o texto verbal da canção, uma vez que o mesmo lhe ajudará a assimilar e reter a estrutura rítmica da canção;

b) para que ocorra a **coincidência melódica**, a criança necessita captar o contorno melódico como uma configuração significativa e reconhecível para que possa formar imagens auditivas claras e nítidas do mesmo, que lhe assegurem ouvi-lo internamente e depois poder evocá-lo, cantando.

Boa parte das evidências até aqui relatadas, confirmaram-se no estudo exploratório, que desenvolvemos no ano passado com o auxílio de duas alunas bolsistas de iniciação científica pela PROPESP/UFRGS e FAPERGS. O experimento, de natureza exploratória, consistiu em gravar as respostas vocais de 24 crianças, distribuídas entre os 5 e 8 anos de idade, em quatro modalidades distintas:

1 — imitação de um motivo melorrítmico, em tom maior, acompanhado de texto verbal;

2 — reprodução de outro motivo melódico, em tom menor, sem texto verbal;

3 — improvisação cantada a partir de uma idéia-estímulo, com ar pentafônico, acompanhada de texto;

4 — improvisação cantada de uma resposta para uma idéia-estímulo de natureza tonal e desacompanhada de texto.

Dentre os resultados encontrados cabe destacar que o elemento da estrutura musical que apresentou maior grau de assimilação e de conservação, entre os sujeitos de todas as faixas etárias, dentro das 4 modalidades, foi **o ritmo**. O segundo elemento que esteve presente nos improvisos da maioria das crianças, foi a noção de **estrutura frasal**. Entre os sujeitos de 5 anos, parece que a presença de um texto, paralelo à linha melódica, favoreceu a conservação do esquema rítmico e a constância da amplitude da frase melódica. Enquanto isso, para algumas crianças de 6, 7 e 8 anos, o texto verbal constituiu-se num inibidor de seus improvisos cantados, tolhendo sua naturalidade, sua espontaneidade e sua imaginação musical. Tal reação pode estar relacionada com o fato de que a

partir dos 6 anos, as crianças sejam muito solicitadas no sentido de prestarem atenção à organização lógica e ao sentido da frase verbal.

Outro dado a ressaltar é que, em todas as faixas de idade, os sujeitos foram receptivos tanto aos motivos estímulo maior e menor quanto à idéia-estímulo pentatônica. Por outro lado, a conservação do contorno melódico e a segurança de afinação apenas mostraram-se estáveis e uniformes entre os sujeitos de 8 anos. As crianças de 6 e de 5 anos, principalmente, tiveram certa dificuldade em assimilar e em conservar a linha melódica dada. Também revelaram pouca mobilidade sonora e pouca estabilidade tonal em seus improvisos. A partir dos 7 anos manifestou-se uma tendência das crianças em darem um sentido conclusivo às suas respostas improvisadas, sem que necessariamente buscassem dirigir-se para a tônica do tom inicial.

De acordo com certas pesquisas (Francès, 1972; Shelton, 1988; Buckton, 1988; Fridman, 1988) a assimilação e a capacidade de estruturação melódica estão na dependência direta da formação do sentimento ou do esquema de tonalidade. E entre os fatores que contribuem para a formação do mesmo encontra-se o fenômeno da aculturação e a intensidade de estimulação musical oferecidas pelo ambiente familiar e escolar. Todavia constatamos um fato curioso: a maioria dos sujeitos de todas as faixas etárias não conseguiram reproduzir com fidelidade o intervalo de 4ª justa descendente, presente nas duas idéias a serem imitadas. E a tendência foi arredondá-lo para uma 3ª menor. E no entanto esse intervalo (4ªj.) aparece com freqüência em diversas de nossas cantigas infantis. Somos levados a indagar: por que tal reação ocorreu?

a) Teria sido por conseqüência do fator surpresa, do fato inesperado que não permitiu às crianças tempo suficiente para reterem o motivo dado?

b) Ou por decorrência de sua percepção sincrética e egocêntrica que não lhes permitiu distinguir com clareza esse intervalo de 4ª j.?

c) Ou poderia ser motivado por uma incapacidade de acomodação das cordas vocais para emitir esse intervalo num movimento descendente?

IV — A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MELODIA

Cestari (1983) procurou levantar dados, em caráter exploratório, que viessem contribuir para uma revisão dos métodos tradicionais de alfabetização musical. Seu problema central consistiu em estudar como se dá o processo espontâneo de representação gráfica da melodia, em crianças de 5 a 10 anos. Outra questão adicional foi verificar o tipo de conhecimento e de consciência que essas crianças haviam desenvolvido informalmente com relação à propriedades do som.

Esse estudo revelou, entre outras evidências, o seguinte:

1º — Nenhum dos sujeitos submetidos à testagem, conseguiu expressar

na sua grafia, a altura sonora. Tal fato, segundo a pesquisadora, leva a crer que a representação desse componente da linha melódica somente seja possível a partir de uma aprendizagem de conteúdos formais. Além disso leva a supor que, embora possa haver a assimilação do contorno melódico, sua representação gráfica implica na construção de representações mentais das alturas sonoras, dos intervalos e do movimento melódico aprendido, o que aqueles sujeitos não possuiam.

2.º — Também não se manifestou nas grafias dessas crianças, qualquer tentativa de esboço da duração dos sons. O que se pôde perceber, foi a correspondência entre o número de signos desenhados e a quantidade de sons escutados. E nesse caso parece que a evocação do texto verbal da canção, a partir do reconhecimento do tema melódico apresentado para grafar, favoreceu a identificação e a representação do número equivalente de unidades sonoras.

3.º — No que diz respeito à consciência espontânea das propriedades do som, ficou constatado que **a intensidade** foi a qualidade referida pelo maior número de crianças, seguida pelo **timbre**. Isso leva a crer que essas duas propriedades são mais facilmente percebíveis e assimiláveis no contato direto com o mundo sonoro externo. Enquanto que **a altura** e a **duração** foram os parâmetros menos citados, o que reforça, mais uma vez, que a consciência e a construção dos conceitos de altura e de duração dos sons, depende de um aprendizado musical formal. Não se formam espontaneamente.

V — Conclusão

Parece ter ficado evidente que o **canto por evocação e por imitação** nos permite avaliar o grau de assimilação e de retenção pela criança de giros melódicos apresentados dentro de estruturas coerentes e inteleglíveis. Por outro lado, a **improvisação cantada** pode revelar até que ponto ela internalizou essas estruturas melorrítmicas, através de canções aprendidas, e mostrar como ela consegue reelaborar e acomodar esse material sonoro assimilado, em outras configurações inteleglíveis musicalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEE, Elen Douglas. *The developing child*. 3. ed. [s.l.]: Harper & Row, 1984.

BEARD, Ruth. Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e sua aplicação educacional. São Paulo: Ibrasa 1970

BENTLEY, Arnold. La aptitud musical de los niños y como determinarla. Buenos Aires: Vitor Leru, 1967.

BUCKTON, Roger. Vocal accuracy of young children: a New Zealand survey. *Research in Music Education,* London, n. 2, p. 58-65, 1988 .

CESTARI, Maria Luiza. *A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.*

COPLAND, Aaron. Como escuchar la música. México: Fondo de Cultura Econômico, 1955.

FRANCÈS, R. *La perception de la musique*. 2. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1972. p. 107-46.

FRIDMAN, Ruth. *El nascimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Guadalupe, 1988.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. *Estruturação da Inteligência do pré-escolar*. Rio de Janeiro: Anima, 1984.

MARTINS, Raimundo. Sentir ou pensar? o paradoxo do conhecimento em música. *Em Pauta,* Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 7-11, dez. 1989.

MURSELL, James. The psychology of musical listening.
In: _____. *The psychology of musica*. Connecticut: Greenwood, 1971. cap. VI. p. 201-22.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança:* imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SHELTON, J. S. The Influence of home musical enviroment upon music response of first-garden children. *Research in Music Education,* London, n. 2, p. 74-80, 1988.

TEPLOV, B. M. *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris: PUF, 1966.

WILLEMS, Edgar. *Bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba, 1961.

MODELOS DE INICIAÇÃO MUSICAL DA ALEMANHA

Jusamara Vieira Souza*

1. Introdução

O presente trabalho tem como referência a dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Bremen, em 1988, cujo tema principal é "A respeito da educação musical pré-escolar nos anos de 60 e 70 na República Federal da Alemanha".

O interesse pelo tema deveu-se principalmente à falta de um trabalho sistematizado, em particular no Brasil, que enfocasse a pedagogia musical alemã "pós-Orff" em todo seu contexto sócio-político-cultural.

A questão da iniciação musical institucionalizada com crianças pequenas na Alemanha torna-se possível nos anos 60 a partir da "redescoberta" da pré-escola, através do chamado "Sputnik-Schock": Preocupados com os avanços tecnológicos da Rússia, os Estados Unidos e a Europa iniciam uma discussão sobre a relação educação e formas de produção, ou seja, a melhoria do nível de qualificação através de programas pré-escolares com função compensatória das privações culturais e econômicas.

Em decorrência dessa discussão a Alemanha reforma seu sistema de ensino (1964), dando toda ênfase à pré-escola. Surgem nessa época cerca de 50 projetos pilotos (Modellversuchen) com a proposta de elaborar um currículo pré-escolar. Entre eles se encontram algumas concepções e modelos na área de iniciação musical.

O objetivo dessa comunicação é apresentar um pequeno resumo e análise de alguns desses modelos dos meados da década de sessenta que ainda hoje são amplamente discutidos na literatura específica e aplicados em jardins de infância e escolas primárias (Grundschulen) da Alemanha.

