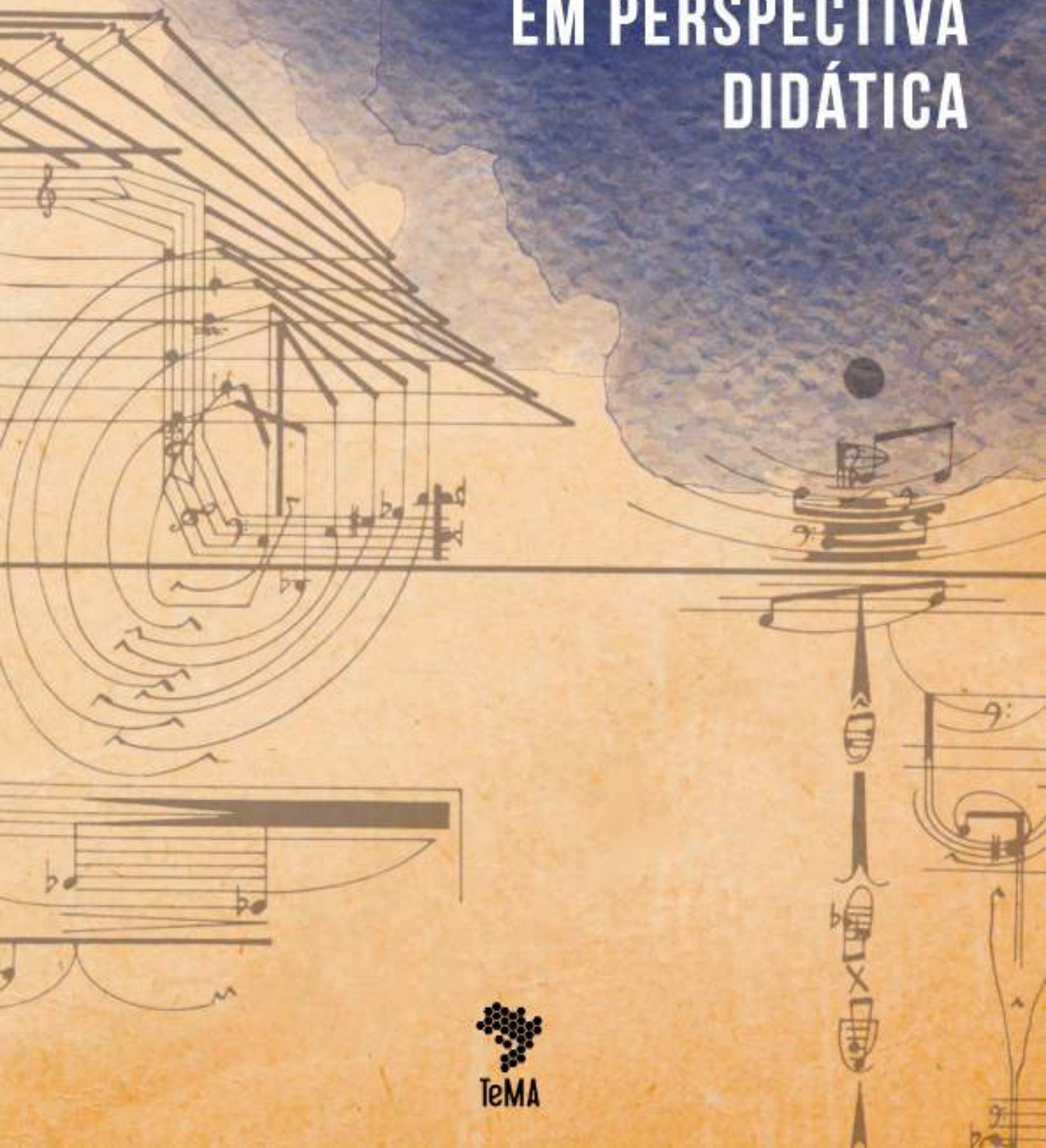


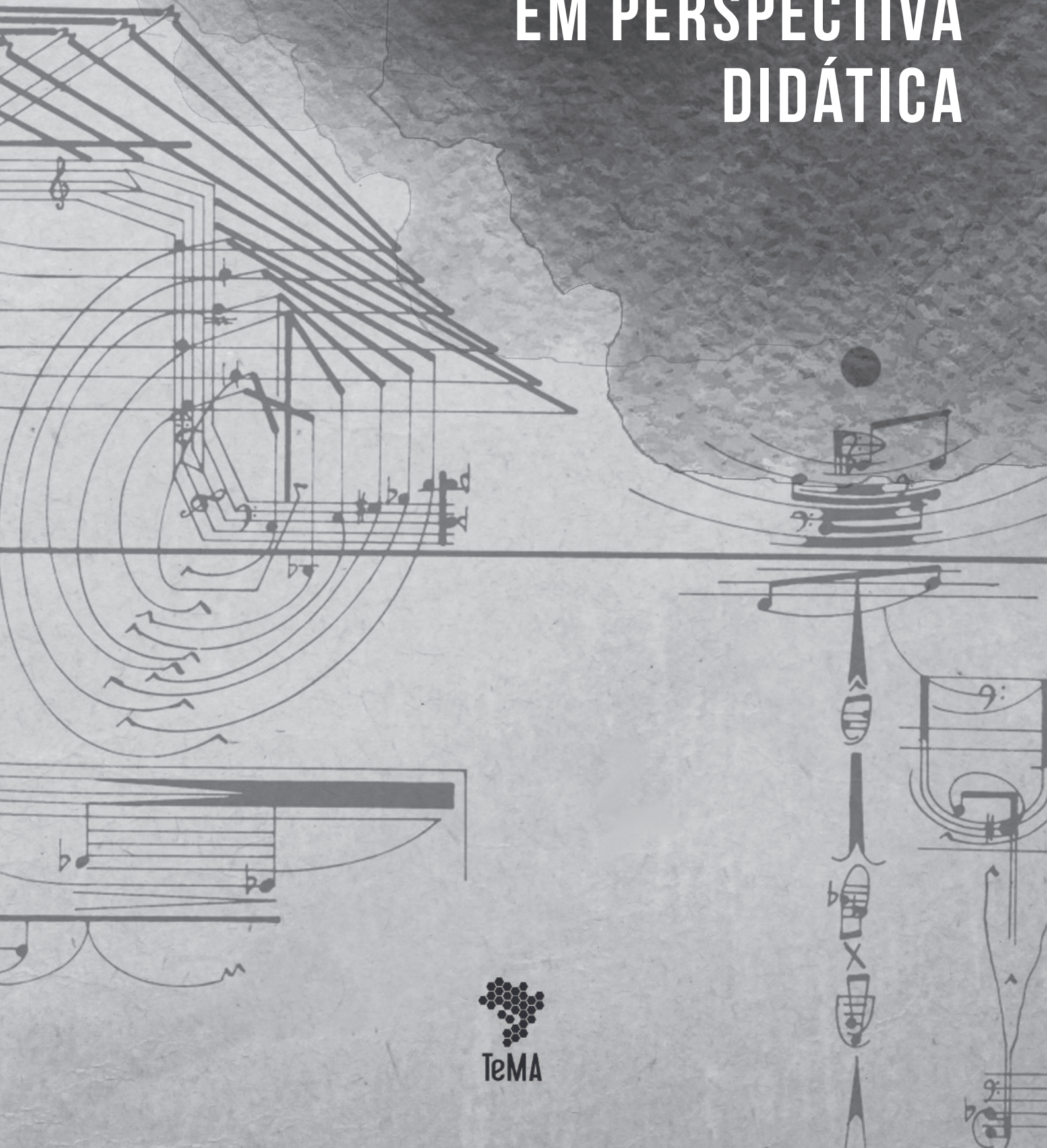
TEORIA E ANÁLISE MUSICAL

EM PERSPECTIVA DIDÁTICA



TEORIA E ANÁLISE MUSICAL

EM PERSPECTIVA DIDÁTICA



**TEORIA E
ANÁLISE MUSICAL
EM PERSPECTIVA DIDÁTICA**

Ilza Nogueira
Guilherme Sauerbronn de Barros
(Editores)

SÉRIE CONGRESSOS DA TeMA

Ilza Nogueira, organizadora

Volume II

Teoria e Análise Musical em Perspectiva Didática

Série Congressos da TeMA, II



Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical

Salvador
UFBA
2017

Este livro é uma publicação da
TeMA – Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical

Diretoria Executiva

Ilza Nogueira
Presidente

Cristina Capparelli Gerling
Vice-Presidente

Antenor Ferreira Corrêa
Secretário

Alex Pochat
Tesoureiro

Rodolfo Coelho de Souza
Editor

Conselho Editorial da Série Congressos da TeMA

Ilza Nogueira (Editora)
Carlos Almada
Norton Dudeque
João Pedro Oliveira
Paulo Costa Lima
Maria Alice Volpe

Ficha Técnica do Volume 2

Editores: Ilza Nogueira e Guilherme Sauerbronn de Barros

Projeto gráfico e editoração: Luciene Cantalice

Capa: Bárbara Helliadora Cavalcante Fontenelle - LabDesign / UDESC (Ilustração: Cornelius Cardew, "Treatise", p. 183. Copyright © 1970 by Hinrichsen Edition, Ltd. Used by permission of C.F. Peters Corporation. All rights Reserved).

Ilustração das páginas introdutórias dos capítulos: Miguel A. Roig-Francolí, Songs of the Infinite, pp. 1, 6-7, 13, 25 e 26. Copyright 2011 by Miguel A. Roig-Francolí. Utilização permitida pelo autor.

Copyright © 2017 by TeMA

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Teoria e Análise Musical em Perspectiva Didática / Ilza Nogueira e Guilherme Sauerbronn de Barros (Editores). Salvador: UFBA, 2017 .
262 p.: il. - (Congressos da TeMA ; II)

"Ensaio derivado dos congressos da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical - TeMA"

ISBN 979-85-8292-137-1.

I. Música. 2. Teoria musical. 3. Música - Análise e Crítica. 4. Composição (Música). I. Nogueira, Ilza. II. Barros, Guilherme S. III. Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical.

CDD - 780.9

SUMÁRIO

EDITORIAL 13

PARTE I – O ENSINO DA TEORIA DA MÚSICA: DESAFIOS PEDAGÓGICOS

01. Um Desafio pedagógico e psicológico: ensinar música pós-tonal a estudantes do século XXI. 19

Miguel A. Roig-Francolí
Alex Pochat (Trad.)

02. Realidade e fantasia na classe de teoria musical tradicional 47

Poundie Burstein
Cristina Gerling (Trad.)

PARTE II - O ENSINO DA TEORIA DA MÚSICA: CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E REALIDADE BRASILEIRA

03. Os Desafios do ensino de Teoria da Música no século XXI. 75

Miguel A. Roig-Francolí
Any Raquel Carvalho (Trad.)

04. Tendências na pedagogia da Teoria da Música em cursos de graduação na América do Norte. 79

Poundie Burstein
Any Raquel Carvalho (Trad.)

05. Teoria e Análise Musical em currículos de universidades brasileiras: desafios epistemológicos e criativos. 85

Eric de Oliveira Barreto

06. Teoria e Análise Musical: instrumentos de legitimação cultural 105

Guilherme Sauerbronn de Barros



PARTE III – A PESQUISA ACADÊMICA NO BRASIL E AS TEORIAS ANALÍTICAS

07. Execução interpretativa informada: metodologia analítica para a interpretação da canção de câmara. 113
Achille Picchi

08. A Teoria de Relações de Contornos no Brasil 123
Marcos da Silva Sampaio

09. Teorias analíticas sobre a textura musical no Brasil 139
Pauxy Gentil-Nunes

10. Teoria musical frente a duas *tracks* de EDM: considerações sobre a epistemologia da análise de músicas produzidas em sequenciadores digitais 153
Bruno Angelo

PARTE IV – PERSPECTIVAS PARA UM VOCABULÁRIO TEÓRICO-ANALÍTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA

11. Teorias analíticas, críticas e culturais da Música: conceitos, termos e apropriações interdisciplinares 169
Maria Alice Volpe

12. Na base, Bacon 179
Ricardo Mazzini Bordini

13. Considerações acerca de um Glossário de Termos Schenkerianos 185
Cristina Capparelli Gerling
Guilherme Sauerbronn de Barros

PARTE V – NARRATIVIDADE MUSICAL: ESTRATÉGIAS COMPOSICIONAIS E INTERPRETATIVAS

14. Narratividade em Música: a entrada da análise na pós-modernidade 193
Ilza Nogueira

15. Planejamento composicional como narrativa? Uma reflexão sobre tópicos: narratividade e composição musical a partir do *Prelúdio* da *Bachianas N.º 2* de Heitor Villa-Lobos. 207
Acácio Piedade

16. Narratividade derivada de intertextualidade no primeiro movimento da *Sinfonia em Sol Menor* de Nepomuceno 221
Rodolfo Coelho de Souza

17. Estratégias narrativas para uma *ars poética* da música eletrônica latino-americana: *Intensidad y Altura* de César Bolaños 243
Hernán Gabriel Vázquez
Ilza Nogueira (Trad.)

NOTAS SOBRE OS AUTORES 255

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, à Fundação CAPES e à FAPESC, pelo patrocínio.

Aos autores, pela autorização para esta publicação.

Ao Conselho Editorial, pela colaboração.

EDITORIAL

Este livro contém ensaios selecionados, derivados da programação do II Congresso da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical – TeMA, realizado nos dias 3 a 6 de maio de 2017, no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Centrado no tema “Teoria e Análise Musical em Perspectiva Didática”, o evento reuniu pesquisadores convidados internacionais e brasileiros para discutirem, principalmente, as idiossincrasias, as vicissitudes e as estratégias metodológicas do ensino teórico e analítico.

Assuntos especificamente contemporâneos, tais como aula interativa, invertida e divertida; aprendizagem cooperativa, ativa, crítica e engajada; uso de novas tecnologias e novos meios de intercomunicação; e interação entre conhecimento teórico e cultura permearam as conferências e algumas das mesas temáticas do congresso, provocando discussões críticas atuais e esclarecedoras.

Dentre as questões relevantes debatidas, ressaltam-se algumas de caráter eminentemente metodológico, que visam, principalmente, ao objetivo de assegurar o aprendizado por meio de atividades que despertem o interesse do aluno e façam-no compreender a importância do conhecimento teórico e analítico para a prática musical, de um modo generalizado. Podemos citar alguns tópicos que se destacam no contexto de uma pedagogia eminentemente criativa e lúdica, como, por exemplo: De que forma podemos tornar a aula de teoria da música numa situação de descoberta? Como estimular a aceitação e facilitar a aprendizagem? Como convencer sobre o valor da análise na compreensão da música? Outras questões se debruçam sobre metodologias de planejamento de cursos em função das especificidades temáticas, tais como a utilidade do modelo historiográfico linear ou a abrangência do repertório exemplar. E outras incidem nas estratégias de indução da transferência de conceitos abstratos para a realidade prática e abrangente da vida musical.

Em todos estes casos, os mecanismos de “sedução” do aluno estão presentes e são considerados importantes. Sim, porque aprendizagem requer sedução, encantamento, prazer. Dificilmente a abstração teórica representa uma motivação intrínseca para o jovem estudante de música, sobretudo ao intérprete. Afinal, são as estratégias de motivação que conduzem à afinidade; afinidade que leva à competência; competência que gera autonomia; autonomia que está na base do prazer em pensar criticamente.

Outros temas também foram tratados no congresso e, conseqüentemente, integram este volume. Concernentes aos Grupos de Estudo da TeMA, assuntos paralelos dizem respeito a: “Produção Teórica e Analítica no Brasil”, “Vocabulário Teórico e Analítico em Língua Portuguesa” e “Narratividade Musical”. Temas que, em suas específicas naturezas epistemológicas, integram-se perfeitamente à perspectiva didática que constituiu o cerne dos debates do evento e que, portanto, constituem o foco central deste volume.

Que através desta publicação, o cuidado com a sedução do aluno, tônica dos principais debates no II Congresso da TeMA, possa também alcançar nossos leitores, motivando igualmente docentes e discentes para práticas de ensino e aprendizagem interessantes e contextualizadas na cultura, na história e em nossas previsões do futuro. Que a leitura possa ao mesmo tempo diverti-los e leva-los a novas reflexões sobre o ensino teórico e analítico, estimulando-os a voltarem para suas salas de aula mais criativos, mais perceptivos e mais sensibilizados a compreender o que professor e aluno significam um para o outro.

PARTE I

O ENSINO DA TEORIA DA MÚSICA: DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Slow and free, very expressive



f intense and passionate

delicate

pp

f 8^{vb}

3

sempref

sempre pp

(8)

6

(8)

UM DESAFIO PEDAGÓGICO E PSICOLÓGICO: ENSINAR MÚSICA PÓS-TONAL A ESTUDANTES DO SÉCULO XXI¹

Miguel A. Roig-Francolí
Tradução de Alex Pochat

I. Introdução

Há um problema de relações públicas entre a música pós-tonal e jovens músicos, e muitos não tão jovens. Qualquer um que recentemente tenha ensinado um curso sobre teoria e análise de música pós-tonal à população geral de estudantes de música, na maior parte constituída de *performers*, quer seja no nível de graduação ou mestrado, provavelmente entenderá de imediato ao que se refere o título desta apresentação. Na maioria dos casos, esses estudantes terão sido minimamente expostos à música pós-tonal, se é que o foram. Talvez estejam familiarizados com alguma música de Debussy ou de Ravel, alguma de Stravinsky, talvez a de alguns outros compositores isolados, mas mesmo a música de Bartók frequentemente lhes é estranha. Eles não ouviram música pós-tonal, nem os seus amigos. Salvo raras exceções, nunca a executaram, nem ouviram seus professores executando-a, sequer lhes foi designada para estudo ou performance. Provavelmente, nunca estiveram em uma orquestra ou conjunto de sopros que tocasse música pós-tonal. O pouco que sabem a respeito, geralmente por “ouvir falar”, é que eles não gostam (ou não irão gostar), que é diferente (traduza-se como estranha), incompreensível, e que não é exatamente bonita. Em outras palavras, enfrentamos uma clara desconexão entre a música pós-tonal e o núcleo estudantil dos dias de hoje. Então, quando entramos

¹ A versão original deste ensaio, em língua inglesa, submetida ao periódico *Indiana Theory Review*, será publicada no volume comemorativo (*Festschrift*) da carreira de Mary Wennerstrom.

na sala de aula prontos para ensinar teoria e análise pós-tonal por um semestre, precisamos estar conscientes de sua predisposição de não gostar daquela música, de não aceitar grande parte dela, de questionar o porquê deles terem que estudá-la por um semestre inteiro, ou mesmo de imaginar qual seria o ponto e propósito desse fútil exercício. Em outras palavras, enfrentamos um verdadeiro desafio pedagógico, e se temos alguma chance de sucesso (que nós temos e queremos ter), devemos aceitar o fantástico desafio psicológico (e de *marketing*) no qual embarcamos para mudar a imagem do produto que lhes apresentaremos.

Este ensaio provê algumas sugestões para modificar essa desafiadora situação de sala de aula em um contexto de descoberta, de aceitação, de aprendizado aberto, de entendimento e, espera-se, de diversão. Discutirei doze abordagens para a pedagogia e a organização de tal curso: (1) o foco na música e no repertório; (2) o valor da compreensão da música através da análise; (3) o valor da compreensão dos contextos histórico e social de movimentos e estilos artísticos; (4) a preferência por uma organização aproximadamente cronológica; (5) a evitação do modelo historiográfico linear; (6) a ampliação do repertório; (7) a introdução de tópicos teóricos difíceis com música mais facilmente acessível; (8) a abordagem da multiplicidade de estilos da segunda metade do século XX e começo do século XXI; (9) a necessidade de uma diversidade de metodologias analíticas (10) a necessidade de apoiar-se no conhecimento acadêmico teórico e analítico existente; (11) a necessidade de estar-se consciente das abordagens interpretativa e generativa da análise; e (12) a importância de auxiliar os estudantes a desfrutarem o material e a música, e a se divertirem no processo de sua apresentação. Esses princípios pedagógicos básicos podem fazer uma diferença muito positiva não apenas na experiência de aprendizado dos estudantes, mas também, ao final do curso, na sua compreensão da música pós-tonal².

2. Abordagens pedagógicas e organizacionais

(1) *O Foco na música e no repertório.* Acredito em cursos orientados por repertório, nos quais a música é o foco principal. Em vez de ensinar teoria pós-tonal com exemplos ilustrativos curtos, proporcionaremos maior interesse e engajamento aos estudantes se estudamos composições, preferivelmente obras completas ou grandes trechos de grandes obras, e obtemos a teoria, ou a necessidade de uma teoria, do

estudo da música. Inicie pela música. Comece com aquilo que os estudantes podem ouvir e descobrir sem a necessidade de um aparato teórico. Por exemplo, frases, seções, forma, textura, ritmo, altura, estruturas motivicas. Em algum momento, você chegará a algo na música que os estudantes não podem explicar (como estruturas rítmicas complexas, para as quais eles não têm vocabulário, ou estruturas de alturas, para as quais seu conhecimento de conceitos tonais é insuficiente). Esse será o momento de apresentar alguns conceitos teóricos novos, visto que os alunos já podem compreender sua necessidade.