* Doutora pela Universidade de Bremen, Alemanha; Profa. Assistente do Dep. de Música da Universidade Federal de Uberlândia.

São eles:
— O modelo de Gertrud MEYER-DENKMANN
— O modelo de Margrit KUENTZEL-HANSEN
— O "Currículo de Educação Musical precoce"

2. A concepção de Gertrud MEYER-DENKMANN

Apoiada nas novas teorias do desenvolvimento e psicologia infantil, a pedagogia G. MEYER-DENKMANN (1972, p. 62) propõe dentro de sua metodologia musical os seguintes objetivos:

— Intensificar a capacidade de percepção e sensibilidade artística;
— Promover a auto-realização no campo das relações sociais e individuais;
— Desenvolver a capacidade criadora e o pensamento crítico-produtivo;
— Preparar para uma diferenciação crítica e consciente do repertório musical.

MEYER-DENKMANN apresenta sua concepção didático-musical basicamente no livro "Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter" (1970). Nele a autora discute no 1.º capítulo a problemática do comportamento da criança em relação à percepção e conceito de som, forma, tempo e suas conseqüências metodológicas para o ensino de música.

No segundo capítulo MEYER-DENKMANN (1970, p. 7) descreve a prática da aula de iniciação musical e investiga as várias possibilidades sonoras de instrumentos e voz. Quanto aos instrumentos, ela utiliza tanto instrumentos tradicionais como objetos sonoros. O mais importante aqui não é o "som perfeito" mas sim a "livre experimentação" (Experimentelle Erfahrung), que deve ser combinada com movimentos corporais.

A autora descreve ainda no terceiro capítulo experiências sonoras e estruturais (Gestaltungsversuchen), que têm como ponto central a descoberta do som como "material bruto" pela criança, associada aos processos de audição e notação musical. Esse trabalho corresponde para a autora não só à experiência natural e a necessidade espontânea da criança, como também, se bem trabalhada a leva à uma diferenciação maior dos parâmetros do som. Além disso possibilita já de início o contato com o material sonoro da música contemporânea. (id., 1970, p. 9).

A introdução à notação musical é dentro de seu modelo um aspecto muito importante. Ela utiliza da pré-notação, onde as crianças desenham sinais e símbolos inventados por elas mesmas. Aos poucos ela introduz a notação absoluta de altura e duração. MEYER-DENKMANN (1974, p. 42) critica a introdução à notação através de "notinhas infantilizadas" ou sistemas de "notas mágicas

coloridas". Esses processos significariam uma negativa ao desenvolvimento da inteligência infantil.

Concluindo MEYER-DENKMANN (1970, p. 5) afirma que a aula de música deve ser um reflexo da realidade social e cultural. Por isso ela é contra a toda limitação "seja a sua redução em canto e instrumento, a separação de canto escolar ou pedagógico e música autônoma ou a divisão de tradicional e nova música". Nessa mesma linha ela defende a posição, de que a criança deve ser desde muito cedo confrontada com a música "complexa", pois ela é capaz de perceber tanto no nível emocional quanto no fisiológico, a dimensão formal de movimento e pausa, efeito do som ou ordem espaço-temporal. (id., 1970, p. 10).

3. O modelo de Margrit KUENTZEL-HANSEN

A concepção de iniciação musical de KUENTZEL-HANSEN é semelhante a de MEYER-DENKMANN. O ponto central está também na ação experimental livre. KUENTZEL-HANSEN se orienta no ambiente sonoro da criança, incluindo ruídos como material para a percepção e improvisação. Ela inclui também a música contemporânea, especialmente na área de educação auditiva.

A autora considera, que a criança hoje através de modernos meios técnicos desde muito cedo recebe numerosas e variadas impressões musicais. O trabalho em iniciação musical consistiria em ampliar e diferenciar o círculo dessas experiências. Tudo que interessa à criança pode ser objeto de estudo. Objetivos especiais como notação, canto e execução instrumental tornam-se algumas dentre várias possibilidades. Segundo KUENTZEL-HANSEN, (1976, p. 72) o mais importante dentro da iniciação musical deve ser a eliminação de preconceitos, idéias pré-concebidas e toda espécie de clichês, que as crianças na maioria das vezes absorvem dos adultos. Elas devem desde o começo, serem confrontadas com todo tipo de música e se conscientizarem desta experiência. A divisão tradicional de fácil-difícil, novo-velho ou complexo-banal não deve ter nenhum significado.

Assim, a autora tenta através de um variado repertório musical e de discussões conjuntas, obter dados como por exemplo: o que a criança pensa sobre determinada música, como elas ouvem, que imagens elas formam diante de si e quais as opiniões sobre os instrumentos e instrumentistas.

Para atingir os objetivos propostos KUENTZEL-HANSEN agrupa os procedimentos da seguinte maneira:

a) Percepção Auditiva

As crianças devem trabalhar com sons do ambiente sonoro. A experimentação coletiva significa para ela operar e investigar suas possibilidades. Neste

processo de percepção engloba ouvir, classificar, discutir, comparar, ordenar e reproduzir.

No desenvolvimento da percepção auditiva ela aborda os seguintes aspectos:

"— Ouvir e falar sobre;
— Ouvir e desenhar;
— Ouvir e se movimentar;
— Ouvir e tocar;
— Ouvir e representar graficamente o movimento sonoro no espaço;
— Ouvir e reconhecer instrumentos;
— Ouvir e reconhecer parâmetros" (KUENTZEL-HANSEN, 1980, p. 19)

Neste contexto, ela utiliza trechos escolhidos de música contemporânea de autores como Kagel, Ligeti e Stockhausen.

b) Movimento Corporal

O movimento corporal deve ser tão livre quanto possível e deve tornar claro as modificações de dinâmica da música. Seqüências musicais podem ser acompanhadas tanto graficamente quanto corporalmente.

c) Notação

A notação deve ser precedida da prática de percepção auditiva. Após a impressão auditiva as estruturas sonoras devem ser registradas graficamente. Estas partituras sonoras, são compostas, discutidas e executadas. A função dessa grafia é de orientar as crianças quanto à sua participação na estrutura.

Apesar do trabalho de KUENTZEL-HANSEN ser apresentado de uma maneira pouco sistemática, ele oferece em contra partida um vasto material para a prática da musicalização.[1]

4. O currículo de educação musical precoce

O Currículo foi proposto pela Associação Alemã de Escolas de Música (Verband deutscher Musikschulen — VdsM), em resposta ao "Sputnik-Schock" na educação musical, que se faz presente quando a firma Yamaha tenta, em 1967, introduzir na Alemanha seu material de iniciação musical.

[1]Sobre este assunto ver as obras publicadas em 1986, 1972 e 1975 constantes na "Referências Bibliográficas".

O "Curriculo" foi concebido para quatro semestres para crianças de 04 a 06 anos e inclui material instrucional, como por exemplo: cartilha e caderno de música, manual do professor e fitas cassete.

Esse programa, originariamente concebido para as escolas de música, tem sido, nos últimos anos, testado e enriquecido com novas experiências práticas em conhecimentos didáticos nas escolas públicas.

Os principais conteúdos do programa são:

- Canto e Execução Instrumental;
- Educação Auditiva através do contato com sons naturais e Música Contemporânea;
- Conhecimento de Notação Musical e Conceitos Básicos de Música;
- Notação Gráfica;
- Improvisação.

Todos esses conteúdos são distribuídos equitativamente e os passos são detalhadamente prescritos, o que deixa pouco espaço para a criatividade do professor e do aluno.

5. Conclusão

Concluindo, podemos dizer, que os modelos de iniciação aqui considerados sofreram influências das idéias da pedagogia geral, das ciências afins como a psicologia e da estética dos anos 60 que por sua vez foram resultado do momento sócio político e econômico.

A análise mostra que em linhas gerais os modelos têm alguns pontos em comum:

- Sensibilização perante a realidade sonora;
- Desenvolvimento da capacidade criativa e de comunicação através da experimentação livre;
- Descondicionamento musical, libertação de modelos pré-concebidos;
- Utilização de um repertório amplo;
- Utilização de outras formas de notação musical.

Com relação ao aspecto inovador, estes modelos se distanciam das tradicionais tendências, à medida que descentralizam o canto, a educação rítmica e a aprendizagem de instrumento.

Uma outra característica dos mesmos, já no aspecto social, é que eles proporcionam a participação de todos, em grupo ou isoladamente, e dentro das possibilidades musicais de cada indivíduo.

Contudo fica a dúvida levantada por HALMOS, (1977, p. 179). Se na prática pode ser realizado um trabalho efetivo nestes moldes considerando dificuldades como a falta do professor qualificado e o número elevado de crianças (25 ou mais de 30) nos jardins de infância.

Para a realidade brasileira, seria uma tarefa interessante traçar um paralelo entre, os modelos aqui analisados e concepções semelhantes desenvolvidas no Brasil, como por exemplo a oficina de música. (CAMPOS, 1988).

Uma outra proposta, seria um estudo comparativo sistemático da iniciação musical no Brasil, dos anos 60: uma época que marca, com um atraso de 25 anos, a introdução do método Orff no Brasil. Ficam aqui apenas algumas sugestões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Denise Alvares. *[Oficina de música no Brasil].* Dissertação. Goiânia, 1988.

HALMOS, Endre. *Die musikpaedagogische konzeption Zoltan Kodalys im Vergleich mit modernen curricularen Theorien Ein Beitrag zur komparativen Musikpaedagogik.* Wolfenbuettel: [s. n.], 1977.