(2) *Compreensão da música através da análise.* Não podemos forçar os estudantes a gostarem de um certo tipo de música que lhes ensinamos. Na maioria das vezes, evito discussões estéticas sobre música pós-tonal nas minhas aulas. O estudante ou qualquer músico é livre para gostar ou não gostar, bem como para tocar ou não tocar qualquer tipo ou estilo de música. O modo pelo qual cada um de nós percebe, absorve e processa uma obra de arte, seja moderna ou não, é parte de um processo subjetivo que permite infindáveis possibilidades de experiências. Nosso papel como professor de teoria e análise não é o de ensinar aos estudantes como “gostar” ou “não gostar” emocionalmente da música, mas como “compreender” a música em um sentido profundo. Se, em casos particulares, “compreender” leva a algum nível de “gostar” que não tenha surgido antes do estudo analítico da peça, como geralmente leva, será uma bem-vinda cereja no bolo da compreensão. Mas tal bolo é suficiente, e suficientemente atrativo, por si só. E a compreensão pode, e espera-se que possa, levar-nos a ser melhores ouvintes, bem como melhores *performers* da peça analisada, se quisermos executá-la.

(3) *Compreensão dos contextos histórico e social.* Constatei, repetidamente, que os estudantes compreendem melhor uma peça musical, seu estilo, e a possível motivação de um artista, se eles conhecem o contexto social e histórico no qual a peça foi composta. O contexto pode abranger desde fatos circunstanciais muito particulares da peça ao contexto geral de um período ou de uma geração de compositores em determinados anos. Exemplos sobre o primeiro tipo seriam a consciência de que o *Quaderno musicale di Annalibera*, de Luigi Dallapiccola, foi composto como uma coleção de peças pedagógicas para a jovem filha do compositor; de que o *Quatuor pour la fin du temps*, de Olivier Messiaen, foi criado enquanto o compositor era um prisioneiro na segunda guerra mundial, para ser executada por ele mesmo e mais três companheiros de cela; ou de que os poemas eróticos que Karlheinz Stockhausen incluiu na sua peça *Stimmung*, de 1968, foram compostos por ele mesmo, enquanto esteve em Sausalito, Califórnia, no verão de 1967, frequentemente referido como o “verão do amor”.

² A pedagogia apresentada neste ensaio é a mesma que gerou a organização, filosofia e estilo expositivo do meu livro didático sobre a teoria pós-tonal, *Understanding Post-Tonal Music* (New York: McGraw Hill, 2008). Portanto, os princípios pedagógicos aqui delineados se encontram desenvolvidos de forma prática no livro.

Contudo, mais importante talvez seja a compreensão do contexto social geral de um período. Estudantes são fascinados pela percepção de que os dois maiores movimentos modernistas do século XX aconteceram nos anos ao redor da Primeira Guerra Mundial e, depois, nos anos seguintes à segunda guerra mundial. Isso não é uma coincidência. As primeiras décadas do século XX viram a decadência e a dissolução não apenas de uma antiga ordem geopolítica histórica, mas, na verdade, de quatro impérios europeus (os impérios austro-húngaro, prussiano, russo e otomano) e de um modo de compreender a vida e as relações sociais que havia permeado o século XIX. Essa decadência e dissolução foi tudo menos pacífica, e resultou de eventos tão poderosos e certamente violentos como a Primeira Guerra Mundial, as revoluções russas de 1917 e a guerra civil que se seguiu. Não há dúvida de que esse foi um momento doloroso e traumático para a Europa, e a arte, obviamente, não poderia estar alheia àqueles acontecimentos³.

Da mesma forma, a geração de jovens artistas e compositores que lideraram os movimentos vanguardistas modernistas nos anos 50 e 60 foi uma geração que viveu os anos dolorosos da Segunda Guerra Mundial como jovens adolescentes e para quem o passado imediato representou um tempo doloroso de violência, morte e destruição. Esses são, precisamente, os compositores de duas gerações (que floresceram no início e em meados do século XX), que muitas vezes não olhavam para o passado como seu ponto de partida composicional, mas, sim, em direção a um futuro musical que estavam construindo, e que, muitas vezes, trouxe consigo uma ruptura mais ou menos radical com o passado. Os estudantes não podem deixar de notar os sentimentos de dor e angústia muitas vezes transmitidos pela música modernista de ambos os períodos. Se os alunos entendem os dolorosos e violentos contextos social e histórico dos quais essas gerações emergiram, eles provavelmente compreenderão a ênfase da vanguarda na criação artística nova e original e apreciarão as expressões de escuridão psicológica e complexidade que frequentemente encontramos, por exemplo, na música expressionista dos primeiros anos do século (*Pierrot Lunaire* de Arnold Schoenberg, ou uma canção pedagogicamente tão útil como sua “Angst und Hoffen”, n.º 7 de *Das Buch der hängenden Gärten*, op. 15) ou em composições de massa sonora dos anos 1960 (como *Threnody* ou *St. Luke Passion*, de Krzysztof Penderecki, ou *Momento*, de Stockhausen, ou *Athmospheres*, de György Ligeti). Compreender como o passado foi fonte de dor e destruição para essas gerações pode ajudar os alunos a entenderem a possível motivação dos compositores quererem quebrar com

o passado, artisticamente, e desejarem projetarem sua arte para o futuro, na forma de música original.

(4) *Preferência por uma organização aproximadamente cronológica.* Relacionar um trabalho teórico e analítico a uma visão histórica geral dos contextos cultural e social dos períodos correspondentes reforça o aprendizado e a compreensão da música pós-tonal. Uma organização cronológica exata de um curso de análise pós-tonal não é realmente possível ou necessária. Porém, ordenar tópicos gerais em uma sequência aproximadamente cronológica, seguindo o que podemos chamar de “módulos estilísticos”, avança no longo caminho de ajuda para que os mundos tão complexos do século XX e de sua música pós-tonal façam sentido aos estudantes. Para a música anterior a 1945, a centralidade tonal é um módulo particularmente efetivo para se começar, principalmente porque ele pode ser organizado em torno da música de Claude Debussy, Igor Stravinsky e Béla Bartók, um repertório contra o qual os estudantes são menos propensos a reagir, do ponto de vista estético. Módulos subsequentes seriam a música atonal (representada por compositores da Segunda Escola de Viena: Arnold Schoenberg, Anton Webern e Alban Berg), o Neoclassicismo (com possível foco no período Neoclássico de Stravinsky e na música de Paul Hindemith), o ultra-modernismo americano (com estudos da música de Charles Ives, Ruth Crawford-Seeger e Edgard Varèse) e o serialismo dodecafônico clássico.

Cursos e livros sobre teoria e análise pós-tonal frequentemente dedicam muito pouca ou quase nenhuma atenção à música pós-1945. Ao contrário, proponho que o semestre seja aproximadamente dividido igualmente entre as duas metades do século XX, para, além disso, fornecer uma introdução à música do século XXI, ao final da segunda metade do semestre. A sequência seguinte de módulos estilísticos provê uma aproximada cronologia de tópicos agrupados, pedagogicamente muito efetiva: técnicas seriais pós-1945 (incluindo compositores como Stravinsky, Pierre Boulez, Stockhausen e Milton Babbitt), questões temporais (com possível foco em Olivier Messiaen, Elliott Carter e Stockhausen), composição aleatória e massa sonora (incluindo John Cage, Penderecki, Witold Lutosławski, Stockhausen e Ligeti), citação e colagem (bem representadas por Luciano Berio e George Rochberg), minimalismo e pós-minimalismo (possivelmente com música de Philip Glass, Steve Reich, Arvo Pärt, Louis Andriessen, Michael Nyman, Michael Torke e outros), pós-modernismo e neotonalismo (com muitos compositores recentes a escolher, incluindo John Corigliano, John Adams, Aaron Jay Kernis, Christopher Rouse, Richard Danielpour ou

³ Uma descrição interessante do mundo em ruínas do Império Austro-Húngaro e seu efeito sobre a arte e a cultura pode ser encontrada no livro *Wittgenstein's Vienna*, de Allan Janik e Stephen Toulmin.

Jennifer Higdon) e o retorno do Expressionismo motivico (com possíveis exemplos de Thomas Adès, Augusta Read Thomas, Kaija Saariaho ou Oliver Knussen)⁴.

(5) *Evitação do modelo historiográfico linear*. Seguir um modelo historiográfico linear leva a uma visão teleológica de eventos históricos como uma concatenação de causas e efeitos ligados a uma ideia de progresso em direção ao futuro. Essa visão evolucionista da história pode funcionar para alguns períodos ou desenvolvimentos musicais específicos. Por exemplo, podemos acompanhar o “progresso” da polifonia antiga do *organum* paralelo aos motetos e missas de Palestrina e Victoria passo a passo de forma bastante linear, e podemos ver como cada inovação técnica ou de notação promove a sofisticação da polifonia (pensemos, por exemplo, no efeito do sistema de notação proporcional de Franco de Colônia no avanço do moteto em meados do século XIII). Entretanto, uma leitura linear da música do século XX se concentraria quase que exclusivamente nos desenvolvimentos modernistas. De acordo com essa narrativa, o Expressionismo e a atonalidade de Schoenberg são um desenvolvimento historicamente necessário na continuidade da tradição de Beethoven, Schumann, Brahms e Mahler, e resultante da dissolução do sistema tonal. A linha continua com Webern e o serialismo dodecafônico, levando a técnicas seriais e multisseriais pós-1945, depois aos movimentos vanguardistas dos anos 60 e 70, incluindo música aleatória, massas sonoras, etc. Essa concepção linear de progresso musical propõe que só a arte totalmente original e nova é verdadeiramente legítima em um determinado momento histórico, e que inovação é um sinal de progresso, da mesma forma que o apego a antigos estilos e formas é um sinal de conservadorismo não progressista. Essa filosofia estética garante, assim, uma validação histórica do multisserialismo e dos movimentos vanguardistas dos anos 50 e 60.

Considero essa leitura essencialmente falha e enganosa. Em primeiro lugar, centra-se em torno de apenas uma das muitas linhas do desenvolvimento musical do século XX (ainda que seja uma linha importante). Em segundo lugar, evita outros desenvolvimentos muito importantes, que não se enquadram na categoria modernista: os cursos e os manuais que seguem este modo de pensar são quase exclusivamente centrados na Segunda Escola Vienense e em torno da teoria dos conjuntos e da teoria dodecafônica. Proponho duas abordagens mais inclusivas para a organização de um curso pós-tonal. Em primeiro lugar, uma consideração abrangente de duas categorias gerais de estilo, baseada na relação do compositor com o

passado, permite a acomodação de praticamente todos os estilos composicionais pós-tonais. Essas duas abordagens gerais podem ser resumidas como modernismo, que busca romper com pelo menos algum aspecto do passado e criar novos modos de expressão artística, e neoclassicismo, que inclui um amplo espectro de estilos em que um diálogo com o passado, e uma absorção do mesmo, ocorre em algum nível. Precisamos permitir vários tons de cinza entre as duas categorias, já que elas se sobrepõem, no caso de alguns compositores. A parte modernista dessa formulação binária inclui os períodos russo e serial de Stravinsky, a Segunda Escola Vienense, os compositores ultramodernos americanos, as técnicas seriais pós-1945, a composição aleatória e de massa sonora, e outros estilos de vanguarda dos anos 60 e 70. O lado da equação binária que se baseia em um diálogo com o passado incluiria o período neoclássico de Stravinsky e outros compositores neoclássicos, Hindemith, citação e colagem pós-1945, e vários compositores pós-modernistas, minimalistas, neotonais, neo-românticos e neo-expressionistas das últimas décadas⁵.

Um modelo historiográfico mais amplo, que proponho como alternativa pedagógica ao modelo linear, é o que chamei de “modelo mosaico”. A partir da perspectiva da história dos estilos e técnicas musicais, podemos pensar no século XX como um mosaico complexo composto de muitos azulejos estilísticos. Os azulejos têm coexistido no mosaico histórico, muitas vezes com um grande grau de independência entre eles, mas também com numerosas interconexões. Podemos identificar alguns dos azulejos das primeiras décadas do século como música tonal, música pós-tonal com centro tonal, música atonal livre, serialismo e música neoclássica. Na segunda metade do século, alguns dos azulejos seriam o serialismo, composição aleatória, massa sonora, colagem e citação, minimalismo, música eletrônica computacional, neo-romantismo e neotonalismo, além dos azulejos ainda remanescentes da primeira metade do século (tonalismo, centralidade tonal, atonalismo, neoclassicismo, etc.). Compositores, no entanto, têm sido livres para trocar de azulejos, ou até mesmo manter mais de um azulejo de uma só vez. Ou seja, os azulejos do mosaico não são exclusivos, nem são necessariamente contraditórios. Stravinsky, por exemplo, tocou em alguns deles (como a centralidade tonal, o neoclassicismo, o serialismo), sucessiva ou simultaneamente. E assim o fez Schoenberg (tonalidade, atonalidade, serialismo, neoclassicismo), bem como muitos outros compositores (como Bartók, Lutosławski, Penderecki, Stockhausen, Rochberg, Pärt ou Andriessen, só para citar alguns).

5 As duas posições, por sinal, foram expressas em poucas palavras pelo poeta modernista Ezra Pound, em sua famosa advertência “make it new”, que se tornou o título de seu livro de 1934 *Make it New* (London: Faber and Faber, 1934); e por Igor Stravinsky, citando a máxima de Verdi “Torniamo all'antico e sarà un progresso” (Voltemos ao antigo e será um progresso) em *Poetics of Music in the Form of Six Lessons* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1970, p.58).

4 Devo salientar que minha lista de compositores recentes é claramente tendenciosa em favor de norte americanos, devido à maior parte de meu público e meus alunos ser dos Estados Unidos. No Brasil, essa lista seria adaptada para a inclusão de alguns dos maiores compositores brasileiros.

O mosaico, além disso, permite uma visão igualitária e não hierárquica da música do século XX. Todos os azulejos são opções igualmente válidas, e assim podemos evitar o conceito de uma linha predominante, dominante (geralmente considerada “progressiva”), que implica em outras linhas secundárias ou subordinadas (muitas vezes vistas como “conservadoras”, ou também como marginais). Da perspectiva que temos do início do século XXI, ademais, a ideia de tendências “progressistas” e “conservadoras” na composição do século XX parece bastante desatualizada, especialmente porque o que antes era considerado “conservador” por alguns (isto é, escrever a música tonal ou com centro tonal) é uma das opções preferidas entre muitos dos compositores atuais principais de várias faixas etárias (dos compositores emergentes aos mestres bem estabelecidos), e algumas das tendências tradicionalmente tidas como “progressistas” não atraem nenhum interesse dos muitos dos principais compositores mais jovens. O modelo do mosaico faz, assim, mais justiça àquilo que bem pode ser um dos períodos mais complexos, ricos e fragmentados na história da música (similar, em muitas maneiras e a partir desse ponto de vista, ao Renascimento, um período que podemos igualmente pensar como um mosaico de estilos independentes, mas intercambiáveis e que se cruzam).

(6) *Ampliação do repertório.* Cursos e livros que se concentram quase exclusivamente na teoria dos conjuntos tendem a confiar principalmente no repertório da Segunda Escola Vienense, tanto a partir de seus períodos atonal livre quanto serial. Possíveis adições a esse repertório nesses cursos ou livros incluem exemplos ocasionais de compositores como Stravinsky, Bartók e Dallapiccola. As ideias pedagógicas apresentadas nos pontos anteriores 4 e 5 impedem tal cobertura limitada de repertório. Um curso que se concentra na música, e o faz de uma maneira aproximadamente cronológica, excluindo uma visão linear limitada da história da arte, estará necessariamente aberto a um espectro muito mais amplo de compositores e estilos. Assim, enquanto Debussy, Stravinsky e Bartók serão incluídos de forma proeminente na unidade sobre centralidade tonal (e Stravinsky possivelmente também será incluído em unidades sobre neoclassicismo e serialismo pós-1945), e Schoenberg, Berg, Webern e talvez Dallapiccola, inquestionavelmente seriam o foco principal das unidades atonal e dodecafônica, muitos outros compositores e composições irão enriquecer outras unidades. Este será o caso, por exemplo (e apenas para citar alguns compositores representativos entre os muitos outros que podem ser estudados em cada uma das seguintes unidades), de Ives, Varèse e Crawford Seeger, na unidade sobre compositores ultramodernos americanos; Prokofiev, Hindemith e Ravel, na unidade sobre neoclassicismo; Boulez e Babbitt para estudos de serialismo pós-1945;

Messiaen, Carter e Stockhausen, para a unidade sobre questões temporais na música pós-1945; Cage, Penderecki, Lutosławski, Ligeti e Crumb, na unidade sobre música aleatória, massa sonora e outros desenvolvimentos pós-seriais; Berio e Rochberg, como exemplos de compositores que usam citação e colagem; Reich, Glass, Pärt, Andriessen, Adams e Torke, na unidade sobre minimalismo e pós-minimalismo; e numerosos compositores possíveis na unidade ou unidades sobre desenvolvimentos composicionais recentes (incluindo Adès, Saariaho, Thomas, Kernis, Higdon, e assim por diante).

(7) *Introdução de tópicos teóricos difíceis com música mais facilmente acessível.* Introduzir um tópico difícil ou impopular usando alguma música difícil ou impopular parece ser contra-intuitivo, tanto psicológica quanto pedagogicamente. Os alunos não se “aquecem” facilmente com a música, digamos, de Schoenberg, e nem se aquecem facilmente com a teoria dos conjuntos. Emparelhar ambas como uma forma de introduzir a teoria dos conjuntos não contribuirá em nada para a popularidade de nenhum dos membros desse par. Os alunos se conectam muito mais facilmente com a música de Debussy ou Stravinsky. Introduzir a teoria de conjuntos de uma forma mais comedida e casual ao explicar motivos em *A Catedral Submersa* ou *A Sagração da Primavera* vai levar a uma maior aceitação do método pelos alunos, já que o contexto será o de música que eles são susceptíveis a considerar imediatamente atraente. Os motivos nessas peças normalmente não são em tríades, e aparecem em um contexto pós-tonal. Os estudantes podem entender a necessidade de usar um novo sistema, que, a essa altura, pode ser explicado brevemente para rotular essas coleções de conjuntos não-tonais. Assim, eles se acostumarão a se referir aos motivos ubíquos (025) e (027) em *A Catedral Submersa*, ou aos motivos proeminentes derivados de *A Sagração da Primavera* (0257), ou aos motivos também proeminentes de Bartók (0167). Quando chegarmos à unidade de música atonal livre da Segunda Escola Vienense e, portanto, a um estudo e uso mais extenso da teoria dos conjuntos, eles já estarão familiarizados com os conceitos e aplicações básicos da teoria, e não será necessária nenhuma justificativa extensiva. O repertório dessa última unidade, em grande parte desconhecido, não será, assim, acompanhado pela introdução de um método analítico também desconhecido.

(8) *Abordagem da multiplicidade de estilos da segunda metade do século XX e começo do século XXI.* O “período de prática comum” foi substituído, no século XX, pelo “período de práticas diversas”. Isto é particularmente evidente nas décadas que se seguiram ao final da II Guerra Mundial. O “modelo de mosaico”, explicado

anteriormente, permite uma ampla cobertura desses estilos de um modo que não implique juízos de valor lineares. A organização cronológica aproximada dos tópicos, por outro lado, permite que professores e estudantes criem algum sentido causal sobre a rápida sucessão de estilos composicionais que ocorre entre as décadas de 1950 e 1980. Além disso, as duas atitudes essenciais para com o passado que discutimos (isto é, a integração do passado ou a ruptura com o passado) também podem ser vistas subjacentes aos principais desenvolvimentos estilísticos pós-Segunda Guerra Mundial. Pensar na multiplicidade de estilos nesse período à luz dessas duas tendências criativas gerais dá aos estudantes um elemento de perspectiva que lhes permite navegar pelas complexidades experimentais dos compositores de vanguarda dos anos 50 e os que seguem.

(9) *Necessidade de uma diversidade de metodologias analíticas.* Esse é um dos problemas mais comuns que o professor e os estudantes enfrentam em um curso pós-tonal. Embora a teoria dos conjuntos (juntamente com sua extensão, a teoria dodecafônica) forneça uma metodologia forte e unificada para se estudar grande parte dos repertórios atonal e serial pré-1945, não existe tal metodologia que possa abraçar a variedade de estilos composicionais pós-1945. Requer-se a adoção de várias soluções para abordar esse problema. Em primeiro lugar, é de ajuda estar-se ciente de duas grandes categorias, cada uma das quais podendo incluir vários estilos: música motívica e música espacial/registral. A composição motívica é centrada em torno de motivos. No que diz respeito ao parâmetro das alturas, os motivos são geralmente gerados por coleções de classes-de-notas, e as coleções podem ser estudadas por meio de conjuntos. Um estudo de conjuntos de música motívica pode ser aplicado a obras de compositores estilística e cronologicamente diversos, como Stravinsky, Schoenberg, Webern, Crawford Seeger, Babbitt, Crumb, Rihm, Kernis ou Thomas. A música espacial, por outro lado, funciona em um espaço musical no qual o registro é um componente essencial. Podemos pensar em música espacial como movimento ou desenvolvimento no espaço e, portanto, ela funciona no espaço de alturas, não no espaço de conjuntos. Portanto, a teoria dos conjuntos não é apropriada para se analisar música registral ou massa sonora, de compositores como Varèse, Ligeti, Penderecki, Lutosławski ou Stockhausen. Seja qual for o sistema analítico que usemos para essa música, ele deve representar o registro em um contexto espacial.