KUENTZEL-HANSEN, Margrit. *Kinder bauen instrumente.* Lueneburg: [s. n.], 1986.

_____. Klaenge hoeren, lesen. Zeichnen Velber: [s. n.], 1972.

_____. *Lernfelder der Musik.* Hannover: [s. n.], 1980.

_____. *Musik mit Kinder:* Versuche mit Geraeusch und Klang. Stuttgart: [s.n.], 1976.

_____. *Musik mit stimmen.* Velber: [s. n.], 1972.

_____. *Musikkurs fuer Kindergaerten.* Stuttgart: [s. n.], 1975.

MEYER-DENKMANN, Gertrud. Das Elementare und seine Elementarisierung im musikpaedagogischen Prozess. In: INSTITUT FUER FRUEPAEDAGOGIK (Hrsg.). *Musik und Bewegung im Elementarbereich.* Muenchen: [s. n.], 1974.

_____. *Klangexperimente und gestaltungs Versuche im Kindesalter.* Wien: [s.n.], 1970.

_____. *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht.* Wien: [s. n.], 1972.

VERBAND DEUTSCHER MUSIKSCHULEN (Hrsg.) *Lehrplan Musikalische Fruenerziehung.* Regensburg: [s. n.], 1980.

EUNICE KATUNDA: CONTRIBUIÇÃO À PESQUISA DE FONTES PRIMÁRIAS

Carlos Kater*

A pesquisa relativa à música brasileira contemporânea — na ótica de uma musicologia concebida a fim de estudar e preservar hoje o que se tornará passado amanhã — se processa com grandes limitações no Brasil.

Muitas lacunas, de fundamental importância, continuam ainda injustificadamente a descoberto. Elas dificultam, senão impossibilitam, a compreensão e a própria consciência da trajetória musical brasileira efetuada por seus agentes: de esforços individuais às conquistas técnicas e estéticas a nível mais amplo.

Esse motivo explica em parte a razão do constrangido e constrangedor "o Brasil não tem história". Temos, produzimos história, simplesmente não a incorporamos, desprezando incessantemente oportunidades de compreendê-la melhor e, a partir daí, agirmos com pertinência.

Embora o nome de Eunice Katunda figure em algumas das mais importantes obras internacionais de referência — "Who is who of Music", "Delta Larousse", "Enzyclopaedie der Modern Musk" —, embora enquanto intérprete tenha sido ela responsável por primeiras audições de músicas de alguns dos mais expressivos autores de sua época — tanto nacionais quanto estrangeiros —, embora como compositora tenha tido peças executadas no Brasil e no exterior e com isso tudo participado ativamente de um dos mais significativos momentos da história da música brasileira nesse século, sua trajetória e sua obra são ainda praticamente desconhecidas entre nós.

* Compositor e musicólogo; Doutor pela Universidade de Paris IV — Sorbonne; Prof. da Escola de Música da UFMG; Coordenador do NAPq (Núcleo de Apoio à Pesquisa) da Escola de Música da UFMG.

A presente pesquisa consistiu no levantamento total do acervo de documentos da pianista e compositora, bem como das mais representativas bibliotecas do país e acervos particulares de diversos músicos. Seus escritos, obras musicais e correspondências foram em grande parte recuperados, organizados, classificados, microfilmados. Parte da pesquisa resultou no trabalho: "Eunice Katunda, informações biográficas e catálogo de obras" [1].

Eunice Katunda, musicista brasileira

Eunice do Monte Lima nasceu no Rio de Janeiro a 14 de março de 1915, tendo falecido em S. José dos Campos/SP em agosto passado.

Estudou com Mima Oswald – filha do compositor Henrique Oswald –, Branca Bilhar, Oscar Guanabarino, Marietta Lion, Furio Franceschini, C. Guarnieri.

Com 12 anos realiza sua estréia como pianista, num recital solo no Salão Nobre do antigo Instituto Nacional de Música e com 17 anos dá seu primeiro concerto como solista junto à Orquestra Sinfônica Municipal do Rio de Janeiro. 05/09/1941, estréia em São Paulo, interpretando no Teatro Municipal o Concerto n. 4, de Beethoven. Esta apresentação estabelece um marco em suas atividades artísticas, a partir do qual ela considerou ter de fato iniciado sua carreira pianística

Desde 1944 realiza concertos e recitais, no Brasil e exterior, oferecendo nos programas obras de autores brasileiros – os quais quase sempre ao longo de sua carreira buscou privilegiar –, várias delas em primeira audição.

Verificaremos uma intensificação de suas atividades e uma re-orientação de sua trajetória a partir de 1946, quando mudando-se para o Rio de Janeiro, conhece H. J. Koellreutter, mentor do movimento "Música Viva". Inicia um período de formação marcante que durou até 1950[2]. O conhecimento da produção contemporânea internacional, particularmente do serialismo, foi obtido junto ao mestre alemão radicado no Brasil.

Compõe sob sua orientação a cantata "O negrinho do pastoreio", obra de

---

[1] Realizada no âmbito do Instituto de Artes da UNESP, a pesquisa compreendeu levantamento, classificação e microfilmagem do acervo total de documentos de Eunice Katunda – obras, escritos, correspondências –, com cruzamento junto aos principais acervos públicos e privados do país. Para o trabalho final, com divulgação parcial dos resultados, ver: KATER (C.), Eunice Katunda, informações biográficas e catálogo de obras. São Paulo: Atravez/CePPeM, 1987, onde figuram dados relativos às 81 músicas da compositora.

[2] Para considerações mais extensas sobre o movimento Música Viva e a participação de Eunice Katunda, ver: KATER (C.), Música Viva, movimentos em direção à modernidade. SP, 1990 (no prelo).

fatura modal, que rapidamente se fez conhecida, propiciando à autora o prêmio Música Viva para jovens compositores em 1946. Ao assistir sua estréia, Aaron Copland chegou a considerar Eunice Katunda uma das mais promissoras compositoras modernas do Brasil.

Sua participação nas iniciativas musicais promovidas pelo movimento é grande e quase imediata. Toca praticamente todas as semanas na Rádio Ministério da Educação, no programa intitulado "Música Viva" e torna-se nesse período a pianista oficial do grupo (junto com H. Alimonda).

Ao lado de Cláudio Santoro, Guerra Peixe, Edino Krieger e naturalmente Koellreutter, ela integra o primeiro escalão do movimento.

De 1947 a 50, será responsável por primeiras audições regionais e nacionais de composições estrangeiras e estréias mundiais de música nova brasileira. Obras de autores como Paul Hindemith, Juan Carlos Paz, ao lado de Santoro, Guerra Peixe, dela própria, passam a ser uma constante em seu repertório.

Em 1948 participa do Curso Internacional de Regência, ministrado por Hermann Scherchen, no âmbito da Bienal de Veneza. Usufrui intensamente do contato com o primeiro criador de "Música Viva", regente responsável por primeiras audições mundiais de obras de Berg, Webern, Schoenberg, Hába, Dessau, Dallapiccola, Henze e tantos compositores de vanguarda. Simultaneamente estuda técnica serial com Bruno Maderna. Junto a ele e Luigi Nono, desenvolveu nesse "período italiano" uma amizade, que apesar da distância prolongou-se por vários anos.

Seu primeiro trabalho orquestral, "Cantos à morte", teve estréia mundial sob a regência de H. Scherchen, num programa apresentado e gravado pela Rádio Difusão Suíça, de Zurique, em dezembro de 1948.

Durante o "Festival Brasiliano", realizado no Piccolo Teatro de Milão, em 09/12/1948, interpretou em primeira audição italiana as "Cirandas", de Villa-Lobos, e as "Três peças para piano, cordas e timpanos" (1946), de Radamés Gnattali. "Ludus Tonalis", de Paul Hindemith (EUA, 1942), foi uma das obras em primeira audição italiana dadas por Eunice Katunda e ao que parece esse "Cravo bem temperado da modernidade" deve também à pianista brasileira sua estréia européia.

Em 1950, seu quinteto "Homenagem à Schoenberg" é escolhido por um juri internacional para ser apresentado no XXIV Festival da Sociedade Internacional de Música Contemporânea, em Bruxelas. Essa foi a única obra de compositor latino-americano representado no programa, no qual figuravam nomes como Jolivet, Eisler, Webern, Fortner, Milhaud, entre outros.

Na polêmica que convulcionou o ambiente musical brasileiro em 50 (ocasião em que Camargo Guarnieri lança em São Paulo sua "Carta aberta aos músicos e críticos do Brasil", reacendendo a polêmica entre "nacional × universal", "tonal × serial" e criticando ferozmente a música atonal, representada

pelo grupo Música Viva)[3], Eunice Katunda — que até aquele momento, havia se posicionado favoravelmente à abertura estética e à postura evolucionista do ponto de vista histórico — recuará, pressionada por seu engajamento político. Assim, a partir do caloroso debate público realizado em São Paulo, a 07/12/1950, no grande auditório do Museu de Arte, abandona "Música Viva". Volta-se ao "nacionalismo", lançando-se mais decisivamente à pesquisa e ao estudo das manifestações musicais tipicamente brasileiras.

A obediência às normas partidárias, delimitando fronteiras de filiação estética, impõe a substituição do "novo" pelo "povo", gerando dicotomia e ruptura em seus objetivos.

Alguns de seus trabalhos pedagógicos representam a busca dessa sonhada síntese, integrando participação a nível social e descobertas musicais contemporâneas. Suas primeiras propostas didáticas podem de fato ser retraçadas aos cursos de iniciação musical ministrados logo a partir de 1951, no ativo Museu de Arte Moderna de SP.