Em segundo lugar, temos de reconhecer e estudar técnicas composicionais *ad hoc* utilizadas por compositores específicos em peças ou grupos de peças específicos. Em outras palavras, precisamos ser flexíveis em nosso uso de abordagens analíticas

que mostrarão técnicas peculiares de compositores e peças específicos. Algumas dessas técnicas *ad hoc* incluem, por exemplo, a multiplicação, usada por Boulez⁶, a rotação, usada por Stravinsky⁷, uma variedade de matrizes combinatoriais, usadas por Babbitt⁸, estruturas em rede, usadas por Ligeti⁹, antigas *talas* indianas, usadas por Messiaen¹⁰, técnicas de citação e colagem, usadas por compositores como Rochberg ou Berio¹¹, a modulação métrica de Carter¹², e assim por diante. Os estudantes devem ser conscientizados da individualidade desses compositores, do fato de que eles inventaram e desenvolveram suas próprias linguagens musicais e composicionais pessoais e que, como tal, exigem técnicas analíticas apropriadas a essas linguagens, que, com muita frequência, não se aplicam à música de outros compositores.

(10) *Necessidade de apoiar-se em conhecimento acadêmico teórico e analítico existente.* Dadas as circunstâncias descritas nos pontos anteriores, a confiança na literatura existente sobre música pós-tonal é uma necessidade pedagógica essencial. Não se pode esperar que um único professor conheça, em primeira mão, todos os múltiplos sistemas composicionais e teóricos desenvolvidos e usados por tantos grandes compositores no século XX, particularmente desde 1945. Muitos livros e artigos foram publicados sobre a música desses compositores, e conhecer pelo menos a literatura analítica essencial sobre a música pós-tonal enriquece o nosso ensino e a experiência em sala de aula de nossos estudantes, nos ajuda a ensinar com um melhor conhecimento do material que estamos ensinando, e nos poupa de uma quantidade de tempo infinita, já que não precisamos analisar as peças que ensinamos a partir do zero, como se estivéssemos reinventando a roda. Podemos usar o conhecimento coletivo de tantos estudiosos que, anteriormente, já fizeram o

6 V. Stephen Heinemann, "Pitch-Class Set Multiplication in Theory and Practice", *Music Theory Spectrum* 20/1 (1998): 72-96; Catherine Losada, "Complex Multiplication, Structure, and Process: Harmony and Form in Boulez's Structures II," *Music Theory Spectrum* 36/1 (2014): 86-120.

7 V. Claudio Spies, "Some Notes on Stravinsky's Requiem Settings", *Perspectives of New Music* 5/2 (1967): 98-123; Joseph Straus, *Stravinsky's Late Music* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

8 V. Andrew Mead, *An Introduction to the Music of Milton Babbitt* (Princeton: Princeton University Press, 1994); David Hush, "Asynordinate Twelve-Tone Structures: Milton Babbitt's Composition for Twelve Instruments", *Perspectives of New Music* 21 (1982-83): 152-205.

9 V. Miguel A. Roig-Francolí, "Harmonic and Formal Processes in Ligeti's Net-Structure Compositions", *Music Theory Spectrum* 17/2 (1995): 242-67.

10 V. Julian L. Hook, "Rhythm in the Music of Messiaen: an Algebraic Study and an Application in the *Turangalila Symphony*", *Music Theory Spectrum* 20/1 (1998): 97-120.

11 V. David Osmond-Smith, *Playing on Words: A Guide to Luciano Berio's Sinfonia*. (London: Royal Musical Association, 1985); Michael Hicks, "Text, Music, and Meaning in the Third Movement of Luciano Berio's *Sinfonia*", *Perspectives of New Music* 20 (1981-82): 199-224; Catherine Losada, "Between Modernism and Postmodernism: Strands of Continuity in Collage Compositions by Rochberg, Berio, and Zimmerman", *Music Theory Spectrum* 31/1 (2009): 57-100.

12 V. Jonathan Bernard, "The Evolution of Elliott Carter's Rhythmic Practice", *Perspectives of New Music* 26/2 (1988), 164-203; David Schiff, *The Music of Elliott Carter* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1998).

trabalho para todos nós, e cujos estudos merecem nossa atenção pedagógica. Uma amostra de publicações acadêmicas que têm um valor pedagógico imediato em um curso de música pós-tonal pode ser encontrada na bibliografia selecionada em anexo.

(11) *Necessidade de estar-se consciente das abordagens interpretativa e generativa da análise.* Nesse contexto, estar ciente da diferença entre análise generativa e interpretativa é útil tanto para o professor como para os estudantes de música pós-tonal. O objetivo da análise *generativa* é mostrar como o compositor realmente compôs uma peça. Isto é, tentamos entender como a peça foi montada (como ela foi gerada) e o que o compositor conhecia e aplicava na montagem. Para fazer isso, devemos conhecer o processo composicional usado por aquele compositor em particular. Alguns compositores escreveram extensivamente sobre seu próprio trabalho e métodos composicionais. É o caso, por exemplo, de Paul Hindemith, Olivier Messiaen e Milton Babbitt. Nesse caso, podemos olhar para as informações fornecidas pelo compositor e usá-las, se for pertinente à peça que estamos analisando.

Em muitos casos, entretanto, não sabemos as intenções ou o método do compositor, e não sabemos como a peça foi montada. Ao invés de nos ajudar a entender o que o compositor estava fazendo quando ele estava compondo uma peça, o objetivo da análise será, então, descobrir o que está na música, independentemente das intenções do compositor. Este é o tipo de análise que chamamos de *interpretativa*. Ou seja, estudamos a partitura e interpretamos o que vemos na música, o melhor que podemos e através de qualquer meio que esteja disponível para nós. Nossa análise é, então, uma interpretação (talvez com uma boa dose de subjetividade envolvida) de um “estranho”, por assim dizer.

(12) *Importância da ajuda aos estudantes para que desfrutem do material e da música, e da diversão no processo de apresentá-la.* Esse ponto pode ser um dos fatores psicológicos centrais do nosso sucesso em ensinar efetivamente um curso pós-tonal. Ao ensinar este material com entusiasmo e prazer, e transmitir essas qualidades aos nossos estudantes, faremos uma tremenda diferença não apenas ao estabelecer uma relação positiva com nossos estudantes, mas também ao ajudá-los a aceitar e estar abertos ao que ensinamos. Nesse curso, ensinamos grande música de grandes compositores. Muitas das descobertas que fazemos sobre as peças que ensinamos denotam essa grandeza, sejam as estruturas octatônicas impecavelmente projetadas de Bartók, as intrincadas relações motivicas de Weber, as camadas polimétricas complexas de Messiaen, ou as colagens de texturas cuidadosamente compostas e conectadas de Berio. Tudo isso mostra grande habilidade e talento artísticos, que

resultam em grandes composições musicais. Não podemos perder uma chance de apontar isso para nossos estudantes, e de compartilhar nosso entusiasmo sobre essas coisas com eles.

Também não deveríamos perder nenhuma chance de ter alguns momentos mais leves e divertidos em nossa classe, o que, às vezes, pode ser melhorado pelo uso da tecnologia na sala de aula. Mesmo os alunos que podem ter dificuldade em aceitar a estética de alguma música modernista acharão mais fácil se conectar com alguns exemplos equivalentes das artes visuais. Mostrar aos estudantes uma projeção da pintura expressionista de Oskar Kokoschkás *Die Windsbraut* (A Noiva do Vento, 1914), pode ser um complemento bem-vindo ao estudo de uma peça como a canção “Angst un Hoffen” (1909), de Schoenberg. Relações estilísticas semelhantes podem ser estabelecidas, digamos, entre a abstrata *Composition VII* (1913), de Wassili Kandinski, e os *Cinco Movimentos para Quarteto de Cordas*, op. 5 (1909), de Webern; ou entre a multiforma abstrata *N.º 1* (1962), de Mark Rothko, e *Atmosphères* (1961), de Ligeti; a surrealista abstrata *Ciphers and Constellations* (1941), de Joan Miró, ou a *Stenographic Figure* (1942), de Jackson Pollock, e *Telemusik* (1966), de Stockhausen; as colagens *Europa I* (1956) ou *Golden Oldies '60s* (1974), de Larry Rivers, e a *Sinfonia* de Berio (1968), apenas para citar alguns exemplos de relações estilísticas claras entre pintura e música.

As relações entre artes visuais e música também podem ser enquadradas em termos da relação entre o artista e o passado. Assim como discutimos como estabelecer um diálogo com o passado levou a estilos como neoclassicismo e citação/colagem na música, podemos mostrar múltiplos exemplos da pintura e da arquitetura que também estabelecem um diálogo com o passado. Isso permitirá que os estudantes façam uma conexão contextual entre música e cultura em geral. Exemplos de tais relacionamentos estilísticos podem ser o neoclássico *New York Municipal Building* (1914), de William Kendall, e o *Mother and Child* (1921-22), de Pablo Picasso, em comparação com “Tarantella” de *Pulcinella* (1920), de Stravinsky; e a neogótica *Chicago Tribune Tower* (1924), de R. Hood e J. Howells, em comparação com o *Agnus Dei* da *Missa* (1944-48), de Stravinsky; o neoclássico *Bankers Trust Co.*, NY (1912), de Trowbridge e Livingstone, e a *Mystery and Melancholy of a Street* (1914), de Giorgio de Chirico, em comparação com o “Interlude em G” do *Ludus Tonalis* (1942), de Hindemith; ou, por fim, o pós-modernista *Portland Building*, Portland (1982), de Michael Graves, e *The Harold Washington Library*, Chicago (1991), de Hammond, Beeby e Babka, em comparação ao *Colored Field* (Concerto para violoncelo e orquestra,

1993), de Aaron Jay Kernis. Todas essas comparações visuais com a música que eles estão estudando atraem a atenção de nossos estudantes de uma forma poderosa, abrindo sua compreensão não só da música, mas também do contexto cultural em que essa música foi criada.

Finalmente, não deveríamos ignorar as muitas possibilidades oferecidas por uma ferramenta *on-line*, como o YouTube. Poder-se-ia pensar que a aula sobre a combinatorialidade tricordal, matrizes combinatoriais e linhas de duração de Milton Babbitt poderia ser uma aula maçante e tediosa, que os alunos a temeriam e reagiriam contrariamente. Longe disso, podemos tornar essa aula uma das mais interessantes e atraentes do nosso curso, e um único vídeo do YouTube contribuirá imensamente para isso. Em primeiro lugar, essa aula nos dá a chance de discutir o famoso artigo de Babbitt, originalmente intitulado “The Composer as Specialist”—infamemente intitulado “Who Cares if you Listen” por um editor da *High Fidelity*—, onde Babbitt argumenta que o papel do compositor experimental de música “séria” é similar ao papel do pesquisador científico (particularmente um matemático ou físico), cujas descobertas científicas são geralmente apresentadas em linguagem que apenas um círculo limitado de especialistas pode entender ou apreciar, mas que, eventualmente, pode ser absorvido em aplicações práticas do conhecimento científico¹³.

Uma discussão esclarecedora sobre este assunto pode ocorrer se fizermos à turma a seguinte pergunta: em que mídia realmente ouvimos música atonal de vários estilos em um contexto comercial? (E eu estou pensando em música de filme e TV, especialmente para suspense e filmes ou séries de mistério ou de terror). Em segundo lugar, podemos realmente desfrutar de uma “aplicação prática” da linguagem difícil de Babbitt em um vídeo muito atraente do trio de jazz *The Bad Plus*, no YouTube, onde *Semisimple Variations* de Babbitt é executada (e dançada por um trio de dançarinos) em um animado estilo de jazz. Os estudantes sempre apreciam e curtem esse vídeo, bem como o fato de quão acessível a linguagem de Babbitt pode ser, quando apresentada em um contexto e estilo que é mais familiar a eles.

Concluirei esse ensaio com uma aplicação analítica pedagógica. Já mencionei as diferentes abordagens analíticas necessárias para a música motívica e a espacial. Se, ao estudarmos uma partitura, descobrimos a presença de organização motívica de

13 “Who Cares if You Listen?” *High Fidelity* 8/2 (1958): 38-40, 126-27, republicada como “The Composer as Specialist” in *The Collected Essays of Milton Babbitt*, pp. 48-54. V. também “Past and Present Concepts of the Nature and Limits of Music,” *International Musicological Society Congress Report* (New York, 1961), 398-403; republicada em *Perspectives on Contemporary Music Theory*, ed. Benjamin Boretz e Edward Cone (New York: W. W. Norton, 1972), p. 3-8, e em *The Collected Essays of Milton Babbitt*, p. 78-85. V. também Martin Brody, “‘Music for the Masses’: Milton Babbitt’s Cold War Music Theory,” *Musical Quarterly* 77/2 (1993): 161-92.

classes-de-notas, é provável que uma análise dos conjuntos de classes-de-notas possa levar a uma compreensão das relações de alturas e motivos nessa composição. No entanto, a análise de conjuntos pressupõe a equivalência de oitavas. E a equivalência de oitavas neutraliza processos espaciais ou registrais. Se tais processos não parecem ser essenciais a uma composição, a análise motívica por conjuntos é perfeitamente justificada. No entanto, mesmo tão eficaz para o estudo de relações motívicas como é a teoria dos conjuntos, o método não é aplicável à música em que o registro e o espaço assumem um papel estrutural. Em seu livro “A Música de Edgard Varèse”, Jonathan Bernard desenvolve uma metodologia analítica para a música de Varèse que leva em conta o papel preeminente dos aspectos espaciais e registrais¹⁴. Em tal contexto, a equivalência de inversões e oitavas não se aplicam: os sons soam em um determinado registro e criam relações espaciais intervalares específicas (e, muitas vezes, estruturas espaciais simétricas) com outros sons. Estudar esta música em termos de conjuntos de alturas em vez de espaços de alturas equivaleria a ignorar um de seus aspectos mais salientes (seu caráter espacial). Para ilustrar uma abordagem de música que apresente um componente eminentemente espacial, examinaremos agora um fragmento da *Paixão segundo São Lucas*, de Krzysztof Penderecki; o movimento 13, “Et surgens omnis multitudo”, usando alguns dos critérios desenvolvidos por Bernard em seus estudos de Varèse.

3. Análise: Penderecki, *Paixão Segundo São Lucas*, N.º 13, “Et Surgens Omnis Multitudo”

A *Paixão segundo São Lucas*, de Penderecki (composta em 1965), é amplamente considerada uma das obras-primas corais do século XX. Do ponto de vista orquestral, a *Paixão* inclui muitas das técnicas experimentais que Penderecki (nascido em 1933) desenvolveu em obras orquestrais como *Anaklasis* (1960), *Threnody for the Victims of Hiroshima* (1960) e *Polymorphia* (1961). A variedade e a novidade das técnicas vocais e corais utilizadas na *Paixão* também têm precedentes em várias obras vocais do mesmo período. Contudo, considerando o caráter altamente experimental de muitas dessas técnicas vocais e instrumentais, a duração da obra (aproximadamente 70 minutos) e o fato de que ela foi composta para uma ocasião que assinalava para uma expressão musical razoavelmente tradicional, provavelmente mesmo conservativa (a celebração dos 700 anos da Catedral de Münster, na Alemanha Ocidental), é notável

14 Jonathan Bernard, *The Music of Edgard Varèse* (New Haven, Yale University Press, 1987).

que a Paixão tenha recebido uma aclamação imediata tanto do público quanto dos críticos, e que logo tenha se tornado uma obra clássica do século XX. Em nosso estudo do movimento 13 discutiremos o texto e a ação dramática, as técnicas de notação utilizadas e as características composicionais instrumentais e vocais de cada uma das seções¹⁵.

3.1. O Texto

O texto de Penderecki para a Paixão deriva-se de várias fontes. A principal delas é o Evangelho de Lucas. Outras fontes bíblicas incluem fragmentos do Evangelho de São João, os Salmos, e as Lamentações de Jeremias. Muitos fragmentos não bíblicos incluem passagens de hinos litúrgicos e a sequência *Stabat Mater*. Na obra, o texto completo se encontra em latim.

O texto do 13.º movimento, que conclui a primeira parte da Paixão, é integralmente extraído de São Lucas (23:1-22). A tradução para o português deste fragmento de Lucas é a seguinte (as palavras em latim entre parênteses indicam o início de cada seção significativa na música):

[**Evangelista:** *Et surgens*] Toda a multidão se levantou e levou Jesus a Pilatos. Começaram então a acusá-lo, dizendo: [**Coro:** *Hunc invenimus*] “Encontramos este homem pervertendo nosso povo, proibindo-o de pagar impostos a César e afirmando ser ele mesmo Cristo, o Rei”. [**Pilatus e Jesus:** *Tu es rex*]: “Tu és o rei dos judeus?” “Tu o dizes!” “Não encontro neste homem nenhum crime”. [**Evangelista:** *Et remisit*] E ele o enviou a Herodes. [**Coro:** *Herodes autem*] Herodes o interrogou com muitas perguntas; mas ele nada lhe respondeu. [**Coro:** *Sprevit autem*] E Herodes tratou-o com desprezo, zombou dele, vestiu-o com uma roupa vistosa e mandou-o de volta a Pilatos. Então Pilatos convocou os sumos sacerdotes e lhes disse: [**Pilatos:** *Ecce nihi*] “Ele nada fez para merecer a morte. Portanto, vou castigá-lo e o soltarei”. [**Coro:** *Tolle hunc*] “Fora com ele! Solta-nos Barrabás!” [**Evangelista:** *Iterum autem*] Pilatos falou outra vez à multidão, pois queria libertar Jesus. Mas eles gritaram: [**Coro:** *Crucifige*] “Crucifica-o! Crucifica-o!” [**Pilatos:** *Quid enim*] “Que mal fez este homem? Não encontrei nele nenhum crime que mereça a morte.”

A passagem desperta grande interesse de um ponto de vista dramático. Os personagens incluem o Evangelista (que recita parte da ação de forma falada), Pilatos (baixo solo), Herodes (que não fala ou canta), Jesus (barítono solo) e a multidão

¹⁵ O principal estudo da Paixão de Penderecki é o de Roy Robinson e Allen Winold, *A Study of the Penderecki St. Luke Passion* (Celle: Moeck Verlag, 1983).

(representada por três coros SATB). A tensão dramática é criada pela oposição entre a vontade de Pilatos (que não constata culpa em Jesus) e o desejo da multidão (que acusa Jesus e o quer crucificado); pela entrega de Jesus, indo e vindo entre Pilatos e Herodes; e pelo conhecimento do ouvinte de que, ao final, Pilatos será fraco demais para seguir sua consciência e cederá ao desejo da multidão.

3.2. A Música

Os principais elementos composicionais nesse movimento são *clusters* e massas sonoras. Na composição da massa sonora, ou composição textural, sons e linhas individuais são integradas nos complexos de som (“massas sonoras”), que Penderecki realiza frequentemente como *clusters*. Nas massas sonoras não percebemos sons individuais mas, sim, complexos cheios de sons cromáticos. Dois tipos particulares de *clusters* na *Paixão* de Penderecki merecem atenção. No primeiro tipo, o *cluster* é construído progressivamente, começando em uma altura e adicionando alturas uma a uma. Referiremo-nos a este tipo de *cluster* como um *cluster* em cunha. Em outro tipo de *cluster*, que chamaremos de *cluster* deslizante, todas as vozes começam na mesma altura e, em seguida, deslizam progressivamente para diferentes alturas que formarão o *cluster*. As massas sonoras não são necessariamente compostas por *clusters*. Podem ser constituídas por grupos de alturas indeterminadas, ou podem ser constituídas de sons falados por um grande grupo coral.