De 55 a 58 cria e dirige programas musicais de caráter popularizante nas rádios Gazeta e Nacional de São paulo, nos quais atuava como regente, arranjadora e pianista. Nesse novo momento de síntese, ela dará primeiras audições de peças de compositores contemporâneos de formação erudita — "Peixe de prata", de Gilberto Mendes, "Música para cordas", de Rogério Duprat, "Suite nordestina", de Guerra Peixe, "João Sebastião Bach vai à cidade", de A. Templeton, entre outras —, ao lado de um trabalho intenso de adaptação de música do nordeste do país, cantos de romeiro, candomblé, etc...

Segue-se a essa época uma série de viagens à Bahia, realizando pesquisa, estudo e coleta de cantos empregados nos rituais de candomblé. Isto reforçou e deu continuidade à sua tendência nativista, procura de raízes, sentimento de brasilidade. Tentativa enfim de identificação com o verdadeiro popular e folclórico, numa ótica de certa forma muito semelhante àquela desenvolvida por sua mãe, a pintora Grauben, em seus quadros.

A brilhante carreira pianística de Eunice Katunda incluiu recitais em várias salas do Brasil, América Latina (Argentina, Uruguai), Europa (Itália, Suíça) e Estados Unidos, vários prêmios nacionais e internacionais e primeiras audições sejam brasileiras sejam regionais de obras de B. Bartok, I. Stravinsky ("Sonata, 1924"), A. Berg ("Sonata, opus 1"), A. Schoenberg (Opus 19 e opus 33), etc.. 27 de Maio de 68: realiza sua primeira tournée americana, apresentando-se no Carnegie Recital Hall, obtendo aí consagração internacional.

Nunca restringiu seus interesses a uma linha estética, nem ao musical apenas. Esteve sempre próxima da poesia, literatura, teatro, composição, piano,

---

[3] NEVES (J.M.), Música Contemporânea Brasileira, fornece uma representativa coletânea de documentos da época, tecendo com grande pertinência considerações sobre essa questão.

política, regência, religião. Sofreu as conseqüências de sua época, menos como mulher e mais como pessoa engajada ideologicamente. Difícil não lembrar aqui de Pagú, sua contemporânea. Manteve-se, assim como boa parte dos artistas e intelectuais ativos de seu tempo, filiada ao PC. Foi presa em 1952, teve sua entrada proibida no Teatro Municipal de São Paulo às vésperas de um concerto sob a acusação de "comunista confessa", em 1965. Decepcionada pelo sectarismo, autoritarismo e vazio de proposta, abandona finalmente em 1954 o Partido Comunista, ao qual esteve filiada desde 1936, em protesto à invasão da Hungria.

Com todos os desníveis e irregularidades verificáveis em sua produção, o piano, a composição, a música enfim lhe significaram, antes de um objetivo, meios de alcançar algo maior.

Assim, o recurso freqüente ao popular não aparece como simples resultante de um compromisso político em sua obra. Este, ao que parece, incidiu mais diretamente no volume de suas atividades. Por isso, mesmo tendo desde sua primeira composição realizado incursões no universo musical popular e emprestado com freqüência materiais originários do folclore, Eunice Katunda não pode ser considerada uma autora nacionalista, no sentido usual do termo. Isto é igualmente verdade em relação à vanguarda. O dodecafonismo aparece em suas músicas enquanto simples recurso técnico, jamais enquanto característica sistemática de estilo e linguagem. Na maioria das vezes, o empregado da série de doze sons ocorre praticamente como um estímulo episódico, jamais respeitando estritamente as leis dodecafônicas; adaptando-as portanto às suas necessidades de estilo e às dos próprios materiais, muitas vezes originários do popular.

Mulher exótica, artista brasileira, fez convergir suas intenções para o contemporâneo e o nacional; a coragem lhe possibilitou que a vida e a música significassem algo extenso, muito mais amplo do que meras definições momentâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, L. H. C. de. *150 anos de música no Brasil:* 1800-1959. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956.

MARIZ, V. *Figuras da música brasileira contemporânea.* 2. ed. Brasília: UnB, 1970.

_____. *História da música no Brasil.* 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

NEVES, J. M. *Música contemporânea brasileira.* São Paulo: Ricordi, 1981.

A MUSICOLOGIA HISTÓRICA BRASILEIRA E A PRESERVAÇÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL

José Maria Neves*

Resumo, aqui, reflexões sobre a Musicologia Histórica Brasileira, enfocando especificamente alguns problemas relativos à Preservação da Produção Musical. E como este III Encontro Anual da ANPPOM realiza-se em Belo Horizonte, desejo encaminhar algumas destas reflexões para tema musicológico mineiro.

Esta breve abordagem desenvolve-se em dois tempos: o presente e o passado, iniciando pela música de hoje ou de passado muito próximo.

Todas as pessoas que se interessam por estudos históricos sabem como é importante poder contar com testemunhos de pessoas que viveram os fenômenos estudados e que deixaram alguma forma de registro dos fatos. Todos sabem da importância dos juízos estéticos encontrados em Tratados ou em relatos de época (quando, por exemplo, tratadista ou comentarista cita nomes de compositores ou de obras, compara-os ou classifica-os), e até mesmo documentos de menor valor conclusivo podem oferecer pistas preciosas (é o caso de relatos de não especialistas, que podem refletir a opinião daquele que usufrui da obra de arte, indicar seus usos e funções, balizar comportamentos da sociedade com relação ao criador e à obra e/ou do artista e de sua obra na vida social).

Em meados de 1969, quando comecei a lecionar no Instituto Villa-Lobos — que acabava de ser criado, em substituição ao extinto Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e que viria a integrar a Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) — chamou-me a atenção a clara objetividade dos cartzes que o então diretor, Reginaldo Carvalho, espalhara em diferentes pontos do casarão da Praia do Flamengo: **Conheça hoje a música de seu tempo, para não ter**

* Doutor em Musicologia pela Universidade de Paris IV — Sorbonne; Prof. da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO).

que reconhecê-la, amanhã, como música do passado. Creio que esta mensagem, que me tocou em profundidade, marcou a direção inicial de meu interesse musicológico. De fato, quando, neste mesmo ano, iniciei a coleta de material para minha dissertação de Mestrado — e mais tarde, para a tese de Doutorado —, estava decidido a debruçar-me sobre problemas relativos à música contemporânea brasileira. E por muitos anos, o centro de meu interesse de pesquisador e de músico foi a música do século XX, particularmente a brasileira. O desejo de aprofundar conhecimentos e práticas nesta área explica a obstinação com que pude viver o longo estágio no Grupo de Pesquisas Musicais (GRM), que Pierre Schaeffer dirigia na antiga Rádio-Televisão Francesa (ORTF) e a paciência com que suportei a veneração ao guru (ou a adoração ao Deus?) Stockhausen, nos Cursos Internacionais para a Música Nova, em Darmstadt.

Digo tudo isto não por gosto autobiográfico, mas para chamar a atenção sobre o lúcido pragmatismo de Reginaldo Carvalho. Se todos — organismos do mundo da cultura, universidades, bibliotecas e centros de documentação, pesquisadores — soubéssemos, na vivência, o quanto importa conhecer hoje a música do nosso tempo, mais ricos seriam os estudos sobre a música do presente e, guardando seus testemunhos, menos difícil seria o trabalho dos musicólogos de amanhã que buscassem informações sobre a música do passado próximo. É evidente que, diante de práticas musicais que conhecemos de modo mais detalhado, poderemos vivenciar outra espécie de musicologia, bem distinta do estereótipo da musicologia histórica tradicional, que alimenta-se de documentos de arquivos e desenvolve-se sobre deduções nem sempre apoiadas em evidências. Musicologia fundada em maior profusão de dados, que podem ser esquadrinhados e comprovados, em informações quantitativas e qualitativamente mais significativas, e que possibilita a inclusão, na remontagem do quadro, do confronto das obras com aquilo que os compositores dizem sobre elas (as análises de obras pelos próprios compositores, presentes no segundo volume dos **Cadernos de Análise Musical**, seguem esta direção), além de sua ressonância junto ao ouvinte, especialista ou não, e junto aos meios de comunicação (pena que a raça dos críticos parece estar em extinção).

Com relação à música atual ou muito recente, há ainda a possibilidade de constituição de centros de documentação abrangentes, que reúnam, para estudo aprofundado e sistemático, documentos gráficos e fonográficos (não somente discos e fitas produzidos profissionalmente, mas também registros menos sofisticados, sempre melhores do que nada) que retratem um momento de nossa vida musical. Apesar das limitações das instituições e do aparente desinteresse da maioria dos músicos, a Seção de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional chega a desempenhar algumas das funções de centro de documentação desta espécie. Este é (foi?) também o caso do Centro de Difusão de

Partituras da Biblioteca Central da USP e poderá ser o destino daquele que nasce na UNICAMP, por ora ainda dependente do acervo recebido da França. Pessoalmente, não tenho dúvidas de que as Universidades que mantêm Escola ou Departamento de Música seriam as instituições ideais para abrigar este tipo de centro, e por muitas razões: têm professores que se dedicam a pesquisas históricas e analíticas que englobam necessariamente a música brasileira atual e podem canalizar para este tema atividades de pesquisa do alunado (inclusive através de bolsas concedidas pelas agências financiadoras). Quando soubermos olhar melhor para o presente, mais protegida, preservada e difundida estará nossa produção musical.