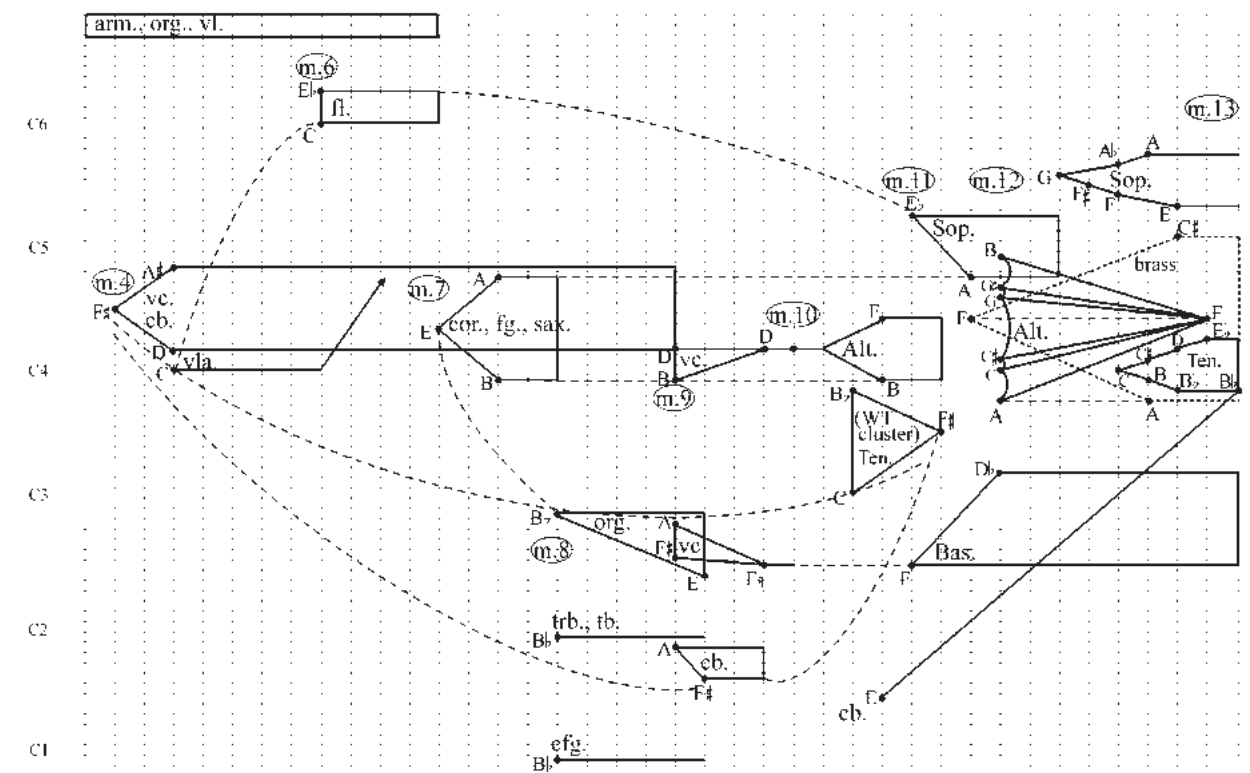
As principais características definidoras de massas sonoras e *clusters* são sua densidade, amplitude, registro e timbre. Esses são todos os elementos que funcionam no espaço musical. Ou seja, podemos imaginar um espaço tridimensional em que as massas sonoras existem e são transformadas. Vamos representar esse espaço por meio do tipo de gráfico bidimensional mostrado no exemplo 1. O eixo vertical da grade neste exemplo representa a altura, indo da mais baixa na base à mais alta no topo. Cada quadrado é igual a um semitom, e as oitavas são indicadas por seus rótulos numéricos comuns (C4 é igual ao Dó central). O tempo é lido da esquerda para a direita no eixo horizontal, que, no entanto, não tem valor constante (isto é, o comprimento no eixo horizontal não indica duração proporcional na música real)¹⁶. Em suas análises espaciais da música de Varèse, Jonathan Bernard usa o termo

¹⁶ Este tipo de gráfico espacial foi usado primeiramente por Robert Cogan e Pozzi Escot em *Sonic design: The Nature of Sound and Music* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976), sendo então adotado por Jonathan Bernard em seu estudo da música de Varèse, e posteriormente para representar relações espaciais na música de Ligeti e Bartók. Para consultar o uso de Bernard dessa técnica gráfica, veja seu artigo “Pitch/Register in the Music of Edgard Varèse,” *Music Theory Spectrum* 3 (1981): 1-25, e seu livro *The Music of Edgard Varèse* (New Haven, Yale University Press, 1987).

“projeção” para se referir à transferência de uma estrutura (uma altura, um intervalo, um complexo de sons, etc.) para um novo nível de altura/registro. O mesmo conceito será útil no nosso estudo dos processos espaciais de Penderecki.

Analisaremos agora as relações espaciais na seção de abertura do movimento (comps. 1-12), representadas no exemplo 1. Os números de compasso são indicados com círculos dentro do gráfico.

Comp. 1-9. O movimento começa com um *cluster* no registo agudo de notas indeterminadas (as cinco “notas mais altas” no harmônio e órgão, e a “nota mais alta” nos violinos). Nos comps. 4-5, um *cluster* microtonal em cunha é construído nos violoncelos e contrabaixos. Dois processos adicionais começam simultaneamente em Fá#4, acima nos violoncelos e abaixo nos contrabaixos. A amplitude máxima do *cluster* é alcançada ao final do comp. 4 (de Ré4 aumentado em um quarto de tom a Lá4 aumentado em três quartos de tom), ponto em que as violas tocam glissandos começando em Dó4 (um trítano de Fá#4). O *cluster* de violoncelos e contrabaixos cria uma faixa de som até o final do comp. 9, e ocupa o espaço de registro central. O trítano Fá#-Dó, ademais, assume um papel essencial (por meio de projeção) na expansão registral subsequente. A primeira projeção para o registro superior ocorre no comp. 6, onde a nota Dó4 das violas é projetada duas oitavas acima, a Dó6, gerando um *cluster* nas flautas com uma amplitude de uma terça menor (Dó6-Mi♭6). Esta abertura do registro superior é equilibrada pela abertura do registro mais baixo nessa seção no comp. 9, agora pela projeção de Fá# três oitavas abaixo (de Fá#4 a Fá#1). Fá#1 agora se torna a altura mais baixa em um *cluster* nos contrabaixos, também com uma amplitude de uma terça menor (Fá#1-Lá1).



Exemplo 1: Penderecki, St. Luke Passion, mov. 13, comp. 1-12, redução espacial

Dois *clusters* subsidiários são construídos por movimentos em cunha nos comps. 7 e 8. No comp. 7, um *cluster* começa em Mi4 nas trompas, fagotes e saxofones, e abre num movimento em cunha para cima e para baixo em quartas justas, para Lá4 e Si3 respectivamente. Uma projeção em trítano de Mi4 para Si♭2 no comp. 8 inicia um novo *cluster* em cunha no órgão, abrindo agora para a amplitude do trítano Mi2-Si♭2. Si♭2 é replicada uma oitava abaixo (Si♭1), como ponto pedal nos trombones e na tuba, soando ainda uma oitava mais abaixo (Si♭0) no contrafagote, a nota mais grave de toda a passagem. Esta passagem instrumental de abertura termina com dois *clusters* simétricos em glissando nos violoncelos, começando no comp. 9. Ambos os *clusters* começam com uma amplitude de terça menor (Fá#-Lá, infletido microtonalmente, nos violoncelos mais graves, e Si-Ré nos violoncelos mais agudos), e ambos convergem por movimento em glissando a uma única nota, Fá2 e Ré4, respectivamente (mais uma relação de terça menor). Observa-se que Ré4 nos violoncelos superiores é uma continuação de Ré4 que se encontra no limite inferior do *cluster* em cunha da abertura (comp. 4).

Comps. 10-12. A passagem que encerra a introdução começa com as entradas dos três coros no comp. 10. Um complexo padrão de *clusters* em glissando surge nos três compassos seguintes. Os contraltos começam em Ré4 (continuação dos violoncelos no comp. 9), e chegam, em glissando, a um *cluster* de trítone (Si3-Fá4), restabelecendo, assim, novamente e pela terceira vez, o papel de Si3 como a nota mais baixa de um *cluster* no registro central. Os tenores executam um *cluster* que se fecha em glissando, começando com um *cluster* de tons inteiros entre Dó3 e Si♭3, e convergindo para Fá#3 (a um trítone de distância de Dó3). Esse *cluster* restaura a significância registral de Fá#: Fá#3 é uma projeção de oitava da nota Fá#4 que abre o *cluster* em cunha dos violoncelos/baixos no comp. 4. Podemos também pensar em Fá#3 como uma projeção de duas oitavas de Fá#1 (a base do *cluster* de registro grave no comp. 9). Similarmente, uma projeção de oitava da nota mais aguda do *cluster* no registro agudo no comp. 6 (Mi♭6), abre o *cluster* em glissando do comp. 11 em Mi♭5. A amplitude desse *cluster* nos sopranos é Lá4-Mi♭5, um trítone. O limite inferior deste *cluster*, Lá4, restaura o papel dessa nota como um limite de *cluster* (era o limite mais agudo do *cluster* no comp. 7). Para completar os *clusters* em todos os quatro tipos de voz, os baixos começam seu próprio *cluster* em glissando no comp. 11, em Fá2, a mesma nota que encerrou a seção instrumental anterior nos violoncelos mais graves.

O gesto final nessa seção (comp. 12) inclui quatro eventos de alturas nos altos, sopranos, tenores e metais. Os eventos centrais são dois movimentos em cunha contrários, ocorrendo no mesmo registro nos contraltos e nos metais. Os contraltos começam com uma sonoridade simétrica complexa (não um *cluster*): Lá3-Dó4-Dó#4-Sol4-Sol#4-Si4, na qual um trítone central, Dó#4-Sol4, é enquadrado por terças menores abaixo e acima (Lá3-Dó4 e Sol#4-Si4, respectivamente). Todas essas vozes convergem, em glissando, para Fá4, criando um movimento de oclusão em cunha. Os metais, por outro lado, apresentam um *cluster* em cunha começando em Fá4 e abrindo para Lá3-Dó#4. Os desenhos destes dois grupos de notas (contraltos e metais) são, assim, complementares e simétricos, de um ponto de vista espacial/registral. Dois *clusters* em cunha subsidiários e paralelos ocorrem nos sopranos e tenores, partindo de Sol5 e abrindo para a quarta justa Mi5-Lá5, nos sopranos, e de Dó4 abrindo para a quarta justa Si♭3-Mi♭4, nos tenores.

Ao longo dessa passagem final, nos comps. 10-12, um glissando lento nos contrabaixos move-se de Mi1 para Si♭3. Mi1 não é apenas a nota mais baixa na seção, com exceção de Si♭0 do contrafagote no comp. 8, mas é equidistante por trítone

dos pedais Si♭0 e Si♭1 no comp. 8. O glissando, além disso, cobre um intervalo de trítone (Mi1-Si♭3), conectando, assim, os registros graves e médios através de um dos intervalos estruturais nesta seção: o trítone (o outro intervalo estrutural é a terça menor, que determina tantas das relações intervalares na seção). Uma breve extensão do *cluster* dos metais, no comp. 13, funciona como uma conexão com a seção seguinte, na qual o Evangelista começa a recitar o texto do movimento, e os contraltos cantam sua nota mais grave possível (novamente, um *cluster* de alturas indeterminadas em um registro grave, que equilibra o *cluster* inicial de alturas indeterminadas em um registro agudo).

Conclusões. A análise gráfica do exemplo 1 nos ajuda a entender a arquitetura composicional dessa passagem. As massas sonoras e os *clusters* (os principais elementos composicionais da seção) são utilizados de uma forma coerente, e observamos não apenas a existência de intervalos estruturais (a terça menor, o trítone e, em menor grau, a quarta justa), mas também que diferentes passagens e *clusters* estão conectados entre si pela projeção de notas ou de intervalos, por desenhos espaciais simétricos e equilibrados, e pela restauração de registros de notas que já haviam sido estabelecidos em eventos anteriores.

4. Considerações finais

Neste ensaio, forneci uma estrutura pedagógica para a organização e apresentação de um curso de teoria e análise pós-tonal, de tal forma que reúna, por um lado, a compreensão técnica da música como uma entidade objetiva e, por outro, os contextos históricos e sociais que fornecem a necessária perspectiva à compreensão conceitual de uma obra musical. Sugeri e discuti várias formas de preencher a lacuna entre uma provável atitude negativa e tendenciosa dos estudantes em relação à grande parte do repertório pós-tonal e nossa tarefa de ensinar essa música a eles, e esperamos ajudá-los a compreendê-la e apreciá-la, independentemente de gostarem ou não. Com uma pedagogia consciente e alguma interpretação psicológica de dinâmicas de aula, é perfeitamente possível ter uma experiência de ensino bem-sucedida em um curso de teoria e análise da música pós-tonal, em que os alunos acabem desfrutando e aceitando um repertório que era anteriormente amplamente desconhecido e obscuro para eles.

Referências

- Adlington, Robert. *Louis Andriessen: De Staat*. Burlington, VT: Ashgate, 2004.
- Antokoletz, Elliott. *The Music of Béla Bartók: A Study of Tonality and Progression in Twentieth-Century Music*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- Babbitt, Milton. "Some Aspects of Twelve-Tone Composition". *Score* 12 (1955): 53-61.
- _____. "Who Cares if You Listen?". *High Fidelity* 8/2 (1958): 38-40, 126-27.
- _____. "Twelve-Tone Invariants as Compositional Determinants". *Musical Quarterly* 46 (1960): 246-59.
- _____. "Past and Present Concepts of the Nature and Limits of Music". *International Musicological Society Congress Report*, 398-403. New York, 1961. Reprinted in *Perspectives on Contemporary Music Theory*, 3-8. Ed. Benjamin Boretz and Edward Cone. New York: W. W. Norton, 1972.
- _____. "Set Structure as a Compositional Determinant". *Journal of Music Theory* 5 (1961): 72-94.
- _____. "Twelve-Tone Rhythmic Structure and the Electronic Medium". *Perspectives of New Music* 1/1 (1962): 49-79.
- Bailey, Kathryn. *The Twelve-Note Music of Anton Webern*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Bass, Richard. "Sets, Scales, and Symmetries: The Pitch-Structural Basis of George Crumb's *Makrokosmos* I and II". *Music Theory Spectrum* 13/1 (1991): 1-20.
- Bernard, Jonathan. "Pitch/Register in the Music of Edgard Varèse". *Music Theory Spectrum* 3 (1981): 1-25.
- _____. "Inaudible Structures, Audible Music: Ligeti's Problem, and His Solution". *Music Analysis* 6 (1987): 207-36.
- _____. *The Music of Edgard Varèse*. New Haven, Yale University Press, 1987.
- _____. "The Evolution of Elliott Carter's Rhythmic Practice". *Perspectives of New Music* 26/2 (1988), 164-203.
- _____. "The Minimalist Aesthetic in the Plastic Arts and in Music". *Perspectives of New Music* 31 (1993): 86-132.
- _____. "Problems of Pitch Structure in Elliott Carter's First and Second String Quartets." *Journal of Music Theory* 37 (1993): 231-66.
- _____. "Voice Leading as a Spatial Function in the Music of Ligeti". *Music Analysis* 13 (1994): 227-53.
- _____. "Theory, Analysis, and the 'Problem' of Minimal Music". In *Concert Music, Rock, and Jazz since 1945: Essays and Analytical Studies*, 259-84. Ed. Elizabeth West Marvin and Richard Hermann. Rochester: Rochester University Press, 1995.
- _____, ed. *Elliott Carter: Collected Essays and Lectures, 1937-1995*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 1997.
- _____. "Ligeti's Restoration of Interval and Its Significance for His Later Works." *Music Theory Spectrum* 21/1 (1999): 1-31.

- Boss, Jack. "Schoenberg's Op. 22 Radio Talk and Developing Variation in Atonal Music." *Music Theory Spectrum* 14/2 (1992): 125-49.
- Boulez, Pierre. "Stravinsky Remains". In *Stocktakings from an Apprenticeship*, 55-110. Trans. Stephen Walsh. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- Brody, Martin. "'Music for the Masses': Milton Babbitt's Cold War Music Theory". *Musical Quarterly* 77/2 (1993): 161-92.
- Burkholder, Peter. *All Made of Tunes*. New Haven: Yale University Press, 1995.
- Cage, John. *Silence*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1961.
- _____. *A Year from Monday*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1967.
- Clendinning, Jane. "The Pattern-Meccanico Compositions of György Ligeti". *Perspectives of New Music* 31 (1993): 192-234.
- _____. "Structural Factors in the Microcanonic Compositions of György Ligeti". In *Concert Music, Rock, and Jazz since 1945: Essays and Analytical Studies*, pp. 229-56. Ed. Elizabeth West Marvin and Richard Hermann. Rochester: Rochester University Press, 1995.
- Cogan, Robert. *New Images of Musical Sound*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- Cogan, Robert, and Escot, Pozzi. *Sonic design: The Nature of Sound and Music*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976.
- Cohn, Richard. "Inversional Symmetry and Transpositional Combination in Bartók". *Music Theory Spectrum* 10 (1988): 19-42.
- _____. "Transpositional Combination of Beat-Class Sets in Steve Reich's Phase-Shifting Music". *Perspectives of New Music* 30/2 (1992): 146-77.
- Cone, Edward. "Stravinsky: the Progress of a Method". In *Perspectives on Schoenberg and Stravinsky*, 155-64. Ed. Benjamin Boretz and Edward Cone. New York: Norton, 1972.
- Cope, David. *New Directions in Music*. 7th ed. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 2001.
- Dembski, Stephen; and Straus, Josep, eds. *Milton Babbitt: Words about Music*. Madison: University of Wisconsin Press, 1987.
- Dodge, Charles, and Jerse, Thomas A. *Computer Music: Synthesis, Composition, and Performance*. 2nd ed. New York: Schirmer, 1997.
- Epstein, Paul. "Pattern Structure and Process in Steve Reich's *Piano Phase*". *The Musical Quarterly* 72/4 (1986): 494-502.
- Everett, Yayoi Uno. *The Music of Louis Andriessen*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Fineberg, Joshua. "Sculpting Sound: An Introduction to the Spectral Movement—Its Ideas, Techniques and Music." DMA thesis. Columbia University, 1999. Published as "Guide to the Basic Concepts and Techniques of Spectral Music". *Contemporary Music Review* 19/2 (2000): 81-114.
- _____, ed. *Spectral Music*. *Contemporary Music Review* 19 (2000), vols. 2 and 3.
- Forte, Allen. *The Structure of Atonal Music*. New Haven: Yale University Press, 1973.
- _____. "Concepts of Linearity in Schoenberg's Atonal Music: A Study of the Opus 15 Song Cycle." *Journal of Music Theory* 36/2 (1992): 285-382.

- Graebner, Eric. "An Analysis of Schoenberg's *Klavierstück*, Op. 33a". *Perspectives of New Music* 12 (1973-74): 128-40.
- Haimo, Ethan. *Schoenberg's Serial Odyssey*. Oxford: Clarendon Press, 1990.
- _____. "Atonality, Analysis, and the Intentional Fallacy". *Music Theory Spectrum* 18/2 (1996): 167-99.
- Halbreich, Harry. *Olivier Messiaen*. Paris: Fayard/SACEM, 1980.
- Harvey, Jonathan. *The Music of Stockhausen*. Berkeley: University of California Press, 1975.
- Haskins, Rob. *John Cage*. London: Reaktion Books, 2012.
- Headlam, Dave. *The Music of Alban Berg*. New Haven: Yale University Press, 1996.
- Helmuth, Mara. "Multidimensional Representation of Electroacoustic Music". *Journal of New Music Research* 25 (1996): 77-103.
- _____. "Barry Truax's *Riverrun* for 8-Channel Tape". In *Analytical Methods of Electroacoustic Music*. Ed. by Mary Simoni. Oxford, UK: Routledge, an Imprint of Taylor & Francis, Inc., forthcoming.
- Heinemann, Stephen. "Pitch-Class Set Multiplication in Boulez's *Le Marteau sans maître*". D.M.A. diss., University of Washington, 1993.
- _____. "Pitch-Class Set Multiplication in Theory and Practice". *Music Theory Spectrum* 20/1 (1998): 72-96.
- Hicks, Michael. "Text, Music, and Meaning in the Third Movement of Luciano Berio's *Sinfonia*". *Perspectives of New Music* 20 (1981-82): 199-224.
- _____. "The New Quotation: Its Origins and Functions." DMA diss., University of Illinois, 1984.
- _____. "Interval and Form in Ligeti's *Continuum* and *Coulée*". *Perspectives of New Music* 31 (1993): 172-90.
- Hillier, Paul. *Arvo Pärt*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Hindemith, Paul. *The Craft of Musical Composition*. Vol. 1, *Theoretical Part*, trans. Arthur Mendel. New York: Associated Music, 1942; rev. ed., 1945. Vol. 2, *Exercises in Two-Part Writing*, trans. Otto Ortmann. New York: Associated Music, 1941.
- Hook, Julian L. "Rhythm in the Music of Messiaen: an Algebraic Study and an Application in the *Turangalila Symphony*". *Music Theory Spectrum* 20/1 (1998): 97-120.
- Howat, Roy. *Debussy in Proportion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Hush, David. "Asynordinate Twelve-Tone Structures: Milton Babbitt's Composition for Twelve Instruments". *Perspectives of New Music* 21 (1982-83): 152-205.
- Hyde, Martha. *Schoenberg's Twelve-Tone Harmony*. Ann Arbor, 1982.
- _____. "Neoclassic and Anachronistic Impulses in Twentieth-Century Music." *Music Theory Spectrum* 18/2 (1996): 200-235.
- Janik, Allan, and Toulmin, Stephen. *Wittgenstein's Vienna*. New York: Simon and Schuster, 1973.
- Johnson, Robert Sherlaw. *Messiaen*. London: Dent, 1989.
- Johnson, Timothy. "Harmonic Vocabulary in the Music of John Adams: A Hierarchical Approach". *Journal of Music Theory* 37/1 (1993): 117-56.

- Kielian-Gilbert, Marianne. "Relationships of Symmetrical Pitch-Class Sets and Stravinsky's Metaphor of Polarity". *Perspectives of New Music* 21 (1982-83): 209-240.
- Koblyakov, Lev. *Pierre Boulez: A World of Harmony*. New York: Harwood Academic Publishers, 1990.
- Kohl, Jerome. "Serial Composition, Serial Form, and Process in Karlheinz Stockhausen's *Telemusik*". In *Electroacoustic Music: Analytical Perspectives*, pp. 91-118. Ed. Thomas Licata. Westport, CT: Greenwood Press, 2002.
- Kramer, Jonathan. *The Time of Music*. New York: Schirmer, 1988.
- _____. "Beyond Unity: Toward an Understanding of Musical Postmodernism". In *Concert Music, Rock, and Jazz since 1945: Essays and Analytical Studies*, 11-33. Ed. Elizabeth West Marvin and Richard Hermann. Rochester: University of Rochester Press, 1995.
- Lambert, Philip. *The Music of Charles Ives*. New Haven: Yale University Press, 1997.
- Lendvai, Ernő. *Béla Bartók: An Analysis of his Music*. London: Kahn and Averill, 1971.
- _____. *The Workshop of Bartók and Kodaly*. Budapest: Edition Musica Budapest, 1983.
- Lewin, David. "A Study of Hexachord Levels in Schoenberg's Violin Fantasy". *Perspectives of New Music* 6/1 (1967): 18-32.
- _____. "A Way into Schoenberg's Opus 15, Number 7". In *Theory Only* 6/1 (1981): 3-24.
- _____. "A Metrical Problem in Webern's Op. 27." *Music Analysis* 12 (1993): 343-54.
- Ligeti, György. "Pierre Boulez: Decision and Automatism in *Structure Ia*". *Die Reihe* 4 (1960): 36-62.
- Losada, Catherine. "A Theoretical Model for the Analysis of *Collage* in Music Derived from Selected Works by Berio, Zimmermann and Rochberg". Ph.D. dissertation, City University of New York, 2004.
- _____. "Between Modernism and Postmodernism: Strands of Continuity in Collage Compositions by Rochberg, Berio, and Zimmerman". *Music Theory Spectrum* 31/1 (2009): 57-100.
- _____. "Complex Multiplication, Structure, and Process: Harmony and Form in Boulez's Structures II". *Music Theory Spectrum* 36/1 (2014): 86-120.
- Lukomsky, Vera. "Sofia Gubaidulina: 'My Desire is Always to Rebel, to Swim against the Stream'". *Perspectives of New Music* 36 (1998): 5-35.
- Maconie, Robin. *The Works of Karlheinz Stockhausen*. Oxford: Clarendon Press, 1990.
- Mead, Andrew. "Pitch Structure in Elliott Carter's *String Quarter No. 3*". *Perspectives of New Music* 22/1 (1983): 31-60.
- _____. "Large-Scale Strategy in Schoenberg's Twelve-Tone Music". *Perspectives of New Music* 24 (1985): 120-57.
- _____. "Webern, Tradition, and Composing with Twelve Tones." *Music Theory Spectrum* 15/2 (1993): 172-204.
- _____. *An Introduction to the Music of Milton Babbitt*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- _____. "Twelve-Tone Composition and the Music of Elliott Carter". In *Concert Music, Rock, and Jazz since 1945: Essays and Analytical Studies*, pp. 67-102. Ed. by Elizabeth West Marvin and Richard Hermann. Rochester, NY: University of Rochester Press, 1995.

Messiaen, Olivier. *The Technique of My Musical Language*. Trans. by John Satterfield. Paris: Alphonse Leduc, 1956.

Morgan, Robert. *Anthology of Twentieth-Century Music*. New York: Norton, 1992.

_____. *Class Notes For Atonal Music Theory*. Hanover, NH: Frog Peak Music, 1991.

Neumeyer, David. *The Music of Paul Hindemith*. New Haven: Yale University Press, 1986.

Nyman, Michael. *Experimental Music: Cage and Beyond*. New York: Schirmer, 1974.

Osmond-Smith, David. *Playing on Words: A Guide to Luciano Berio's Sinfonia*. London: Royal Musical Association, 1985.

Peles, Stephen; Dembski, Stephen; Mead, Andrew; and Straus, Josep, eds. *The Collected Essays of Milton Babbitt*. Princeton: Princeton University Press, 2003.

Perle, George. "Symmetrical Formations in the String Quartets of Béla Bartók". *Music Review* 16 (1955), 300-312.

_____. *Serial Composition and Atonality*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1962 (6th ed., 1991).

_____. *Twelve-Tone Tonality*. Berkeley: University of California Press, 1977.

Potter, Keith. *Four Musical Minimalists*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Pound, Ezra. *Make it New*. London: Faber and Faber, 1934.

Pritchett, James. *The Music of John Cage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Rae, Charles Bodman. *The Music of Lutosławski*. London: Faber and Fager, 1994.

Rahn, John. *Basic Atonal Theory*. New York: Schirmer, 1980.

Reich, Steve. *Writings about Music*. Halifax: The Press of the Nova Scotia College of Art and Design, 1974.

Roeder, John. "Beat-Class Modulation in Steve Reich's Music". *Music Theory Spectrum* 25/2 (2003): 275-304.

_____. "Toward the Analysis of Postmodern Music: Cooperating Continuities in Compositions of Thomas Adès." *Music Analysis*, forthcoming.

Roig-Francolí, Miguel. "Harmonic and Formal Processes in Ligeti's Net-Structure Compositions." *Music Theory Spectrum* 17/2 (1995): 242-67.

_____. *Understanding Post-Tonal Music*. New York: McGraw-Hill, 2008.

_____. *Anthology of Post-Tonal Music*. New York: McGraw-Hill, 2008.

Rose, François. "Introduction to the Pitch Organization of French Spectral Music". *Perspectives of New Music* 34/2 (1996): 6-39.

Schiff, David. *The Music of Elliott Carter*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1998.

Schoenberg, Arnold. "Composition with Twelve Tones". In *Style and Idea*. Ed. Leonard Stein. Trad. Leo Black. London: Faber and Faber, 1975.

Schwartz, Elliott, and Godfrey, Daniel. *Music since 1945: Issues, Materials, and Literature*. New York: Schirmer, 1993.

Schwarz, K. Robert. *Minimalism*. London: Phaidon Press, 1996.

Seeger, Charles. *Tradition and Experiment in the New Music*. In *Studies in Musicology II*. Ed. Ann Pescatello. Berkeley: University of California Press, 1994.

Spies, Claudio. "Some Notes on Stravinsky's Requiem Settings". *Perspectives of New Music* 5/2 (1967): 98-123. Reprinted in *Perspectives on Schoenberg and Stravinsky*, pp. 223-50. Ed. Benjamin Boretz and Edward Cone. Princeton: Princeton University Press, 1968.

Stockhausen, Karlheinz. "Momentform." In *Texte zur elektronischen und instrumentales Musik*, vol. 1, 189-210. Cologne: DuMont, 1963.

Stone, Else, and Stone, Kurt, eds. *The Writings of Elliott Carter*. Bloomington: Indiana University Press, 1977.

Straus, Joseph. *Remaking the Past*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

_____. *The Music of Ruth Crawford Seeger*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_____. *Introduction to Post-Tonal Theory*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall, 2005.

_____. *Stravinsky's Late Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Stravinsky, Igor. *Poetics of Music*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1970.

Stucky, Steven. *Lutosławski and his Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Taruskin, Richard. *Stravinsky and the Russian Traditions*. 2 vols. Berkeley: University of California Press, 1996.

Travers, Aaron. "Interval Cycles, Their Permutations and Generative Properties in Thomas Adès's *Asyla*". Ph.D. diss., University of Rochester, 2005.

Treidler, Leo. "Harmonic Procedure in the *Fourth Quartet* of Béla Bartók". *Journal of Music Theory* 3 (1959): 292-98.

Trochimczyk, Maja, ed. *The Music of Louis Andriessen*. New York: Routledge, 2002.

Tymoczko, Dmitri. "Stravinsky and the Octatonic: A Reconsideration". *Music Theory Spectrum* 24/1 (2002): 68-102.

van den Toorn, Pieter. *The Music of Igor Stravinsky*. New Haven: Yale University Press, 1983.

_____. *Stravinsky and the Rite of Spring: The Beginnings of a Musical Language*. Berkeley: University of California Press, 1987.

_____. "Colloquy." *Music Theory Spectrum* 25/1 (2003), 167-202.

Wennerstrom, Mary. *Anthology of Twentieth-Century Music*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1988.

Westergaard, Peter. "Webern and 'Total Organization': An Analysis of the Second Movement of Piano Variations, Op. 27". *Perspectives of New Music*, 1 (1963): 107-20.

_____. "Some Problems Raised by the Rhythmic Procedures in Milton Babbitt's Composition for Twelve Instruments". *Perspectives of New Music* 4 (1965): 109-18.

Wuorinen, Charles. *Simple Composition*. New York: Longman, 1979.

REALIDADE E FANTASIA NA CLASSE DE TEORIA MUSICAL TRADICIONAL

L. Poundie Burstein

Tradução de Cristina Capparelli Gerling

I. Introdução

Reclamações acerca da necessidade de se realizarem exercícios de harmonia e contraponto tradicionais são tão tradicionais quantos os próprios exercícios. De longa data, percebe-se que as regras para estes exercícios têm sido frequentemente violadas na obra dos grandes compositores. Este argumento é comumente citado como prova da tolice das regras. Por outro lado, existe uma crença de que a habilidade de quebrar as regras é justamente o que distingue os grandes compositores – portanto, os alunos defendem que os muitos erros nos seus exercícios de harmonia e contraponto sugerem que eles também são grandes compositores. Dadas as pressões na educação superior para que o foco se volte para questões práticas, o ensino abstrato contido nos exercícios de harmonia e contraponto tem se tornado cada vez mais vulnerável a críticas. Este é um fato comprovado especialmente nas escolas de terceiro grau pluralísticas de hoje, onde a gama de interesses tão amplamente variada dos alunos tem provocado questionamentos quanto ao uso de exercícios que parecem promover uma visão estilística estreita, e cujo foco recai sobre a música canônica do ocidente europeu.

No entanto, muitas dessas reclamações se baseiam em fundamentação falsa quanto à natureza e função dos exercícios de harmonia e contraponto. As regras e metas para estes exercícios **não** são as mesmas da música real, nem deveriam ser. A única regra inviolável diz respeito à criação de algo que é belo, expressivo e comovente. Para atingir isto mais efetivamente, no entanto, idealmente compositores já deveriam ter interiorizado certos princípios básicos, incluindo aqueles que são sublinhados nos exercícios de música tradicional. Uma vez dominadas as regras, eles podem utilizar mais rapidamente estes princípios de maneira implícita, ao invés de explícita, e em

uma variedade de estilos. Quando escolhem assim proceder, compositores treinados podem cultivar seu domínio destes conceitos de maneira a criar músicas envolventes, ambíguas, emocionantes ou mesmo chocantes, ou ainda, expressar efeitos insólitos, certamente impróprios no âmbito de exercícios.

Da mesma forma, alunos podem compor passagens sugestivas ou expressivas ao trabalharem em “composições modeladas” (ou seja, obras que emulam um determinado estilo, como por exemplo, a composição de um minueto no estilo de Haydn). Entretanto, composições modeladas demandam atenção para vários componentes de uma só vez: harmonia, contraponto, ritmo, forma, textura, orquestração. Assim, a dispersão da atenção oferece desafios para o desenvolvimento de habilidades em áreas específicas. Em parte por esta razão, composições modeladas por alunos podem frequentemente conter progressões harmônicas disparatadas ou fracas, bem como contraponto mambembe, que realmente soa mal. Infelizmente, quando lidamos com composições modeladas, não podemos discernir sempre se as passagens desajeitadas resultam de tentativas deliberadas de criação de um efeito expressivamente estridente ou se o problema surge da falta de técnica.

Com o propósito de desenvolver habilidades musicais básicas, considera-se benéfico dirigir o foco para cada técnica isolada e sem as complicações adicionais que resultam da lida com inúmeros elementos composicionais concomitantes. Como resultado de sua natureza artificial, exercícios de contraponto e de harmonia estabelecem um tipo de condição laboratorial para a concentração em elementos técnicos específicos. São análogos às escalas e outros tantos exercícios técnicos utilizados por cantores e instrumentistas nos quais *rubato* e efeitos semelhantes, componentes essenciais de uma performance expressiva, são deliberadamente evitados. Exercícios de harmonia e contraponto, da mesma forma, empregam um estilo propositalmente neutro, pois, determinadamente, evitam efeitos expressivos que possam dificultar a distinção de erros ocasionados pela falta de técnica.

Embora exercícios da harmonia e contraponto reflitam o que acontece na música real, nós não deveríamos pressupô-los como música real. De fato, se os exercícios imitam detalhadamente os elementos de um determinado estilo musical ou se são demasiadamente expressivos, eles poderiam facilmente perder seu foco e sua aplicabilidade. Nem sempre é fácil decidir o grau de abstração dos exercícios tradicionais de teoria da música, ou, ainda, em que grau os exercícios deveriam refletir o que acontece em situações musicais reais. Infelizmente, existem casos numerosos de professores que simplesmente ensinam as mesmas regras que lhes foram ensinadas sem levar em suficiente consideração os objetivos propostos nesse aprendizado.

Naturalmente, exercícios tradicionais jamais deveriam se restringir à sua escritura. Em acréscimo à notação, eles também deveriam ser tocados, cantados, escutados e improvisados, de maneira que os conceitos subjacentes possam ser vivenciados na sua plenitude. Se seus objetivos, funções e limites forem propriamente compreendidos, os exercícios de harmonia e contraponto podem servir como ferramentas valiosas no desenvolvimento de técnicas musicais e de sensibilidades. No entanto, se mal utilizados, estes exercícios criam frustrações desnecessárias tanto para o professor quanto para os alunos.

2. Contraponto em espécies

Consideremos estes exercícios detalhadamente, iniciando com o contraponto em espécies. De muitas maneiras, contraponto em espécies é como um jogo: o professor fornece um *cantus firmus* usando apenas semibreves, cabendo aos alunos escrever contracantos que empregam um conjunto restrito de ritmos e seguindo regras muito específicas. Primeiramente desenvolvido ao longo do século XVI, o contraponto em espécies atingiu sua formulação clássica em 1725 no tratado de Joseph Fux intitulado *Gradus ad Parnassum*¹. Desde então, diversas e numerosas têm sido as variantes propostas para as regras de Fux.

Em todas as suas manifestações, no entanto, o contraponto em espécies relaciona-se somente por via indireta ao que se encontra em composições musicais. O tratamento dos intervalos melódicos e harmônicos no contraponto em espécies é muito semelhante ao que pode ser encontrado na música do “estilo estrito” ou *stile antico*, isto é, o tipo da música sacra vocal *a cappella*, que floresceu entre anos 1500 e a primeira metade dos anos 1700². Mas, em que pese a semelhança encontrada no *stile antico*, os exercícios de contraponto em espécies, no entanto, mantêm-se muito diferenciados das composições nesse estilo. Por exemplo, apesar da ideia

¹ Johann Joseph Fux, *Gradus ad Parnassum* (Viena: Johann Peter van Ghelen, 1725). Algumas seções deste livro foram traduzidas para o português como *O Estudo do Contraponto: do Gradus ad Parnassum* (tendo por base a tradução e edição de Alfred Mann) por Jamarly Oliveira; por seu turno esta tradução foi revisada por Hugo Ribeiro, segunda edição, 2007, e encontra-se disponibilizada em <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Fux-Gradus_Parnassum.pdf> (acesso em 20 de março de 2017). A não ser que haja outra indicação, as citações aqui utilizadas referem-se à edição online de Ribeiro. Os antecedentes para a obra de Fux estão apresentados na tese de doutorado de William Clemmons, “Johann Joseph Fux’s *Gradus ad Parnassum* and the Traditions of Seventeenth-Century Contrapuntal Pedagogy,” Ph.D. dissertation, CUNY, 2001.

² Ainda que obras (ou seções de obras) continuassem a ser compostas no *stile antico* em anos posteriores, estas gradualmente foram ficando fora de moda ou se tornaram alusões explícitas a épocas passadas. Com relação ao *stile antico*, v. Jen-Yen Chen, “The tradition and ideal of the *stile antico* in Viennese sacred music, 1740—1800,” Ph.D. dissertation, Harvard University, 2000.

comumente disseminada de que o contraponto em espécies se baseia na música de Palestrina, não poderia haver uma confusão mais equivocada do que equacionar exercícios de contraponto com qualquer obra deste autor. Palestrina jamais compôs um movimento usando somente duas vozes, muito menos um movimento sem texto ou, ainda, que cada voz se limitasse tão somente a uma configuração rítmica.

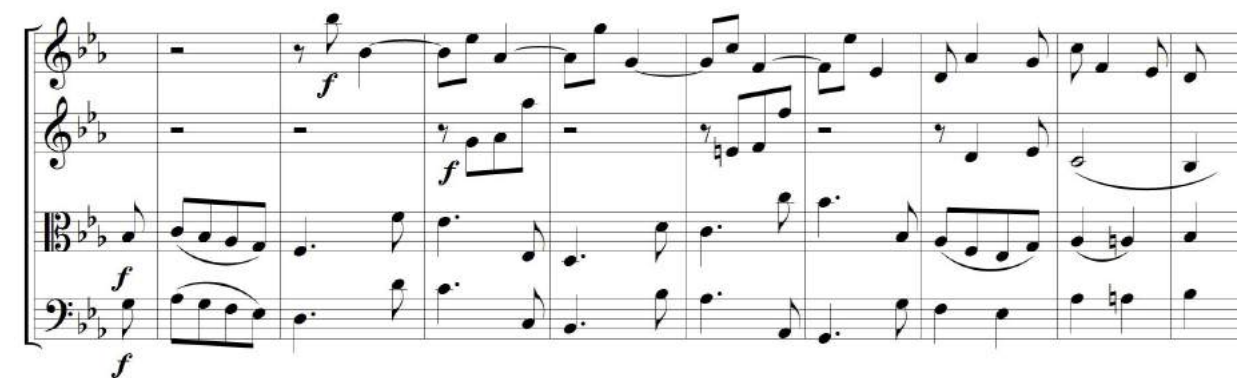
No entanto, faz mais sentido que os exercícios de contraponto em espécies se baseiem um tanto frouxamente em procedimentos que se aproximam do *stile antico*, ao invés daqueles em que músicas de épocas posteriores se apoiaram. Afinal, nos estilos mais recentes, a ambiguidade frequentemente surge de considerações sobre o que deve [ou não] ser considerado como sonoridades consonantes. Além disso, nas músicas posteriores, intervalos ásperos são mais comumente utilizados para efeitos expressivos, e movimentos melódicos conectados por graus conjuntos são frequentemente mais implícitos do que explícitos. Assim, estas considerações, bem como outras semelhantes, podem ser evitadas na música do *stile antico*, porque os procedimentos contrapontísticos nesse estilo permitem uma standardização mais apropriada para o contraponto em espécies.

Os conceitos desenvolvidos através do contraponto em espécies contribuíram para esclarecer práticas em uma variedade de estilos. Inclusive estilos nos quais a superfície³ da música se afasta definitivamente do que é permitido no contraponto em espécie, como é o caso da maioria da música instrumental e dramática dos séculos dezoito e dezenove, da música posterior a 1900, do jazz, da música popular e até mesmo de alguns repertórios de música não ocidental. É significativo que o contraponto em espécies somente tornou-se mais disseminado depois que o *stile antico* propriamente dito tinha caído de moda, com exceção de alguma referência ocasional inserida no amplo contexto de uma composição musical. Aqueles que estudaram e lecionaram o contraponto em espécies– músicos tais como Haydn, Mozart e Beethoven– aparentemente não estavam interessados nos exercícios como aprendizado de como compor em *stile antico*, e sim porque julgavam que esses exercícios poderiam contribuir para esclarecer princípios básicos do contraponto aplicável ao estilo em que eles e seus alunos compunham. A natureza artificial e metódica dos exercícios em espécies os torna especialmente apropriados para focalizar nestes conceitos essenciais. Como argumentou Johann Georg Albrechtsberger, professor de Beethoven, “é impossível atingir a pureza necessária” tanto para o *stile antico* como para os estilos modernos “sem os princípios do contraponto”, os quais podem ser

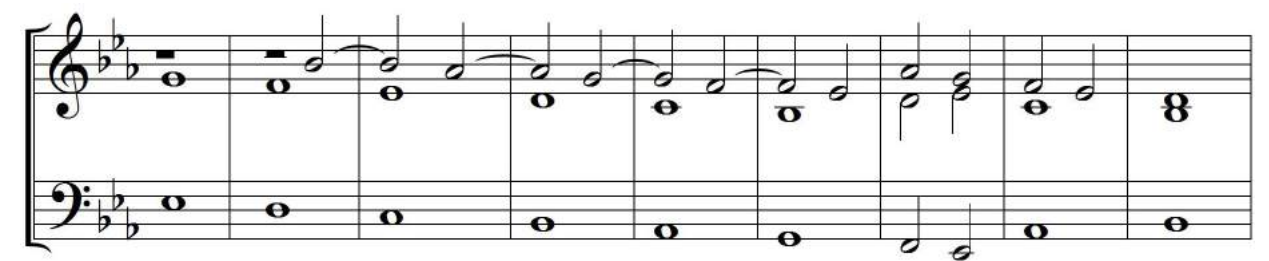
³ Nota da tradutora: O termo “superfície”, que se refere à partitura musical, foi mantido na sua tradução literal, mas em publicações recentes tem sido traduzido como “nível ou plano frontal” ou ainda “nível [ou plano] imediato”.

adquiridos através do “estudo rigoroso da composição”⁴.