Digamos que a preservação da produção musical contemporânea é razoavelmente fácil, se realizada de modo minimamente sistematizado. Mas não são favas contadas, tendo em vista nossa crônica falta de memória (lembramo-nos dos comentários feitos, nos dias anteriores, a propósito da importância da compositora e intérprete Eunice Katunda e do silêncio ignorante das colunas de música dos jornais por ocasião do seu falecimento).

Se pensarmos no passado mais longíquo, os problemas são mais sérios e de solução mais complexa. Parece que nos esquecemos de que o passado define algumas linhas do perfil nacional e traz lições que podem ajudar a definir novos rumos. Por tradição, temos total desapego a registros. Não os guardamos; e quando, milagrosamente, alguma coisa sobrou, não sabemos organizar; e quando há dados minimamente organizados, inexiste sistema eficiente de consulta. No plano dos organismos culturais, a desordem e a desarticulação são assustadoras. Veja-se, por exemplo, o que ocorreria, até bem recentemente, no sistema federal, em assuntos relativos ao patrimônio musical: havia ciumenta crise de competência entre o **Projeto Memória Musical** da FUNARTE (que, apesar das dificuldades, editou monografias, partituras, discos), a **Fundação Nacional Pró-Memória** (que tinha o seu **Pró-Documento**, responsável por toda sorte de documento escrito) e a **Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Será que o produto da prática musical era vista como **patrimônio nacional** pela SPHAN e pela Pró-Memória? A reforma do setor, com a dissolução destes três órgãos e sua substituição por três outros, pode manter as dificuldades, estando inteiramente separados a Fundação Biblioteca Nacional, o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural e o Instituto Brasileiro de Arte e Cultura. Na nova estrutura, o IBPC assumirá as funções da SPHAN e da Pró-Memória, que, na tradição aceita, não tomará a música (e alguns outros produtos artísticos) como patrimônio cultural. O IBAC, que englobará as funções de fundações voltadas para o fazer artístico, terá divisão tripartida que separa, em diretorias autônomas, a **Ação Cultural** (com departamentos de apoio às **artes cênicas**, ao **folclore, música e artes plásticas**, às **atividades audiovisuais** e departamento de **formação e aperfeiçoamento**), a **Pesquisa e Do-**

cumentação (com departamentos específicos de **artes cênicas, folclore, música e artes plásticas** e **audiovisual e preservação fotográfica**) e **Difusão Cultural** (com departamentos de **artes cênicas, atividades audiovisuais** e **folclore, música e artes plásticas**). Chama a atenção o tratamento privilegiado dado às artes cênicas e ao cinema (chamado de atividades audiovisuais), enquanto todo o resto cabe em grande saco-de-gato dificilmente administrável. O evidente protecionismo com relação ao cinema e ao teatro é explicável, ainda que inaceitável; e a promoção do saco-de-gato que inclui a música nem se explica, nem deve ser aceita passivamente.

Voltando à informação sobre o passado musical, que precisa ser recuperado e preservado, há muito o que fazer. A musicologia histórica brasileira, que já era qualitativamente significativa, graças à ação de uns poucos pesquisadores de alto quilate, começa a ser também quantitativamente significativa, formando **corpus** amplo e variado. Encontros de pesquisa em música — como aqueles promovidos pela Escola de Música da UFMG — contribuíram eficazmente para a revelação de novas linhas de pesquisa e de novos pesquisadores. O interesse pela busca de informação nova e de primeira mão é evidente. Grande quantidade de pesquisadores, seguindo os passos dos pioneiros, vasculham arquivos de corporações, recuperando manuscritos musicais, catalogando-os, estabelecendo partituras, realizando estudos analíticos que poderão chegar a definir os traços de individuação da produção musical brasileira do passado. A leitura sistemática dos arquivos religiosos e civis — ainda em menor quantidade que seria necessário — vai revelando dados novos sobre a sociedade e sobre os artistas, corrigindo ou confirmando informações anteriores, sugerindo novas interpretações. O cruzamento destes registros históricos com os manuscritos musicais, além de estudos estilísticos antes inexistentes, vão confirmando ou corrigindo atribuições de autoria (ainda que muitas devam permanecer como atribuições não confirmáveis). A importância da exploração dos livros de registro, com destaque para os de receita e despesa e para os inventários, é particularmente grande, na medida em que contribuirá para clarificar as relações entre os artistas e as instituições que encomendavam e pagavam os serviços. Como foi lembrado em debate anterior, quem paga a conta tem direitos...

Aumentando o quantitativo de pesquisadores atuantes e gabaritados — pode-se discutir a respeito da necessidade e da possibilidade concreta de implantação de cursos de graduação em Musicologia —, torna-se necessário o estabelecimento de princípios e de mecanismos que ofereçam maior eficácia ao trabalho dos pesquisadores. Não parece mais possível a manutenção dos moldes tradicionais de exploração de arquivos históricos e musicais. Impõe-se a utilização da informática para o tratamento da enorme quantidade de dados que o pesquisador manipula e que, até bem pouco tempo atrás, ele devia cruzar com recurso a fichas e, sobretudo, à sua memória. Torna-se necessário que se

possa ter, contínua e permanentemente, informação sobre pesquisas inter-complementares, em curso ou concluídas, mesmo se seus resultados estão ainda inéditos, inclusive para evitar duplicações desnecessárias, quando o universo a explorar é tão vasto. É preciso que sejam estabelecidos mecanismos de troca de informação entre os pesquisadores, que, muitas vezes, encontram dados fundamentais para projetos desenvolvidos por colegas. E ainda no que se refere à troca de informação, seria aconselhável que, para registro e tratamento dos dados, os pesquisadores pudessem utilizar micro-computadores e programas compatíveis, possibilitando troca mais ágil, constituição de bancos de dados mais completos, acessibilidade menos restrita.

Concluindo esta breve exposição, gostaria de levantar para debate um último ponto, que relaciono diretamente com a música mineira do passado e que responderia ao que Jacques Chailley chama de **musicologia de urgência**, quando os pesquisadores incluem em seus projetos estratégias para que seus objetos sejam melhor preservados, tenham vida mais longa ou sejam otimizados. Estou pensando nas velhas corporações musicais mineiras (as que sobrevivem, por milagre de Santa Cecília ou de seus membros, e as que a perda da funcionalidade fez morrer nos últimos quarenta anos), na enorme riqueza das informações que estas corporações e seus músicos guardaram — alguns destes músicos estão na ativa desde o começo do século e foram discípulos de grandes mestres oitocentistas. Nos caminhos da história oral, podem ainda ser coletados dados de fundamental importância para a compreensão do lugar das corporações na vida social, da estrutura destas corporações e, sobretudo, dos modos do fazer musical, como composição e como interpretação (andamentos e ornamentação, por exemplo). Desta maneira, os dados presentes nos papéis de música seriam enriquecidos com informações que a grafia musical nem sempre abrange. Aceitando estas fontes, estaremos mostrando atitude despreconceituosa com relação a esta forma de **arte popular** (zona intermediária entre a arte erudita escrita e as vivências do povo, na tradição oral?) e postura não eurocêntrica com relação às diferentes manifestações do fazer musical. É desejável a execução de antigas obras eruditas brasileiras dentro do melhor padrão interpretativo europeu, mas não tem mais cabimento que pesquisadores — musicólogos ou educadores — continuem a idolatrar apenas os manuscritos, a ver/ouvir apenas a superfície e, diante das antigas corporações musicais religiosas ou de bandas, a repetir que a afinação não é justa, que os andamentos estão lentos, que faltam aos músicos os conhecimentos básicos da técnica instrumental e vocal. Ao mesmo tempo, considero que estudos sobre os processos de ensino/aprendizagem utilizados, no passado e no presente, por estas corporações podem servir, se não para enriquecer o universo geral da educação musical, ao menos para realimentar e aprimorar as próprias corporações antigas (que sempre souberam lidar com o tempo de aprendizagem e com a do-

sagem real de conhecimentos a ser ministrada em cada fase do processo). Este poderia ser um serviço que os pesquisadores prestariam àqueles que os ajudam, como depositários privilegiados de documentos e de informações.

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS NA MÚSICA PARA PIANO DE BRUNO KIEFER

Cristina Capparelli Gerling*

Esta comunicação tem por objetivo resgatar, preservar e divulgar uma produção musical brasileira significativa na literatura pianística. Bruno Kiefer, compositor gaúcho, professor do Departamento de Música da UFRGS, pesquisador e compositor de projeção nacional, escreveu TREZE obras para piano, sendo uma delas para dois pianos. Estas obras na sua maioria, aguardam divulgação, impressão e execução.

Para este estudo utilizei como referencial teórico as idéias de Schoenberg e Reti quanto às configurações intervalares que formam os contornos motívicos de cada uma das peças do compositor.

Tendo feito um estudo preliminar das composições para piano de Bruno Kiefer, chamou-me a atenção o fato de que existe um fio condutor, ou seja, traços característicos que articulam a linguagem do compositor e que se manifestam desde as suas primeiras obras. Estes elementos característicos tornam-se mais acentuados à medida em que o compositor serviu-se destes para criar uma linguagem individual e inconfundível.

Duas das primeiras peças, "Poema para ti", de 1956 e "Ares de Moleque", (escrita presumivelmente em 1958) não farão parte deste breve comentário, pois a primeira não foi localizada a tempo de ser incluída e a segunda não está sendo encontrada.