Exemplificando como os conceitos de contraponto em espécie relacionam-se como as práticas de um estilo que não seja o *stile antico*, considerem o Exemplo I. A passagem contida no Exemplo Ia, extraída do *Quarteto em Mi bemol maior op. 20 Hob. III:31* (1772) de Joseph Haydn, não se parece absolutamente com um exercício de contraponto em espécies. Apesar disso, e dos seus amplos saltos, este exemplo pode ser proficuamente compreendido em relação à quarta espécie do protótipo contrapontístico, como é o caso mostrado no Exemplo Ib. O estudo das espécies de contraponto e a habilidade de compor um exercício básico tal como o do Exemplo Ib ajudam executantes e outros [músicos] a melhor entenderem as tensões e resoluções contidas no complexo textural da passagem tal como exemplificado no Exemplo Ia.



Exemplo Ia: J. Haydn, Quarteto em Mi bemol maior op. 20 n.º 1, iv, c. 10-18



Exemplo Ib: Redução do trecho acima em forma de contraponto da 4.ª espécie

Algumas características comuns na música do repertório de concerto tradicional deveriam naturalmente ser proibidas no âmbito de contextos mais restritos do

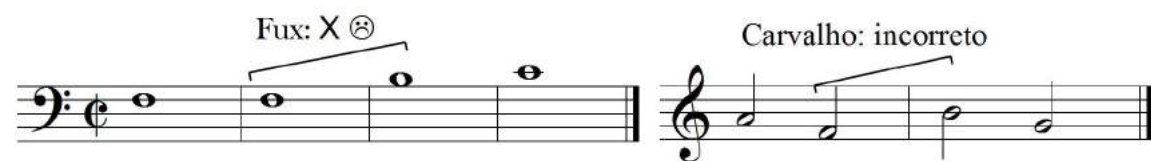
⁴ J. G. Albrechtsberger, *Collected Writings on Thorough-Bass, Harmony, and Composition, for Self-Instruction*, vol. 2, editado por I. Seyfried e traduzido por S. Novello (London: Novello, 1855): 89.

contraponto em espécies. Consideremos as muitas composições da literatura musical que lançam mão de intervalos melódicos muito ásperos para criar efeitos expressivos intensos. Tal é o caso do estridente salto de trítone no Exemplo 2a, que sublinha o texto “und heulen” (“e gemendo”). Ainda que extremamente eficiente no âmbito da passagem, este intervalo melódico seria inadequado em um contexto mais neutro dos exercícios de contraponto em espécies. Como demonstrado no Exemplo 2b, Fux desaprova o salto de trítone, assim como a maioria dos professores de contraponto⁵ (incluindo a Prof.^a Any Raquel Carvalho). A proibição do trítone no âmbito dos exercícios faz muito sentido, até porque esta restrição ajuda a sensibilizar os músicos para os efeitos marcantes deste intervalo. Esta sensibilidade, por sua vez, pode informar o entendimento e a execução de passagens tais como a do Exemplo 2a.

(a) J. S. Bach, *Cantata BWV 103*



(b) J. J. Fux, *Gradus ad Parnassum* e A. R. Carvalho, *Contraponto tonal e fuga*

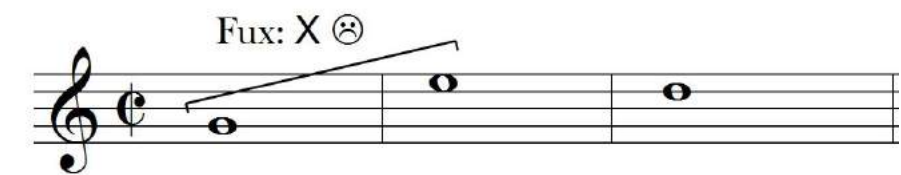


Exemplo 2: Saltos melódicos de quarta aumentada

Mas o que dizer em relação ao intervalo melódico da sexta maior? Uma sexta maior também se configura como um intervalo um tanto áspero e raramente encontrado no *stile antico*. Por esta razão, como no Exemplo 3a, Fux proíbe saltos de sexta maior no contraponto em espécies, e muitos outros o seguem neste ponto⁶. No entanto, uma sexta maior não é nem de perto tão contundente como outros saltos que também são proibidos no contraponto em espécie. Além disso, sextas maiores ocorrem em um bom número de passagens relativamente estáveis do repertório. Este é o caso do excerto da Sexta Sinfonia de Beethoven citado no Exemplo 3b, que denota a calma

seguindo a tempestade retratada no movimento anterior. Como argumento, seria exagerado incluir a aspereza da sexta maior entre os intervalos proibidos (tal como o trítone) no contraponto em espécies⁷.

(a) Fux, *Gradus ad Parnassum*



(b) Beethoven, Sexta sinfonia, quinto movimento



Exemplo 3: Saltos melódicos de sexta maior

Com certeza, saltos de sexta maior deveriam ser evitados se alguém deseja compor música no estilo de Palestrina. Mas para escrever verdadeiramente no estilo de Palestrina, seria necessário, em primeiro lugar, estar intimamente familiarizado como o estilo através de anos e anos de audição e execução da música do próprio Palestrina. Uns poucos semestres de estudo do contraponto em espécies não serão suficientes como preparação para este tipo de composição. Por outro lado, se o objetivo principal do contraponto em espécies for o fortalecimento da sensibilidade dos elementos contrapontísticos encontrados em um amplo espectro do repertório musical, parece razoável considerar como permitido o uso da sexta maior nestes exercícios, da mesma maneira como o fizeram muitos professores desde os tempos de Fux.

Um assunto relacionado abrange as bordaduras superiores dissonantes. Bordaduras superiores funcionam como elementos efetivos na estruturação de muitos estilos

⁵ Veja Fux, *O Estudo do Contraponto*, p. 6-7, Fig. 12; e Any Raquel Carvalho, *Contraponto Tonal e Fuga: Manual Prático* (Porto Alegre: Novak Multimedia, 2002): p. 23 e 29.

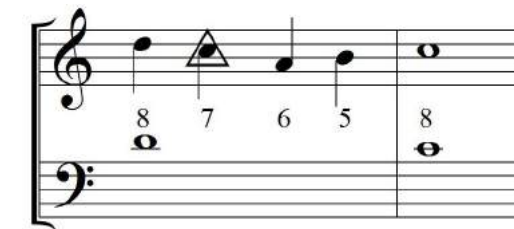
⁶ Veja Fux, *O Estudo do Contraponto*: p. 8, Fig. 15.

⁷ Como anteriormente observado, ainda que alguns dos seguidores de Fux desencorajem saltos de sexta maior, muitos o permitem. Entre os que permitem os saltos de sexta maior no contraponto estrito encontra-se Joseph Haydn, que incluiu um salto de sexta maior em um *cantus firmus* que ele passou para Beethoven em sua lição; v. Alfred Mann, *The great composer as teacher and student: theory and practice of composition* (New York: Norton, c. 1987): p. 71. V. também a discussão de Heinrich Schenker, *Counterpoint, Book I*, editado e traduzido por J. Rothgeb e J. Thym (New York: Schirmer, 1987): 81-81.

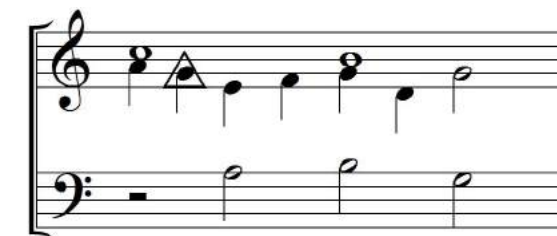
composicionais. Ainda que não seja um ornamento melódico tão fundamental quanto as notas de passagem, a bordadura superior é mais fundamental do que muitos outros tipos de ornamento frequentemente utilizados na música, por exemplo, a escapada. No entanto, considerando-se que bordaduras superiores sobre mínimas e semínimas são evitadas no *stile antico*, alguns se perguntam se elas deveriam, da mesma forma, serem proibidas na segunda e na terceira espécies⁸ do contraponto. Fux se encontra entre os que proíbem as bordaduras superiores na segunda e na terceira espécie. Muitos outros, no entanto, incluindo-se entre estes Albrechtsberger e Luigi Cherubini, de fato permitem bordaduras superiores em ambas – segunda e terceira espécies⁹. A questão reside em quão proximamente se deseja seguir Fux neste ponto de paridade com as práticas específicas do *stile antico*.

O tema da especificidade estilística no contraponto em espécies aflora de maneira particular no tratamento das cambiatas. Na terceira espécie de contraponto, Fux, assim como muitos outros, permite cambiatas na forma demonstrada no Exemplo 4a, apesar do seu uso se caracterizar como um salto originário de um intervalo harmônico dissonante. A cambiata nesta configuração ocorre em obras barrocas no *stile antico* tal como na missa do próprio Fux evidenciada no Exemplo 4b. No entanto, de forma diversa de outras figuras melódicas (tais como notas de passagens, bordaduras e suspensões), cambiatas raramente servem como base para estruturas contrapontísticas mais complexas. Também, de maneira diversa de outros ornamentos melódicos, cambiatas não se configuram como uma ocorrência comum na música mais afastada da esfera do *stile antico* barroco. A cambiata fuxiana, com suas quatro notas iguais, nem mesmo tem um papel definido na música de Palestrina, porque na sua música a cambiata invariavelmente inicia a partir de um ritmo pontuado como no Exemplo 4c.

(a) Fux, *Gradus ad Parnassum*



(b) Fux, *Ave Maria*



(c) Palestrina, *Dies sanctificatus*



Exemplo 4: Cambiatas

Há tentativas de se justificar o uso da cambiata argumentando sua derivação implícita de notas de passagens entremeadas na maneira descrita no Exemplo 5a¹⁰. Mas esta explicação é problemática, visto que muitas outras figuras permitidas no contraponto em espécies, apesar de tudo, justificam-se por envolver notas de passagens implícitas. Em acréscimo, como demonstrado no Exemplo 5b, este fundamento nem sempre funciona¹¹. Nem mesmo se poderia justificar o simples uso da cambiata porque tem um lindo som; afinal de contas, deparamo-nos com um

⁸ Ainda que Fux também não permita explicitamente o uso de bordaduras inferiores, por duas vezes ele cita uma bordadura inferior (em um exercício a três vozes e em um a quatro vozes, respectivamente); v. *Gradus ad Parnassum*, p.101 e 128 (estas páginas não estão contidas na edição em português de 2007).

⁹ V. J.G. Albrechtsberger, *Collected Writings*: p. 95; e Luigi Cherubini, *A Treatise on Counterpoint and Fugue*, traduzido por C. Clarke (London: Novello, 1854): p. 15. Por outro lado, bordaduras superiores são proibidas por Knud Jeppesen no seu livro *Counterpoint: The Polyphonic Vocal Style of the Sixteenth Century* (London: Williams and Norgate, 1950), p. 116 e 125; v. também Schenker, *Counterpoint*: 178-83 e 230-31.

¹⁰ Veja por exemplo, Schenker, *Counterpoint*, p. 242–243. Como observado por Schenker, Fux segue um raciocínio diferente quanto ao emprego da cambiata (no que é criticado [negativamente] por Schenker).

¹¹ De fato, quase que imediatamente depois de propor uma razão lógica para a cambiata citada previamente (veja nota anterior), Schenker mostra dois exemplos para os quais as explicações demonstradas no Exemplo 5a simplesmente não funcionam: v. Schenker, *Counterpoint*: p. 242, Ex. 362 (c. 3); e p. 243, Ex. 364 (c. 7).

número razoavelmente significativo de figuras com efeito sonoro atraente que não são permitidas no contraponto em espécie.

(a) Esta cambiata: = isto + isto.

(b) Esta cambiata: = isto (!) + isto.

4 d5 ?!

Exemplo 5: Tentativas de explicação lógica para cambiatas

A questão em pauta não se centra no erro ou no acerto quanto ao uso da cambiata no contraponto em espécie. Ao invés disso, a questão neste, assim como em muitos outros casos, centra-se na importância de uma avaliação muito cuidadosa da aplicabilidade dos exercícios com relação às especificidades de elementos do estilo. Se as regras pertinentes aos exercícios afastam-se em demasiado da prática, perde-se a conexão com situações musicais reais. Se, por outro lado, as regras são aplicadas de maneira muito circunscrita a um estilo rigorosamente definido, os exercícios podem perder sua relevância na ampla gama de situações musicais com as quais os estudantes lidam. Graças à natureza artificial do contraponto em espécie, professores precisam tomar uma decisão firme, de uma maneira ou de outra, com relação às regras a serem seguidas ou ignoradas por seus alunos. Ao tomar esta decisão, no entanto, seria errado supor que exista um conjunto singular e universalmente correto de regras para estes exercícios empregadas em cada escola. Como é o caso frequente, as regras específicas adequadamente escolhidas pelo professor deveriam considerar as necessidades e metas particulares dos alunos na classe.

3. Escrita em partes ou vozes

Considerações e conceitos equivalentes aplicam-se aos exercícios de escrita em vozes [partes], não menos artificiais do que os exercícios de contraponto em espécie. Na escrita em partes, o professor fornece numerais romanos ou um baixo cifrado para que os alunos usem como base para a composição de estruturas musicais a quatro vozes. Frequentemente sugere-se que as regras da escrita em partes modelem-se, de modo geral, nas práticas encontradas nos corais de J. S. Bach. Francamente, no entanto, os exercícios de alunos raramente mantêm qualquer semelhança com os corais de Bach, muito mais sofisticados e complexos do que qualquer coisa que os estudantes, normalmente, seriam capazes de produzir. É verdade que, frequentemente, os professores selecionam passagens dos corais de Bach como exemplos a serem seguidos por alunos nas suas tarefas de escrita em partes. Mesmo assim, professores normalmente também evitam cuidadosamente citar passagens de Bach contendo elementos inadequados para uso em exercícios estudantis simples, e existem muitas passagens assim nos corais de Bach. Seria mais justo argumentar em favor de normas para escrita em partes tais como aquelas modeladas nos procedimentos tipicamente encontrados em hinários. Hinos, geralmente, são extremamente diretos, conservadores e até mesmo agradáveis [brandos ou suaves]. Sua natureza afável contribui para transformá-los em protótipos ideais para a introspecção dos princípios fundamentais das vozes condutoras, incluindo-se neste cômputo aqueles que contribuem para estruturar composições mais ousadas e inventivas.

A escrita de exercícios em partes é especialmente relevante para estudantes, porque ajuda a enfatizar a consciência do sentido de movimento entre as harmonias. Com este propósito, nesses exercícios os estudantes se esforçam para que cada nota de cada acorde siga independentemente para a nota apropriada do próximo acorde. Na música da vida real, a movimentação entre acordes muitas vezes é meramente sugerida [implícita]. Nos exercícios de harmonia a quatro vozes, no entanto, os estudantes são instruídos a tornar esse movimento explícito, ao fazer com que as três vozes superiores se movimentem entre acordes, e usando preferencialmente intervalos melódicos pequenos.

Para ajudar a sedimentar a compreensão da independência de vozes, oitavas e quintas paralelas são proibidas na escrita em partes ou vozes. Ainda que em alguns outros estilos tais movimentos paralelos sejam inofensivos, evitá-los em exercícios colabora para que os estudantes ganhem uma maior conscientização da interação entre as vozes. Esses exercícios também contribuem para sensibilizar os alunos para

os efeitos dos tons tendenciosos tais como o tom da sensível e outras dissonâncias. Para reforçar a apreciação dos seus efeitos poderosos, estes tons tendenciosos são tratados com atenção especial na escrita em partes ou vozes. Assim, por exemplo, tons tendenciosos não podem ser dobrados em exercícios. Isto ocorre porque o dobramento demonstraria insensibilidade para com o resultado duplicado da função, e isto interfere negativamente com o sentido de independência das vozes.

De modo especial, depois que um erro foi cometido, alguns alunos reclamam que a harmonização não soa assim tão mal, apesar da ocorrência de algumas oitavas paralelas proibidas, de uma sensível dobrada, ou outro tipo semelhante de transgressão. No entanto, tais reclamações não respeitam as metas estabelecidas para o exercício. Por analogia, quando instruído por um treinador físico a executar exercícios de levantamento de peso, não seria aconselhável argumentar que a barra poderia ser levantada mais agilmente com um guindaste: o propósito do levantamento de peso não é o levantamento em si, mas a fortalecimento dos músculos envolvidos no exercício. Assim sendo, o propósito do exercício de harmonia não é a composição de um hino “que até não saiu tão ruim assim...”. Ao contrário, a meta é o desenvolvimento da sensibilidade para lidar com os princípios das vozes condutoras. Esta sensibilidade, uma vez adquirida, pode guiar a escuta da execução musical bem como a composição de obras em uma variedade de estilos, incluindo-se aí aqueles nos quais o tratamento das vozes condutoras é muito mais livre.

Ao observarmos a passagem do exemplo 6a, do mesmo Quarteto de Haydn em *Mib op. 20* previamente citado podemos constatar que o tratamento das vozes condutoras entre os acordes é obscurecido por uma súbita mudança de registro que ocorre imediatamente antes da cadência. A transferência de registro, que obviamente não é apropriada no âmbito de um exercício, ajuda a enfatizar o drama contido na abordagem emocionante na conclusão da exposição do movimento. O exemplo 6b disponibiliza um modelo desta passagem, na qual os deslocamentos de oitavas e tons ornamentais são removidos e ritmos condensados; por outro lado, o tratamento das vozes condutoras do Exemplo 6b mantém-se muito próximo do material encontrado na passagem de Haydn.

(a) Citação

(b) Redução em forma de um (mediocre) exercício de harmonia

(c) Modelo em forma de um (bom) exercício de harmonia

Exemplo 6: J. Haydn, Quarteto em Mi bemol maior, op. 20 n.º I, iv, cc. 40-48

Observem como no exemplo 6b o tom dissonante no acorde, Sib, não resolve em movimento descendente e conjunto para Lá natural. Isso emula o que realmente acontece na passagem de Haydn, só que a nota Sib no violino, da mesma maneira, toma literalmente direção ascendente. Apesar disso, dado que o tom dissonante não

passa por uma resolução cabível, o exemplo 6b não seria considerado um exercício aceitável. Em contraste, no Exemplo 6c Sib resolve descendentemente e por grau conjunto como esperado. Como resultado, o exemplo 6c é mais bem sucedido como um exercício de escrita em partes. Ainda que este exercício não coincida completamente com o que ocorre na passagem de Haydn, o exemplo 6c aproxima-se mais do modelo ao colocar em relevo os elementos expressivos e atrativos da composição de Haydn. Assim, o exemplo 6c é um modelo mais bem sucedido para esta passagem do que o exemplo 6b. Aqueles que têm desenvolvido sensibilidade na lida com os conceitos básicos das vozes condutoras, como demonstrado no exemplo c 6c, estão mais bem equipados para apreciar a tensão e resolução associadas com a nota Sib enquanto esta é reposicionada num vai e volta entre o violino e a viola do quarteto de Haydn.

Existem também regras para escritas em vozes que visam ajudar os estudantes a obterem sucesso na realização dos exercícios, mas que **não** lidam diretamente com os principais conceitos das vozes condutoras. Dentre essas regras destacamos algumas que valem uma meia-pataca com relação aos dobramentos e outras situações semelhantes¹². Uma dessas normas reza mais ou menos assim: “Quando o acorde de V⁷ [dominante com sétima] progride para I [tônica] e a sensível encontra-se na voz superior, deve-se omitir a quinta do acorde de V⁷, ou a quinta do acorde de I.” Professores devem exercer cautela ao enfatizarem regras como esta de maneira muito taxativa. Afinal de contas, essas regras empoladas e secundárias podem, ainda que sem este intuito, concorrer para desviar a atenção do propósito principal do exercício, qual seja, a promoção da conscientização dos princípios fundamentais das vozes condutoras. É uma falácia comum partir do pressuposto de que, quanto maior a solicitação dos alunos para a escrita de exercícios em partes, mais os exercícios vão aproximar-se do som de música verdadeira. Impor aos estudantes um número elevado de regras não direcionadas para os conceitos fundamentais que o exercício visa promover pode, de fato, sair como um tiro pela culatra e vir a comprometer a utilidade do exercício.

¹² Com relação às regras do dobramento (incluindo-se aquelas que, mesmo sendo comumente utilizadas, não parecem encontrar respaldo neste repertório), veja Bret Aarden and Paul T. von Hippel, “Rules for Chord Doubling (and Spacing): Which Ones Do We Need?” *Music Theory Online*, 10/2 (2004); e David Huron, *Voice Leading: The Science Behind the Art* (Cambridge MA: MIT Press, 2016): p. 149-56.

4. Harmonização de melodias

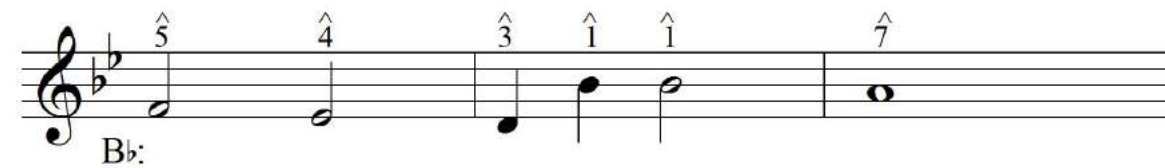
A harmonização de melodias corais é outro exercício convencionalmente ensinado na maioria das escolas de música. Nesse tipo de exercício, alunos escolhem acordes para acompanhar uma melodia simples dada pelo professor. Hinos em forma de coral fornecem os modelos estilísticos para esses exercícios, como é o caso na escrita em vozes ou partes. Novamente, os exercícios baseados predominantemente no estilo dos hinos harmonizados são utilizados não porque seu estilo seria superior a todos os demais, mas porque os princípios harmônicos dos hinos tendem a transcorrer de forma relativamente clara, compreensível e despida de ambiguidades, tornando-os muito apropriados como exercícios.

As progressões harmônicas adequadas para os hinos não se limitam àquelas que são, no entanto, adequadas para **qualquer** situação musicais. Alguns estilos com os quais os alunos estão familiarizados, tal como a música popular de hoje, podem utilizar uma paleta harmônica também encontrada no típico hino harmonizado. Como consequência, músicas de outros estilos frequentemente fazem uso de progressões de acordes que, em outra situação estariam fora de lugar e que no contexto de exercícios de harmonização de melodias funcionam muito bem. Ainda assim, poderia haver confusão a não ser que o instrutor possa enfatizar de maneira suficientemente clara que esses exercícios básicos não têm por objetivo estabelecer um protótipo universal de uma boa progressão de acordes. Ao contrário, os exercícios são formulados para ajudar a desenvolver a sensibilidade na lida com as funções harmônicas em geral e, por seu turno, para complementar o entendimento dos estudantes sobre as especificidades das práticas harmônicas em uma variedade de estilos.

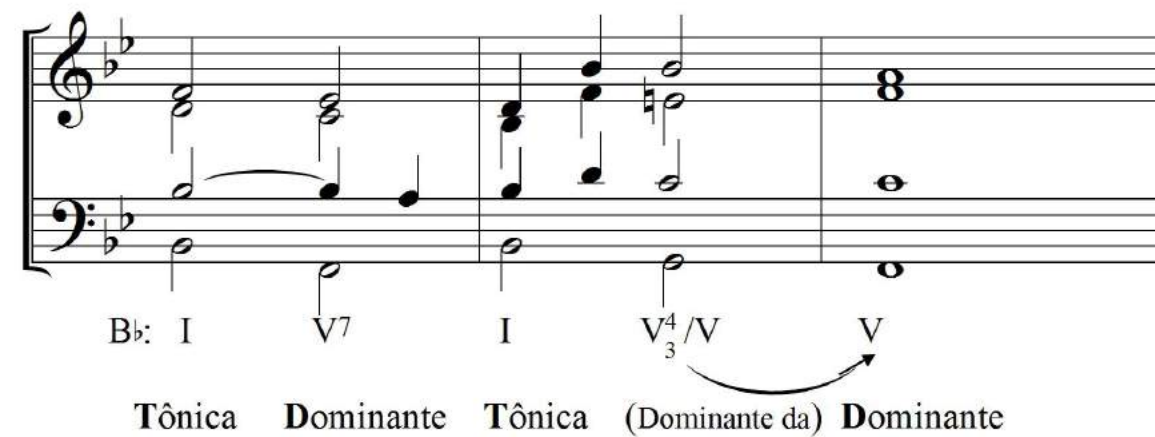
Vejamos no Exemplo 7a um fragmento melódico que poderia servir como uma parte de um exercício de harmonização da melodia. Este fragmento é harmonizado de maneira convencional no Exemplo 7b. A harmonização demonstra uma conscientização da função harmônica ao empregar níveis variados de tensão e resolução. Uma harmonização ligeiramente mais elaborada desta melodia está disponibilizada no Exemplo 7c. As duas harmonizações se relacionam com a passagem do quarteto de Haydn exemplificada no Exemplo 7d, e, apesar da sua realização aparentemente mais elaborada, pode ser compreendida como tendo sido emoldurada por estruturas harmônicas equivalentes como nos exemplos 7b e c. Observem minuciosamente como Haydn cria tensão aqui através do uso de um “imbróglio” (um sentido rítmico de “confusão”) e uma “ponte” dramática (um acorde de V sustentado)¹³.

¹³ Com relação ao termo “imbróglio” veja Heinrich Christoph Koch, *Musikalisches Lexikon* (Frankfurt am Main: August Hermann der Jüngere, 1802): p. 776; com relação ao termo “ponte” veja Robert Gjeddingen, *Music in the Galant Style*

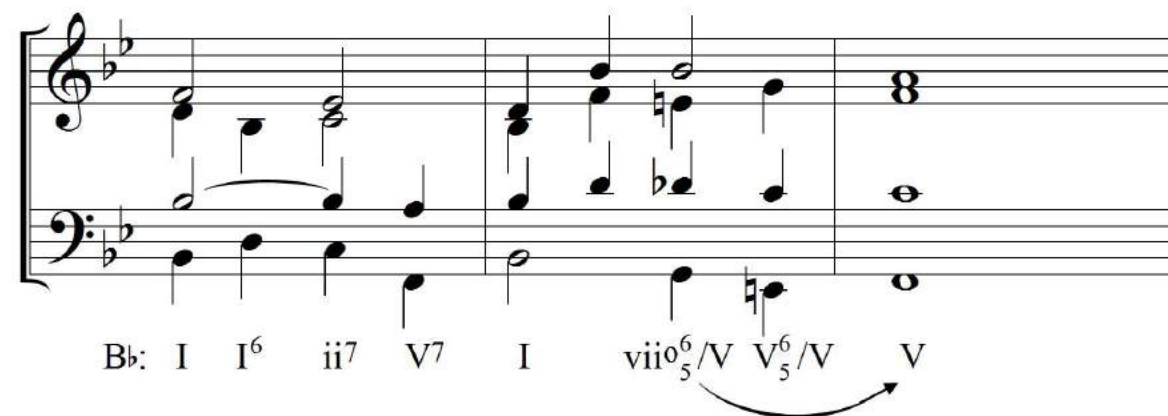
(a) Melodia dada para um harmonização em estilo coral



(b) Harmonização simples



(c) Harmonização mais detalhada



(d) Haydn, Op. 20, I, iv, cc. 18–32 (com a mesma progressão harmônica dos Exs. 7b-c)



Exemplo 7: Harmonizações de melodia (a) em exercícios (b e c), com progressão harmônica básica comparável à de uma passagem em Haydn, Op. 20 n.º I, iv, cc.18-32

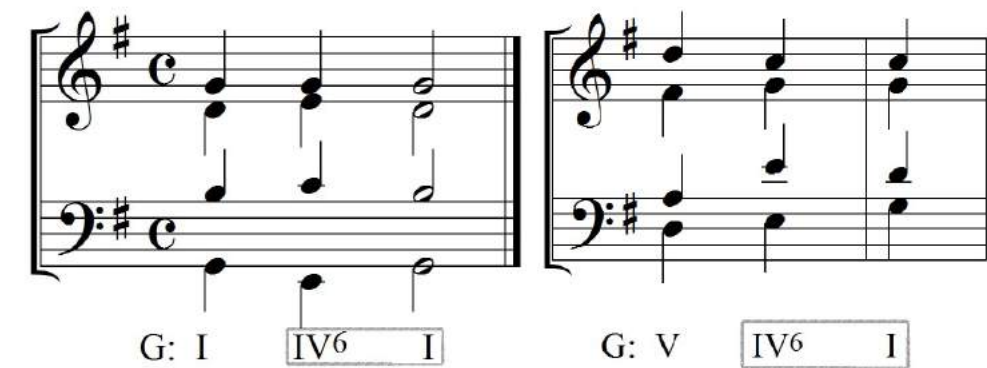
O exemplo 7c se aproxima mais fielmente do excerto de Haydn do que o exemplo 7b. Mesmo assim, deveríamos nos perguntar se o exemplo 7c não seria complicado demais como exercício de harmonização de melodia. Aos considerarmos quais harmonias permitir nos exercícios, nós naturalmente gostaríamos de estabelecer relações com o que acontece de fato no repertório musical tanto quanto possível. Mas, novamente, se os exercícios são por demais complexos e sobrecarregados de especificidades estilísticas, correm o risco de perder sua relevância mais ampla.

Alguns estudiosos do assunto sugerem que nós deveríamos determinar [previamente] quais progressões de acordes seriam permitidas nesses exercícios através do estabelecimento de uma compilação de hinos apropriados para estudo, ou

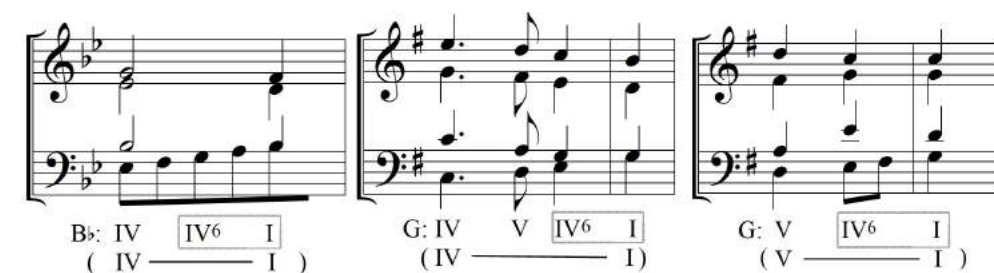
(New York: Oxford University Press, 2007), p. 461.

seja, poderíamos realizar uma investigação sistemática para testar quais progressões seriam estatisticamente mais significativas em um determinado repertório. Este tipo de investigação estatística pode ser extremamente útil, ainda que não venha desprovido de problemas. Por exemplo, se nos basearmos em um conjunto de hinos do repertório, precisamos primeiramente determinar quais hinários usar nesse estudo. Alguns hinários incluem peças bastante toscas ou mesmo com uma sonoridade arcaica, e assim deveriam, com certeza, ser descartados antes que nossos alunos viessem a imitá-los. Infelizmente, ao decidir quais hinos incluir e quais descartar nesses levantamentos, nós vamos inevitavelmente deturpar a validade empírica do conjunto a ser estudado. Talvez fosse mais aconselhável valer-se de obras mestras inquestionáveis, tais como as Sonatas de Mozart para teclado ou os corais de J. S. Bach, como base para uma compilação de estudo. No entanto, nessas obras consagradas nem sempre se pode determinar o que conta como “acorde” e nem mesmo quanto à adequabilidade das progressões harmônicas encontradas, nestas peças que, com frequência, dependem do entendimento de um contexto mais amplo.

Nesta instância, considere a progressão $IV^6 - I$, explicitada no exemplo 8a. Via de regra, professores corretamente proíbem esta progressão em exercícios de harmonização melódica, visto que é relativamente rara e soaria desajeitada mesmo no contexto de um exercício básico. E, no entanto, $IV^6 - I$ ocorre de tempos em tempos na literatura musical, como pode ser visto em passagens de corais de Bach demonstradas no Exemplo 8b. Mesmo assim, seria de pouca valia argumentar que a progressão $IV^6 - I$ nestes exemplos de Bach poderia sugerir que os alunos deveriam ser encorajados a usá-la nos seus próprios exercícios simples de harmonia. Como demonstrado na linha mais abaixo dos numerais romanos, cada uma destas dessas progressões poderia facilmente ser entendida em relação a um protótipo mais básico. Poder-se-ia argumentar a favor da eficiência do foco dos exercícios de harmonizações melódicas voltado para progressões básicas, ao invés de fazer com que os estudantes aprendessem numerosas elaborações e exceções relacionadas com especificidades estilísticas. O uso de progressões mais elaboradas poderia, em vez disto, ser reservada para exercícios mais avançados tais como composições modelares. A restrição na paleta harmônica no âmbito dos exercícios de harmonização melódica ajuda a contextualizar a função das progressões mais complexas tais como aquelas encontradas no Exemplo 8b.



Exemplo 8a: Progressões IV^6-I proibidas em exercícios de harmonia



Exemplo 8b: Progressões IV^6-I em corais de J. S. Bach (Corais n.ºs 164, 102 e 29)

Análise

Vamos concluir examinando a exposição completa do quarteto de Haydn *op. 20 em Mib*, analisado até aqui através de excertos. Para cada seção da exposição de Haydn, disponibilizo duas passagens contendo configurações harmônicas similares, ainda que compostas como um exercício tradicional de harmonia. Os exercícios modelados em Haydn aqui apresentados resultam em vozes condutoras caracterizadas por sua direcionalidade, mas, em cada caso, refletem também procedimentos mais robustos e criativos tais como aqueles encontrados na obra original.

Os exemplos 9a e b apresentam duas passagens em forma de exercício, que podem ser entendidos como modelos para a exposição do tema principal. O exemplo 9a é bem básico; o exemplo 9b é quase o mesmo que o exemplo 9a, mas ligeiramente mais elaborado. O tema principal propriamente dito é mostrado no exemplo 9c. Este tema, emoldurado pelo arcação antecedente/consequente, estabelece um sólido

início para a exposição. No entanto, essa solidez é solapada por um certo desequilíbrio causado por frases de três compassos, bem como por entradas das cordas inferiores no meio da progressão. No exemplo 9c, observem como os procedimentos das vozes condutoras se assemelham às passagens dos exemplos 9a e b mas, neste caso, elaborada por reviravoltas adicionais criativas.

(a) Redução harmônica a 4 vozes, exemplificando um exercício de harmonia

(b) Formato mais elaborado

(c) Citação

Exemplo 9: Haydn, Op. 20 n.º I, iv, tema principal, cc.1-6; (a) redução harmônica a 4 vozes, exemplificando um exercício de harmonia; (b) formato mais elaborado; (c) citação

Uma variante do tema principal aparece na transição seguinte. Nesta passagem, dois níveis de modelos de três vozes estão demonstrados no Exemplo 10. O exemplo 10a mostra um modelo básico; 10b é, em essência, o mesmo que o modelo 10b, ainda que mais elaborado. Como pode ser observado nesta transição da melodia, o tema ocorre nas cordas mais graves. A transição da segunda frase da seção, iniciando no c. 10, é significativamente alargada, com amplos movimentos em direção ao V e depois para V/V. Como visto na comparação entre os exemplos 10a e b, a sequência que inicia e finaliza no acorde da tônica enfatiza a característica de expansão desta passagem.

(a) Redução harmônica (a 3 vozes)

(b) Redução harmônica mais elaborada

(c) Citação

Exemplo 10: Transição, c. 7-32; (a) redução harmônica (a 3 vozes); (b) redução harmônica mais elaborada; (c) citação

O Exemplo 11 mostra um exercício coral a quatro vozes que representa a estrutura harmônica da última frase da exposição e pode ser considerada como uma versão amplamente expandida da frase “consequente” do tema principal. Considerando-se que esta passagem origina-se de uma variante extraída da metade do tema principal e se encontra, por assim dizer, um pouco incompleta, e mais, por não ficar claro se

esta passagem deveria ser rotulada como segundo tema ou como a conclusão da seção de transição, recomendo que cada leitor decida por si sobre esta questão. As manipulações expressivas das vozes condutoras básicas empregadas por Haydn, como é o caso do exemplo 11, criam um sentido fascinante de tensão contribuindo para o direcionamento da cadência final da exposição.

(a) Redução harmônica, à maneira de um exercício de harmonia a 4 vozes

(b) Citação

Exemplo 11: Compassos 30-35; (a) Redução harmônica à maneira de um exercício de harmonia a 4 vozes; (b) citação

O Exemplo 12 apresenta as harmonias características da exposição como um todo seguindo o modelo dos exercícios da harmonia tradicional em quatro partes ou vozes. As conexões e tendências nas vozes condutoras resultam diretamente em um hino harmonizado. De maneira contrastante, ainda que baseada nos mesmos acordes já demonstrados na exposição do *Quarteto op. 20 em Mi♭* de Haydn, estas harmonias e os procedimentos das vozes condutoras são, com frequência, meramente sugeridos. Observem que as mesmas forças harmônicas essenciais encontradas nos exercícios que imitam hinos do exemplo 12 servem também como base harmônico-contrapontística para a exposição, ainda que obviamente, Haydn elabore estas harmonias de maneira bem mais expressiva.

Exemplo 12: Redução harmônica de toda a Exposição, composta à maneira de um exercício de harmonia tradicional

Conclusão

Ainda que os procedimentos dos exercícios de contraponto e harmonia sejam mais básicos do que aqueles encontrados em música real, **não** se sustentam argumentos sugerindo que a realização destes exercícios preceda o estudo de composição. Ao contrário, durante os estágios iniciais do treinamento musical, torna-se ainda mais importante tentar acender a chama do espírito criativo. Por mais que as tentativas de compor nos pareçam desajeitadas, torna-se vital para jovens estudantes fomentar o sentido de criação e interação com a música. O trabalho criativo deveria ter início ainda na infância, quando pela primeira vez alunos estão aprendendo a cantar e tocar instrumentos. Idealmente, estudantes deveriam estudar o contraponto em espécie e a harmonia a quatro vozes somente depois de extensa experiência prática com performance, composição e improvisação.

A iniciação ao estudo da música com atividades criativas, evidentemente, constituía-se em prática estandardizada para compositores do passado. Por exemplo, quando Beethoven começou a estudar contraponto com Haydn e Albrechtsberger em 1792, ele já havia composto algumas obras mestras, tais como o octeto para conjunto de sopros posteriormente publicado como seu op. 103. Seu treinamento prático na composição e improvisação contribuiu para provê-lo com padrões pré-determinados, bem como um estoque de figurações e esquemas versáteis e adaptáveis a vários contextos. No entanto, a habilidade com a manipulação de padrões estandardizados pode facilmente levar a uma dependência de clichês, caso o estudante não passe por um treinamento focalizado tal como aquele encontrado nos exercícios de harmonia e de contraponto em espécie. Contribuindo para a descoberta de princípios subjacentes na essência desses clichês, esses exercícios seguramente capacitaram Beethoven a chegar diretamente ao âmago da música, auxiliando-o, além disso, a polir e a refinar técnicas por ele inicialmente desenvolvidas através de uma abordagem e um treinamento muito prático¹⁴.

Os exercícios tradicionais se tornam mais úteis no seu papel de refinadores de técnicas e sensibilidades e, não somente para Beethoven, mas para todos nós. Neste ensaio, concentrei-me em mostrar como os conceitos reforçados por exercícios relativamente neutros do ponto de vista sonoro podem se relacionar com procedimentos evidenciados em um quarteto de Haydn. Ampliaria meus argumentos, no entanto, afirmando que o incremento na conscientização promovido

¹⁴ Veja também os argumentos apresentados por Felix Diergarten, no seu artigo " 'The True Fundamentals of Composition': Haydn's Partimento Counterpoint." *Eighteenth-Century Music* 8/1 (2001): 53-75.

por estes exercícios conduz a um melhor entendimento das forças harmônicas e contrapontísticas encontradas em outros estilos musicais, incluindo-se neste cômputo até mesmo a música popular ou música composta após 1900.

Os exercícios da teoria musical tradicional não substituem os exercícios criativos. No entanto, o reverso também é verdadeiro visto que as habilidades adquiridas por estes exercícios podem ajudar a facilitar os processos criativos. Comprovadamente, argumentar que uma composição soa como um exercício de contraponto ou de harmonia nunca é um elogio. E, no entanto, não existe razão para atitudes apologéticas quando se ensina estes exercícios, desde que os mesmos sejam tratados corretamente e venham servir a sua função apropriada, qual seja, fomentar um nível mais elevado de sensibilidade para os princípios fundamentais de harmonia e contraponto.