Em 1957 Bruno Kiefer escreveu para piano uma Toccata e duas peças sérias. Estas duas peças sérias são, implícitamente, um prelúdio (pois que ele não nomeia a composição assim) e, explicitamente, uma Fuga. O ato de compor que dá início a sua produção para o piano, começa como a própria história da literatura instrumental, ou seja, com títulos, cuja expressão máxima vem do bar-

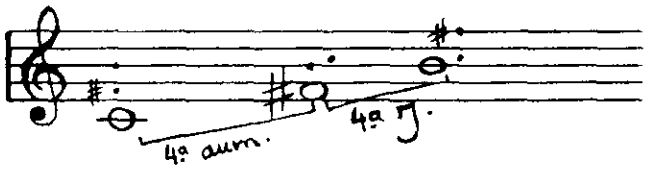
* Pianista; Doctor of Musical Arts, Boston University, USA; Professor Adjunto de Piano do Dep. de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Profª do Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Música — UFRGS.

roco. A este período que nomeio carinhosamente de neo-barroco, segue-se no neo-clássico, com duas sonatas, a de 1958 e a de 1959.

Já na Toccata, Bruno utiliza um dos motivos característicos e que estará presente na sua forma original ou transformado, em toda sua obra. No início da Toccata este motivo aparece ascendente e é o impulso gerador da composição: DÓ-FA # -SI. Não é coincidência que DÓ-FA # é um trítono de FA # -SI uma quarta justa.

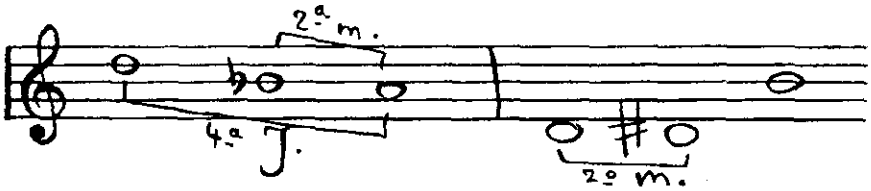
Pode-se afirmar, com base no próximo exemplo, (figura 1) que Bruno Kiefer tinha uma preocupação quanto à integridade resultante da unidade motívica de suas composições. Esta configuração, baseada em intervalos que são invertidos, permutados, recombinados e transpostos é o elemento propulsor do discurso.

FIGURA 1



A configuração intervalar acima aludida está presente desde os primeiros compassos da primeira sonata, de maneira sutil e mesmo caráter propulsivo, em direção descendente e com sons intermediários. O caráter propulsivo desta configuração torna-se evidente no desenvolvimento do primeiro movimento da Sonata de 1958, acrescentando-lhe um caráter virtuosístico e — porque não dizer? — de uma Toccata.

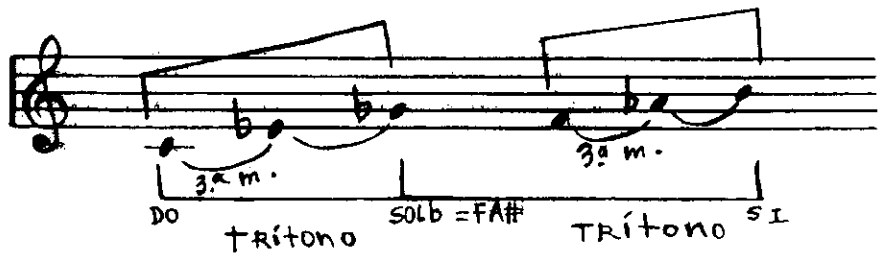
FIGURA 2



Mas já no primeiro movimento da Sonata podemos observar em esboço a utilização do silêncio de uma maneira peculiar, que torna-se a marca registrada do compositor. Depois do movimento intermediário, cantabile e expressivo, a obra conclui com uma Fuga e Toccata. Neste último movimento o compositor

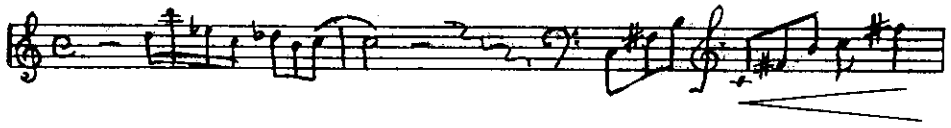
utiliza-se tanto da figuração trítono mais quarta justa, quanto da oitava diminuta (ou sétima maior). Também neste último movimento fica estabelecida, de maneira indelével, a vocação do compositor para esculpir motivos cujo perfil intervalar (principalmente recheando a **sétima** de terças menores e de segundas maiores e menores) adquire uma identidade marcante.

FIGURA 3



Na Segunda Sonata, de **1959**, o compositor torna evidente a utilização de figurações rítmicas que vêm a formar o corpo sólido da sua linguagem musical: o uso da síncope e do contratempo, tanto a nível de tempo, quanto de compassos. Considero esta obra um pivô dentre as obras de piano. Pelo título, aspectos formais e proximidade com a primeira sonata, de **1958**, ela pertence ao grupo de obras de um período anterior. Pelos elementos intrínsecos ao discurso, aponta um novo caminho a ser trilhado. Sinaliza o fim de uma etapa e o possível início de outra. A presença dos intervalos de sétima, nona e segunda, ou seja, disposições intervalares que realçam as possibilidades de dissonância ao redor de uma oitava ou uníssono é um traço distintivo na composição. Nesta Sonata estas formações têm muita força de articulação, principalmente na inversão mostrada no exemplo a seguir (figura 4), funcionando como agente propulsor para um tempo forte.

FIGURA 4

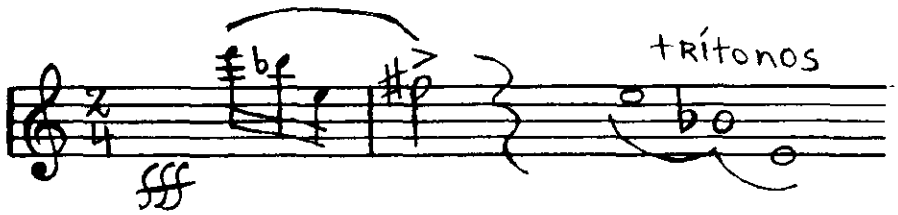


Uma década separa a segunda sonata do "Tríptico" de **1969**. Mudou o país, mudou o mundo. As mudanças refletem-se na maneira pela qual a linguagem é articulada. O compositor torna mais afiadas as ferramentas com as quais esculpe seu estilo próprio. O material utilizado vem, no entanto, da mesma fon-

te, sem quebra de continuidade. Os elementos podem ser traçados a uma origem anterior, mas o aspecto exterior sofre no tríptico uma mudança radical. O que foi esboçado na segunda sonata, em termos de economia e na definição de contornos do material, no Tríptico é elevado a uma nova potência. Esta obra está impressa e publicada pela Editora da UFRGS. Nela encontramos comentários analíticos feitos por Armando Albuquerque.

A respeito da próxima obra, "Terra Selvagem" de 1971, Celso Loureiro Chaves diz "... expõe o estilo do autor à perfeição... pela ampliação e metamorfose de elementos característicos..." (CHAVES, 1982, p. 6). O que foi esboçado na primeira sonata, utilizado deliberadamente no último movimento do "Tríptico", torna-se em "Terra Selvagem" um recurso composicional operante e dramático, que chamo de rítmica do silêncio. As figurações motívicas utilizadas em "Terra Selvagem" adquirem um caráter tão agudamente expressivo e pungente que acabam por "estilhaçar-se em cacos" (id., ibid.). Este fenômeno incorpora-se como um traço definidor. O discurso atinge o seu mais alto grau de autonomia na rejeição das figurações motívicas propostas por pausas, gestos de silêncio. Esta obra está impressa pela editora da UFRGS. Nela encontramos comentários de Celso Loureiro Chaves que descreve os principais eventos motívicos como "tema de chamada no agudo" (veja figura 5) em diálogo com sonoridades percussivas no registro grave (id., ibid.).

FIGURA 5



A composição para dois pianos "Vendavais: Prenúncios" mostra o trabalho de três idéias bem distintas entre si, mas que fazem parte do vocabulário do compositor. Estas idéias são: notas repetidas, a chamada de oitavas e as passagens num estilo de cantilena, de caráter lírico, calmo e expressivo.

As próximas composições são filhas de um pai com poderes para determinar com exatidão a herança genética da sua prole. "Lamentos da Terra", também descendente direto do último movimento do "Tríptico", incorpora elementos de "Terra Selvagem", da segunda sonata, adquirindo amplidão e se propulsiona por suas próprias forças.

"Alternâncias" de 1984 é a última composição para piano solo e reforça traços característicos do autor. Faz uso de material cuja gênese é também o

"Tríptico". Esta composição, no entanto, mostra que a "angulosidade, aridez, sensações de suspensão angustiante" (id., ibid.) são abrandadas, tomando gradativamente um caráter de resignação. Se em "Terra Selvagem" o primeiro tema de chamada é desafiador, até mesmo brutal no seu uso insistente do trítono, em "Alternâncias" este contorno não menos expressivo prevalece ao final, adquirindo com a amplidão da oitava e a definição da terça menor uma feição suavizada.

Assim como Beethoven nas "Bagatelas" op. 119 e 126 resumiu de maneira singela e sintética sua trajetória pianística, nos "Seis Pequenos Quadros" (1981) Bruno Kiefer nos revela um catálogo de si mesmo e da sua obra. A utilização de elementos comuns não produz redundância, mas sim coesão na linguagem.

Na obra do compositor distinguem-se estruturas que são ao mesmo tempo individuadas e justapostas. São estruturas:

1) De som: articuladas pelos intervalos utilizados, relacionando-os com a caraterística melódica principal da sua obra, qual seja a utilização de segundas maiores e menores, terças maiores e menores, quartas justas e trítonos, suas inversões e a oitava. Estes intervalos são utilizados, inserindo-se no contorno total de sua obra para formar um todo maior, onde são articulados elementos consoantes e dissonantes. Esta é uma constante de sua obra desde 1957 a 1984. O intervalo ou a combinação de intervalos é o menor elemento na construção. Mas é também o mais sólido, visível e característico.

2) De ritmo: motivos rítmicos são atirados sobre um contínuo temporal, de maneira semelhante ao tratamento intervalar. Figurações rítmicas homogêneas são apresentadas por frases e períodos, tendo via de regra o caráter de síncope ou contratempo, provocando a ilusão de um desequilíbrio rítmico. Os motivos rítmicos são interrompidos uns pelos outros, mas de maneira mais eloqüente pelo silêncio, o que nos leva a uma nova estrutura : o espaço articulado por timbres. O compositor explora os recursos do instrumento através da manipulação de registros e da sua diferenciação, contrapondo as regiões grave, média e aguda, assim como através do uso de diferentes densidades. Homofonia, polifonia, monodia, contraponto, repetição, uníssono, são termos técnicos que não refletem a riqueza de combinações encontradas caleidoscopicamente na obra pianística do compositor. Estas estruturas acima mencionadas são utilizadas nas suas composições para esculpir gestos sonoros e articular a distribuição de sonoridades, contrastar consonância e dissonância, o som e o silêncio, o denso e o esparso, o contínuo e o fragmentado. Através destas estruturas procurei descrever algumas das idéias geradoras das composições de Bruno Kiefer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, Celso Loureiro. Nota de apresentação. In: KIEFER, Bruno. *Terra Selvagem.* Porto Alegre: UFRGS, 1982.

RELAÇÃO DAS OBRAS PARA PIANO DE BRUNO KIEFER

KIEFER, Bruno. *Alternâncias.* [Porto Alegre], 1984. Partitura (manuscrito) para piano.
_____. *Ares de moleque.* (paradeiro desconhecido)
_____. *Duas peças sérias.* [Porto Alegre], 1957. Partitura (manuscrito) para piano.
_____. *Em poucas notas.* Porto Alegre: UFRGS, 1974. Partitura para piano.
_____. *Lamentos da terra.* [Porto Alegre], 1974. Partitura (manuscrito) para piano.
_____. *Poema para ti.* [Porto Alegre], 1956. Partitura (manuscrito) para piano.
_____. *Seis pequenos quadros.* [Porto Alegre], 1981. Partitura (manuscrito) para piano.
_____. *Sonata I.* São Paulo: Ricordi, c 1973. (composta em 1958)
_____. *Sonata II.* [Porto Alegre], 1959. Partitura (manuscrito) para piano.
_____. *Terra selvagem.* Porto Alegre: UFRGS, 1971. Partitura para piano.
_____. *Toccata.* [Porto Alegre], 1957. Partitura (manuscrito) para piano.
_____. *Triptico.* Porto Alegre: UFRGS, 1969. Partitura para piano.
_____. *Vendavais:* prenúncios. [Porto Alegre], 1971. Partitura (manuscrito) para dois pianos.

PESQUISA E MÚSICA-MOTIVAÇÃO E POSICIONAMENTO

Fredi Gerling*

A preocupação com a interação artista — público é motivo de reflexões e angústia de todos os músicos, embora abordada de formas diferentes, dependendo da atividade específica de cada um. A aceitação ou rejeição de sua obra é uma preocupação do compositor. Mesmo quando assume a postura de que não escreve para o público e sim para si próprio, fica clara a preocupação latente. O teorista musical procura validar cientificamente a música, buscando explicar seus segredos e assim criar condições para o estabelecimento de critérios que viabilizem um julgamento da validade artística intrínseca da obra analisada. O valor artístico da obra assim determinado influirá na formação do "gosto artístico" dos músicos que constituem seu público mais restrito e do público em geral. O educador musical tem a tarefa de formar o público e sua preocupação é com os limites que deve traçar entre informar e a mera transmissão de clichês; moldar as aptidões inatas ou meramente ensinar técnicas de execução a serviço de uma música sem valor intrínseco; desenvolver o senso crítico e libertar o espírito criativo ou simplesmente buscar o direcionamento do sujeito para que este reproduza suas idéias e posicionamentos.

O executante recebe o aplauso ou a indiferença do público. Alguns preocupam-se em estabelecer um elo de comunicação entre o compositor e o público tornando-se intérpretes conscientes, outros buscam apenas o sucesso pessoal.

A variedade de relacionamento artista-audiência é um assunto que possibilita amplo campo para reflexão. Quais seriam os motivos que levam um público leigo a idolatrar artistas que os profissionais da área consideram destituídos

* Violinista e Regente; Mestre em Música pelo New England Conservatory, Boston, USA; Professor e Chefe do Dep. de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Diretor Artístico da Orquestra de Câmara — "Theatro São Pedro".

de valor artístico? Quais as razões que levam estes a rejeitar aqueles? Os ouvintes leigos costumam referir-se aos intérpretes como "frios" quando não sentem arrepios, ondas de calor ou algum tipo de êxtase ao ouvi-los. Serão magnéticos, eletrizantes, marvilhosos, sensuais ou todos estes atributos juntos se, além de tocarem um instrumento, forem dotados de beleza física...

A composição é aceita pelo grande público se tiver um "balanço legal" ou rejeitada como cerebral ou monótona com a justificativa de que "não mexeu comigo".

O teorista, que ao invés de explicar a música como "o canto das sereias entregue pelas musas diretamente ao compositor no momento em que este ouvia as gotas de chuva e pensava no seu grande amor não correspondido", é taxado de "destruidor da poética mística musical" ou expressão equivalente por um público neófito, de pseudo conhecedores da Música e até, pasmem, por intérpretes descompromissados.

O educador musical deve apresentar um método mágico que não só seja instantâneo, mas que não requeira tempo ou esforço para seu aprendizado, ou seu público preferirá ver a novela das seis! As situações aqui descritas são familiares a todos que têm na música sua forma de vida.

Quais os motivos para que estes comportamentos sejam tão comuns? Por que alguns leigos demonstram real compreensão das artes? Por que artistas tem posturas tão diversas? Como explicar as atitudes tão diferenciadas dos músicos em relação a atividade musical? Há os que a encaram como um sacerdócio e os que a consideram como mero trabalho que deve ser suportado para garantir a subsistência. Há os que encaram a Música apenas como uma ciência a ser estudada, explicada, mas raramente ouvida e os que acham que ela deve ser apenas tocada, nunca questionada e é mero veículo para que sejam idolatrados pelo público. Por que tanta diferença de comprometimento? Procurando a resposta a estas indagações, deparei-me com o texto "A teoria do Amor" no livro **A arte de Amar** de Erich Fromm. Achei oportuno repartir alguns dos pensamentos que me ocorreram ao ler o texto na expectativa de que sejam o ponto de partida para reflexões mais profundas por parte de outros colegas.

O texto em questão foi traduzido diretamente da edição publicada por Perenial Library pelo autor destas considerações o que poderá causar discrepâncias com a edição em língua portuguesa.

Fromm diz:."O Homem é dotado da Razão; **ele é a vida consciente de si mesma;** ele tem a consciência de si mesmo, de seus semelhantes, do seu passado e das possibilidades do seu futuro... A consciência de sua solidão e isolamento, de sua impotência diante das forças da natureza e da sociedade, tudo isto fazem de sua existência solitária e desagregada uma prisão insuportável. Ele perderia sua sanidade se não pudesse liberar-se desta prisão e buscar o con-

tato, unindo-se de alguma maneira ao seus semelhantes e com o mundo exterior...." (p. 6).

Aqui teríamos uma resposta para a motivação que compele o artista a buscar formas de comunicação com o público. A necessidade de unir-se ao semelhante através da arte. Voltemos ao texto de Fromm.

"O Homem - de todas épocas e culturas, confronta-se com a solução de uma mesma questão: como vencer o isolamento, como atingir a união, como transcender sua vida individual.... A questão é mesma, pois emana da mesma fonte: a situação humana, as condições existênciais da humanidade. A resposta varia. A questão pode ser solucionada pela adoração de animais, sacrifícios humanos, conquistas militares, indulgência luxuriosa, renúncia monástica, trabalho obssessivo, **criação artística** (o grifo é nosso), O amor a Deus e O amor Humano. A resposta depende, de certa maneira, do grau de individuação atingido pelo indivíduo." (p. 8).

Aqui podemos começar a entender as diferentes formas de comportamentos observadas anteriormente. As diferenças estariam embasadas no maior ou menor grau de compreensão pelo indivíduo de sua posição face a questão existencial. Esta consciência determinaria sua escolha de uma resposta adequada as suas necessidades de união com o semelhante mencionada por Fromm. Voltemos a seu texto.

"Uma das maneiras de [resposta] é através de todos os ritos ou estados **orgiásticos)...**

Todas as formas de união orgiástica tem três características: elas são intensas, até violentas; elas envolvem a personalidade total, mente e corpo; elas são transitórias e perfodicas. Exatamente o contrário é verdade para a solução mais freqüentemente utilizada pelo homen no passado e no presente: a união baseada na conformidade com o grupo..." (p. 9).

Podemos através deste pensamento entender a necessidade de grandes emoções por parte de um segmento do público que estaria a procura de uma experiência orgiástica ao ouvir música ou participar de eventos musicais (festivais de rock, rituais, carnaval etc.). Podemos entender assim comentários como "frio" ou "não mexeu comigo", quando suas necessidades por uma experiência orgiástica não foi preenchida e "eletrizante", "uma curtição", "uma viagem" etc., quando suas expectativas foram satisfeitas. Não estamos aqui emitindo nenhum julgamento, apenas buscando compreender o fenômeno. O artista buscando a solução orgiástica teria uma postura semelhante e poderíamos entender o culto exacerbado do ego, a busca de sucesso imediato através de obras adequadas a este fim.

Antes de comentarmos a segunda possibilidade de solução citada acima (conformar), vejamos o que diz Fromm:

"A maioria das pessoas não têm consciência de sua necessidade de conformar. Vivem a ilusão de que têm suas próprias idéias e inclinações, que são individualistas, que chegaram as suas opiniões como o resultado de seu próprio pensamento e que é só o acaso que faz com que suas idéias coincidam com as da maioria. O consenso de todos serve de prova de que as "suas" idéias são corretas.

União na conformidade não é intensa e violenta; é calma, ditada pela rotina, e por essa razão freqüentemente insuficiente para pacificar a ansiedade do isolamento." (p. 11)

Podemos aqui entender o culto aos artistas que sendo "adorados por todos" devem ser "grandes artistas". Conforma-se assim o segmento do público que aceita "adorado por todos" como critério de qualidade. Podemos também detectar os modismos em todas as áreas de atividade musical: O compositor conforma-se ao compor de acordo com o modismo do momento para ser aceito. O teorista conforma-se em escrever sobre a teoria em voga para ser lido. O intérprete conforma-se ao tocar a música que está no "hit parade". O educador musical conforma-se em utilizar o método que foi lançado por último ou o que tem melhor marketing para ter mais alunos. Os que escolhem este caminho têm a certeza de apoio e admiração de seus colegas, pois como diz Fromm, "... é só o acaso que faz com que todos tenham as mesmas idéias e de mais a mais se todos concordam é porque suas próprias idéias estão corretas!...

Segundo Fromm "A terceira forma de atingir união está na **atividade criativa** ou seja a do artista ou artesão... o homen se une com o mundo no processo de criação ... Isto só é verdade nos casos de trabalho produtivo, onde vemos o resultado do trabalho planejado". (p. 14)

Na atividade criativa o artista procura novos caminhos através do trabalho consciente, da pesquisa organizada, da reflexão estética. excluimos desta categoria os "vanguardeiros", "iconoclastas", pois como um negativo fotográfico, apenas retratam o "status quo" e tornam-se modismos. No universo dos que buscam uma solução através das atividades criativas devemos incluir o público esclarecido, que busca na informação uma forma de transformar a simples observação do fenômeno artístico em uma apreciação crítica das artes. Incluímos aqui os músicos amadores que ao invés de apenas irem a concertos (um rito que pode ser orgiástico ou conformativo) preferem participar criativamente no fazer musical.

O educador musical e o teorista que escolhem este caminho conseguem sintetizar idéias de vertentes diferenciadas, contribuindo genuinamente no processo de Educação do Público e da obtenção de conhecimento científico do fenômeno musical. A grande maioria dos que lidam com arte se auto incluiriam com orgulho nesta última categoria, embora volte a afirmar que não estamos julgando qualitativamente as opções por uma ou outra alternativa. Não há dúvi-

da de que esta aparenta ser a solução mais complexa, que seria adotada por aqueles que atingiram um grau mais alto de individuação.

Fromm continua dizendo:

"A unidade conseguida através da atividade produtiva não é interpessoal; a unidade atingida pela fusão orgiástica é transitória; a unidade atingida por conformatividade é somente pseudo-unidade. Assim sendo são apenas soluções parciais como respostas ao problema existencial" (p. 15).

Fromm claramente considera que nenhuma das três alternativas é suficiente como resposta a questão existencial. Seria possível que a resposta sugerida por Fromm como o caminho para o ser humano possa ser transferida para o campo da pesquisa em arte?

Voltemos ao texto: "A resposta plena está na união interpessoal, na fusão com outra pessoa, no **amor**. (p. 15) Amor é uma atividade e não uma emoção passiva... o carácter ativo do amor pode ser descrito dizendo-se que amor é primordialmente **dar** e não receber". (p. 18) O termo união interpessoal aplicado às artes seria **criar uma experiência estética, emocional, afetiva e sensorial de tal magnitude que o contato artista-público reconstrói o passado no presente libertando ambos da prisão existencial** (mencionada por Fromm), **possibilitando o futuro**. Mas ele também diz:

"Além do elemento dar, o caráter ativo do amor torna-se evidente no fato de sempre implicar certos elementos básicos... Cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento." (p. 22).

O artista, educador ou teorista que procure a união interpessoal com seu público deveria ter em mente estes elementos básicos. Sem meticulosidade e critérios ele não desenvolve uma preocupação consciente pela arte que professa. Preocupação sem consciência e respeito podem fácilmente tornar-se dogmatismo, preconceito, intransigência acadêmica ou modismo. Respeito, segundo Fromm, só é possível com o conhecimento: "Conhecimento tem mais uma relação fundamental com o problema do amor... o desejo humano de conhecer o "segredo do homem". Podemos observar nas crianças este caminho do conhecimento de maneira bem visível. A criança desmonta alguma coisa, quebra-a completamente para conhecê-la; ou desmembra um animal, tirando cruelmente as asas de uma borboleta para conhecê-la, para saber seu segredo. A crueldade é motivada por algo mais profundo: o desejo de conhecer o segredo das coisas e da vida. (p. 23)"

Buscamos os segredos da música analisando sua estrutura, seu contexto histórico, comparando-a com outras disciplinas do conhecimento, buscando soluções alternativas para problemas técnicos ou para melhor compreensão do processo criativo, criando sistemas que melhor expliquem o fenomeno musical ou novas formas para expressar o pensamento musical. Na busca do segredo, como as crianças, reduzimos o todo as suas partes, destruimos para conhecer

ou utilizando o jargão atual, "deconstruimos" para construir. Reduzimos sinfonias a gráficos, transformamos a execução musical em exibições de atletismo onde as soluções técnicas suplantam o conteúdo expressivo. Obras são analisadas de maneira a conformar com o sistema analítico sem preocupação estética. Na busca do método científico o educador limita-se a transmitir conhecimento técnico, esquecendo sua tarefa de educar a emotividade e expressividade, bases da comunicação. Compositores buscam um distanciamento emocional confiando aos computadores a tarefa de elaborar suas obras a partir de fórmulas matemáticas. Longe de nós fazer a apologia da pesquisa baseada na especulação infundada ou justificada por um categórico "Eu sinto assim", ou "Lizst disse a x que disse a y, que foi meu professor que esta nota sol deve ser lá, porque Czemy, aluno de Beethoven, autor da sonata tocava assim!" A pesquisa cientificamente organizada é vital na obtenção do conhecimento musical. Constato no entanto que pesquisadores, como as crianças em busca do "segredo" destroem o objeto da pesquisa com a justificativa de conhecê-lo.

A alternativa ao método infantil da destruição para atingir o conhecimento é o amor. Traduzo Amor no contexto da pesquisa em arte por consciência humanística. O pesquisador deve **ter consciência de que ao pesquisar está penetrando o pensamento de alguém que procurou na arte a solução para atingir a união com seus semelhantes.** Portanto com necessidades de expressão e envolvimento. A pesquisa deve contribuir para que a arte seja melhor entendida, sentida e transmitida. O pesquisador deve ter consciência de que pesquisa é meio e não fim. Devemos transcender o conhecimento obtido para chegarmos mais próximos da essência humana, impulsora da arte. Qual criança que, ao crescer, procura alternativas para o processo destrutivo de obtenção de conhecimento, o pesquisador deve deixar de conformar-se na segurança da pesquisa sem posicionamento, sem preocupação com valores humanísticos ou envolvimento emocional. Deve atingir a maturidade e evoluir da mera busca de conhecimento para o envolvimento interpessoal, através do envolvimento direto com o fazer artístico.

Segundo Fromm "Amor é a preocupação ativa pela vida e desenvolvimento daquilo que amamos". (p. 22). Como artistas-pesquisadores devemos ter a preocupação ativa pela sobrevivência e desenvolvimento de nossa arte.

Artistas-pesquisadores envolvidos humanisticamente preservam e desenvolvem a Arte. Ser ou não ser, ainda é e sempre será a Questão!

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FROMM, Erich. *The Art of loving.* New York: Perennial. 1974.

A N E X O

DA ASSOCIAÇÃO

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

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

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

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

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

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

DOS SÓCIOS

A ANPPOM tem as seguintes categorias de sócios:

a) sócios efetivos – são pós-graduados stricto sensu e pesquisadores em música;
b) sócios institucionais – são programas de pós-graduação em música e associações científicas da área;
c) sócios colaboradores – são pós-graduados e professores de pós-graduação em música, que não preencham as condições para tornarem-se sócios efetivos;
d) sócios estudantes – são estudantes de cursos de pós-graduação em música.

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

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

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

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

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

1. Sócios Institucionais
   1.1. Associações Científicas
      1.1.1. Estatuto da Associação e n.º do CGC
   1.2. Programas de Pós-Graduação
      1.2.1. Prova de reconhecimento e/ou autorização para funcionamento

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

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

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

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

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

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

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

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

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

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

7. Os textos apresentados deverão ser inéditos pelo menos em condições no Brasil, respeitando-se um acordo de não republicação em outros periódicos do país, no prazo mínimo de 01 (um) ano.

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

9. Os originais devem vir acompanhados de um resumo de no máximo 10 (dez) linhas datilografadas em espaço duplo, em português e em inglês.

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

SETOR GRÁFICO
Impresso no GRÁFICO do CPG em Música – IA – UFRGS

Tiragem: 1000 exemplares