PARTE II

O ENSINO DA TEORIA DA MÚSICA: CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E REALIDADE BRASILEIRA

II. Melody
Slow and expressive
♩ = 100

76 *rit.* *p* **G.P.**

80 *pp* *sim.* *p*

85 *V.*

90 *poco rit.* *V.*

The musical score is written for a piano and features a melody in the right hand. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat), and the time signature is 6/8. The tempo is marked 'Slow and expressive' with a quarter note equal to 100 beats per minute. The score begins at measure 76 with a piano (*p*) dynamic and a ritardando (*rit.*) marking. A grand piano (**G.P.**) section starts at measure 80. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings like *pp* and *sim.* (sustained). The piece concludes at measure 90 with a *poco rit.* (poco ritardando) marking and a final *V.* (Vivace) marking.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE TEORIA DA MÚSICA NO SÉCULO XXI

Miguel A. Roig-Francolí
Tradução de Any Raquel Carvalho

Nesta breve exposição, gostaria de examinar alguns dos desafios mais comuns que encaramos quando ensinamos Teoria Musical numa sala de aula do Século XXI, especialmente a nível de graduação. Apesar de não ter soluções para estes desafios, proponho algumas possibilidades de como enfrentá-los.

I. O Limite de concentração e foco de nossos estudantes

Acredito que este desafio é auto explicativo. Qualquer professor com alguns anos de experiência, principalmente em uma classe grande, já deve ter percebido que, à medida que nos envolvemos mais com a geração que cresceu com *smartphones*, jogos de computador e *play station*, SMS e *WhatsApp* e gratificação eletrônica instantânea, mais dificuldade temos em manter a concentração dos alunos focada em qualquer aspecto teórico ou analítico mais complexo e longo que estejamos tentando explicar. Isso resulta em termos que dividir informações e processos em *data bites* menores, mudar de atividades e tom mais seguidamente, manter um andamento mais rápido da aula, falar mais alto, ser mais engraçado e mais divertido para não perder a atenção dos nossos alunos.

2. A Falta de familiaridade dos alunos com repertórios de música “clássica”

Este é o aspecto mais problemático com o qual temos que lidar. Sejam honestos: a maioria dos alunos não gosta de ouvir a música “clássica” de concerto. A maioria nem gosta de ouvir o repertório sinfônico e de câmara básicos. Muito menos repertório pós-tonal. Então, o primeiro problema que surge é que estamos tentando ensinar teoria utilizando um repertório não familiar. Que opções temos? Devemos dar-lhes

uma imensa lista de repertório para ouvirem e preencherem esta lacuna? Devemos usar um repertório familiar a eles? Poderia ser hip-hop, rap, tecno, disco, rock alternativo ou outro repertório que pode não ser familiar a nós? Fazendo isso, não corremos o risco de eliminar o repertório clássico somente porque os alunos não estão familiarizados com ele?

3. Como corolário do ponto anterior, precisamos aumentar os repertórios básicos que utilizamos no ensino

Um problema que tenho reparado é que os repertórios que muitas vezes julgamos mais acessíveis aos nossos alunos também não são familiares a eles. Você pode pensar que a música dos Beatles, de Jimi Hendrix, Eric Clapton, Pink Floyd ou Tom Jobim seja familiar a eles. Mas, não é. Também não é familiar o repertório dos grandes músicos de jazz. No entanto, utilizando música popular das décadas recentes, incluindo jazz, rock, Broadway e pop é bem provável que estimulemos seu interesse. Devemos fazer isso, no entanto, juntamente com exemplos musicais clássicos. Pelo menos, essa mistura de estilos acrescentará variedade, cor e um elemento surpresa às nossas aulas.

Nesse mesmo tópico, precisamos reconhecer muito mais a contribuição de compositoras. Isto é muito fácil na área da música popular, mas também não é tão difícil no repertório clássico. Músicas de compositoras como Elizabeth Jacquet de la Guerre, Maria Theresia von Paradis, Pauline Viardot-Garcia, Louise Farrenc, Josephine Lang, Louise Reichardt, Fanny Mendelssohn, Clara Schumann, Alma Mahler, Amy Beach e outras podem ser facilmente introduzidas na narrativa de nossas apresentações teóricas e analíticas, como reconhecimento de primeira mão, após tê-las utilizado abundantemente em meu livro didático de teoria tonal, *Harmony in Context*.

4. O Efeito de exercícios de composição e improvisação no processo de aprendizagem

Envolver alunos no processo criativo é uma das maneiras mais efetivas de contribuir no seu processo de aprendizagem. Podemos mostrar-lhes como é uma progressão numa peça de Mozart, Duke Ellington, Led Zeppelin ou Shakira. Podemos fazê-los realizar um baixo contínuo utilizando esta mesma progressão, mas nada estimulará melhor sua experiência de aprendizagem quanto fazê-los compor sua própria progressão utilizando acordes específicos, ou tocando esta progressão ao piano, ou compondo uma frase para seu próprio instrumento utilizando esta progressão.

Podemos fazê-los cantar uma melodia utilizando intervalos específicos ou sequências padrões, mas nada fará com que eles interiorizem este processo quanto fazê-los improvisar a melodia no seu instrumento utilizando estes intervalos ou sequências. E podemos analisar inúmeros períodos paralelos e contratantes, mas nada se compara com a experiência de fazê-los improvisar períodos paralelos e contratantes no seu instrumento, iniciando com um motivo dado. Isto leva ao ponto n.º 5.

5. A Necessidade de relacionar o que ensinamos nas aulas te teoria com a vida musical “real” dos alunos

A maioria dos nossos alunos são intérpretes, e pensam na música como o som imediato que eles produzem, não apenas como um evento anotado no papel, que analisamos. Incorporar a performance na sala de aula é uma maneira direta de estabelecer a conexão com a vida musical do aluno fora da sala de aula. Isso pode ser feito cantando na aula tudo que pode ser cantado, particularmente porque a maioria dos exemplos que usamos está escrita na forma coral SATB (soprano-contralto-tenor-baixo). Muito embora tocar um exemplo ao piano seja efetivo, fazer os alunos cantarem tem muito mais efeito e envolverá sua atenção muito mais do que apenas ouvir-nos tocar ao piano. Do mesmo modo, envolver os alunos na performance de exemplos musicais que analisamos em aula é uma forma efetiva de fazê-los sentirem-se parte integrante da aula e do processo de aprendizagem. Essa performance, mesmo imperfeita, poderá ter mais efeito do que uma performance gravada de um artista renomado. E isso conduz ao ponto n.º 6.

6. A Importância de se estabelecer e mostrar a relevância daquilo que fazemos na aula de teoria

Se quisermos que nossas aulas sejam relevantes para nossos alunos, aquilo que fazemos na aula de teoria não deve estar desconectado de sua prática musical como um todo. Enquanto essa conexão pode ser um tanto clara para um aluno de composição ou musicologia, muitas vezes não o é para intérpretes. No entanto, Teoria musical e sua aplicação como análise musical são meios de uma compreensão mais profunda da música que ouvimos e executamos. E mesmo que não sejamos todos intérpretes, somos todos ouvintes. Perguntas essenciais que continuo fazendo aos meus alunos após cada análise ou problema musical resolvido nas minhas aulas, são as seguintes: Por que saber isto me fará um ouvinte ou performer melhor? Como eu compreendo

e ouço melhor esta obra agora que entendo isto? Que diferença isto faz à maneira que eu escuto a obra? Como este conhecimento afeta a maneira como interpreto ou executo essa passagem? Ao responder estas perguntas juntamente com os alunos, a relevância daquilo que fazemos é claramente estabelecida e reforçada.

7. A Necessidade de envolver alunos no processo de aprendizagem para aumentar seu interesse e nossa efetividade pedagógica

O formato tradicional de aula/palestra tem se mostrado cada vez menos efetiva em relação aos estilos de aprendizagem da nova geração de alunos. Várias abordagens alternativas de ensino primam por criar locais de aprendizagem mais cooperativos e colaborativos. Uma abordagem particularmente interessante para envolver os alunos de forma total no processo de aprendizagem em sala de aula foi formulada pela pedagoga em matemática Madgalene Lampert em seu livro *Teaching Problems and the Problems of Teaching* (Yale U Press, 2001), e mais explorada ainda por Elizabeth Green (“Why Do Americans Stink at Math?”, *NY Times Magazine*, July 23, 2014, e *Building a Better Teacher*, Norton, 2014), naquilo que eles chamam de método “você, vocês todos, nós” (“you, y’all, we” method). Este método tem sido adotado com sucesso nas aulas teoria por um colega meu da University of Cincinnati, Christopher Segall (“You, Y’all, We: A Framework for Cooperative Learning,” *Engaging Students*, 3, online journal). No processo tradicional, que chamam de “Eu, Nós, Vocês” (“I, We, You,”), o professor explica primeiro o conceito (o estágio “Eu”), depois um exercício é realizado coletivamente pela classe (o estágio “Nós”), e finalmente é dado um exercício para os alunos realizarem sozinhos (estágio “Vocês”). Por outro lado, no processo “Você, Vocês Todos, Nós” os alunos primeiro consideram um dado problema individualmente (o estágio “Você”). Depois colaboram em pequenos grupos, onde discutem suas análises e identificam conflitos (o estágio “Vocês todos”). Este estágio envolve todos os alunos na discussão num ambiente não ameaçador. Finalmente, no estágio “Nós”, alguns grupos apresentam seus resultados à classe. Nesse estágio os grupos recebem críticas e *feedbacks* do restante da turma. Este método maximiza o envolvimento dos alunos, o pensamento crítico, e permite que pontos de vista alternativos ou competitivos sejam compartilhados e debatidos. Ambiguidades ou tensões musicais resultantes de interpretações contrastantes podem ser posteriormente usadas para enriquecer, ou até mesmo mudar, as experiências de audição e performance de uma determinada passagem.

TENDÊNCIAS NA PEDAGOGIA DA TEORIA DA MÚSICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA AMÉRICA DO NORTE

L. Poundie Burstein

Tradução de Any Raquel Carvalho

Neste ensaio discuto algumas das tendências atuais nos cursos de Teoria da Música em nível de graduação na América do Norte. Naturalmente, como existem muitas escolas com abordagens diversas no que tange o ensino da Teoria da Música, é difícil generalizar. Muitos dos programas de graduação ensinam Teoria da Música baseados principalmente nas práticas da música clássica Ocidental; outros focam quase que exclusivamente na teoria do jazz e da música popular. Infelizmente, em muitas universidades norte americanas, os professores não se mantêm atualizados com as novidades neste campo, e este comportamento pode ser visto até entre professores em conservatórios e universidades de prestígio. Por outro lado, há muitos cursos de graduação na América do Norte, cujo ensino de Teoria Musical é de excelente nível, escolas onde os professores se mantêm atualizados quanto à Teoria e sua pedagogia. Isto inclui não apenas os conservatórios e universidades de elite, mas também instituições de artes liberais com populações heterogêneas de estudantes de música sejam estes principiantes ou avançados.

Eu leciono nos dois tipos de instituição. Um dos lugares onde leciono, *Mannes College*, é um conservatório de prestígio que proporciona uma ampla gama de ofertas para o aprendizado da música clássica, onde se espera que os estudantes já entrem com um treinamento avançado. Também leciono numa escola de artes liberais, *Hunter College*, uma instituição pública mais acessível financeiramente, cuja população inclui não apenas estudantes interessados em música clássica, mas também aqueles que estão principalmente interessados em jazz ou música popular. Apesar de alguns estudantes de música de graduação no *Hunter College* já entrarem com conhecimento

avanzado, existem aqueles que tiveram poucas oportunidades para estudar música formalmente – e esta situação, de nenhuma maneira, é atípica dos programas de música de graduação na América do Norte.

A maioria das escolas requerem que os alunos estudem mais ou menos dois anos de Teoria da Música. Nos últimos dois anos da graduação, os alunos muitas vezes realizam cursos de Teoria como disciplinas eletivas. Os primeiros três semestres de Teoria da Música são direcionados ao estudo de harmonia tonal diatônica e cromática, contraponto e análise. O estudo de harmonia tonal envolve principalmente a realização de progressões de acordes e baixo contínuo, harmonização de melodias e composição em estilos diversos (composições modelares). O estudo de contraponto em espécies é ensinado em muitas instituições de graduação, mas tende a ser limitado ao estudo de contraponto a duas vozes. A análise musical estudada durante os primeiros três semestres de Teoria Musical geralmente inclui as formas básicas do classicismo e romantismo, mas a maioria dos professores hoje em dia dedicam ao menos uma parte deste tempo também para a análise de música popular.

Por volta do quarto semestre de Teoria da Música os estudantes na maioria das escolas realizam uma disciplina de análise avançada e teoria pós-tonal. Muitas instituições, no entanto, permitem que os alunos possam optar por outras disciplinas. Em *Hunter College*, por exemplo, ao invés de estudar música pós-tonal, os alunos podem escolher um curso de teoria do jazz, orquestração, música eletrônica ou outra disciplina eletiva similar. Apesar de apenas uma destas disciplinas ser obrigatória, muitos alunos tentam cursar mais de uma das disciplinas eletivas.

As aulas de Percepção na América do Norte são, em geral, lecionadas separadamente das aulas de Teoria da Música, apesar de muitas vezes serem coordenadas entre si. As aulas de Percepção incluem o estudo de ditado, solfejo e harmonia ao teclado na mesma disciplina. Com exceção dos conservatórios, a maioria das instituições norte americanas utilizam o “Dó” móvel ao lecionar solfejo.

Naquelas instituições onde os professores se mantêm atualizados com a pesquisa em Teoria da Música e sua pedagogia, o ensino de Teoria e Percepção parecem ter melhorado nas últimas décadas. Isto ocorre devido a três fatores: (1) avanços nos estudos de Teoria da Música; (2) avanço na pesquisa da pedagogia da Teoria da Música; e (3) melhorias nas tecnologias que auxiliam a instrução em Teoria da Música. Estes avanços, infelizmente, são prejudicados por outras coisas, como: a diminuição da ênfase nas artes e humanidades na educação, a nível de graduação; a pressão sobre estudantes e professores para produzirem resultados rentáveis (que

muitas vezes nos direciona a uma ênfase nos conceitos e não na aprendizagem); e a diminuição do tempo de concentração dos estudantes atualmente (comparando-os aos de gerações anteriores). No entanto, de tudo que eu já presenciei, alunos que entram nos programas de pós-graduação hoje tendem a apresentar-se com um treinamento melhor do que aqueles de décadas atrás. (Preciso registrar que alguns dos melhores estudantes de pós-graduação de Teoria da Música que tenho visto nos últimos anos realizaram sua graduação no Brasil).

Vamos ver algumas maneiras como recentes investigações em Teoria da Música têm acarretado um impacto no seu ensino. Primeiro, avanços na investigação de música tonal nas últimas décadas – em Análise schenkeriana assim como em outras abordagens tonais – refletem em melhor qualidade dos livros didáticos recentes sobre Teoria da Música. Quando eu era estudante (há quarenta anos atrás), muitos dos livros de harmonia disponíveis não eram realmente muito bons. Ao contrário, os livros de harmonia vendidos hoje na América do Norte tendem a ser mais sofisticados e melhor organizados¹.

O ensino de Análise musical também tem demonstrado melhorias nos últimos anos. Quando eu era aluno, Forma e Análise eram lecionadas de uma maneira *ad hoc*. Por exemplo, analisávamos a forma sonata sem termos definido primeiramente termos como “transição” ou “segundo tema”. Desde então, os estudos de Teoria da Música têm esclarecido muitos desses conceitos particularmente através dos trabalhos inspirados por acadêmicos como William Caplin e James Hepokoski & Warren Darcy². Isto contribuiu para que o ensino de Análise musical tenha se tornado mais focado e sistemático – não apenas quanto à música clássica, mas também ao lidar com outras músicas como a popular.

O ensino de Teoria pós-tonal também apresentou melhorias nas últimas décadas como resposta aos avanços nos estudos da música composta a partir de 1900. Da mesma forma, o ensino de Percepção tem se beneficiado das pesquisas recentes da cognição musical. No entanto, algumas áreas de treinamento de Teoria da Música ainda aguardam o impacto de investigações acadêmicas mais recentes. Por exemplo, estudos acadêmicos sobre a harmonia da música popular ainda não chegaram à maioria dos programas de graduação e, avanços recentes no estudo de ritmo parecem ter um impacto limitado nas disciplinas de Teoria da Música na graduação.

¹ Muito do crédito pela melhoria dos livros didáticos de Teoria da Música deve-se à publicação, em 1978, da primeira edição de Edward Aldwell e Carl Schachter, *Harmony and Voice Leading*, 1ª edição (New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1978).

² Ver William Caplin, *Classical Form* (New York: Oxford University Press, 1998) e James Hepokoski e Warren Darcy, *Elements of Sonata Theory* (New York and Oxford: Oxford University Press, 2006).

Além do interesse na pesquisa da Teoria da Música em geral, pode se constatar um aumento de interesse na pesquisa da Pedagogia da Teoria da Música na América do Norte. Por exemplo, existem ótimos estudos sobre como melhorar a aquisição do conhecimento teórico, gerenciamento da sala de aula e técnicas de avaliação. A Sociedade de Teoria da Música (*Society for Music Theory*) congrega um grupo ativo dedicado à Pedagogia da Teoria da Música³. Existem dois periódicos gratuitos independentes voltados à Pedagogia da Teoria da Música⁴. Além disso, geralmente existe pelo menos uma conferência na América do Norte a cada ano dedicada à Pedagogia da Teoria Musical; vários livros sobre a Pedagogia da Teoria Musical foram publicados recentemente ou estão no prelo⁵; e muitas instituições de graduação disponibilizam cursos de Pedagogia da Teoria da Música. Na cidade de Nova York (onde eu moro), existe um grupo que apoia três ou quatro palestras por ano sobre o ensino de Teoria da Música.⁶ Resumindo, a Pedagogia da Teoria da Música parece ser um tópico acadêmico forte na América do Norte.

Alguns avanços no ensino da Teoria da Música nos últimos anos são consequência do maior acesso dos estudantes à tecnologia. Recursos eletrônicos como imslp.org, Spotify e YouTube têm auxiliado grandemente o ensino da Análise musical, uma vez que fornecem um repertório imenso de música para a classe de uma maneira rápida para o estudo. E apesar de a maioria das aulas de Teoria da Música continuarem a ser lecionadas presencialmente, muitos professores aproveitam estes aspectos *online* como material de apoio para suas aulas. Em alguns casos ocorre o que se chama de “flipped classroom” [sala de aula invertida]⁷. Isto é, de acordo com o modelo tradicional, os professores explicam o assunto para os alunos em classe, e os alunos, por sua vez, demonstram seu conhecimento completando trabalhos em casa. Na situação “flipped classroom”, por outro lado, este modelo é invertido: as explicações ocorrem em casa, e assim o trabalho criativo pode ser realizado durante a aula. Para tanto, vídeos das explicações em sala de aula são disponibilizados *online* e os alunos os assistem antes das classes presenciais. Também existem inúmeros programas

interativos *online*, através dos quais alunos respondem perguntas básicas e recebem *feedback* pelo computador antes de chegarem à aula⁸. Isso libera o tempo na sala de aula para trabalhar em projetos mais criativos, quando os alunos e professores se encontram.

E como os professores estão mais liberados da necessidade de dedicar tanto tempo de sala de aula a reportar fatos e indagar os alunos quanto a fatos simples, eles podem colocar mais ênfase no ensino em grupo (quando alunos trabalham juntos em determinados projetos) e improvisação. Nas minhas próprias aulas, fazemos algumas improvisações livres e outras guiadas (quando um aluno canta um “antecedente” e outro responde improvisando o “consequente” – e a seguir a classe trabalha junta para compor um acompanhamento para a melodia improvisada). Também improvisamos pequenas passagens cantadas de contraponto em espécies, assim como harmonia a quatro vozes com condução de vozes correta. Apesar de outros professores utilizarem métodos específicos diferentes, muitos incorporam algum tipo de trabalho em grupo e improvisação durante as aulas, e a importância do trabalho em grupo e da improvisação para a aprendizagem de Teoria da Música tem sido rotineiramente apoiado pelas pesquisas em pedagogia.

Confesso que nem todas as tendências de ensino de Teoria da Música na América do Norte têm sido positivas. Às vezes, lecionar Teoria de uma forma muito eficiente pode resultar em explicações simplistas que frustram a autodescoberta. Da mesma forma, a ênfase em ferramentas teóricas e terminologia como fim em si mesmo pode interferir negativamente na interação direta com a música. E o uso de tecnologia para ensinar, se realizado incorretamente, corre o risco de tornar a aprendizagem musical muito impessoal e mecânico. Talvez a maior preocupação, no entanto, seja saber se os recentes avanços na Pedagogia da Teoria da Música na América do Norte poderão sobreviver ao aumento da pressão sobre os programas de música para focarem em assuntos práticos. Particularmente, as formas como o ensino de Teoria da Música pode ser afetado pelas recentes tendências anti-intelectuais nos Estados Unidos ainda não são visíveis.

³ Ver <<https://societymusictheory.org/societies/interest/pedagogy>> (este e os links subsequentes acessados em 4/28/2013).

⁴ *Music Theory Pedagogy Online* (ver <<https://music.appstate.edu/about/jmtp>>) e *Engaging Students: Essays in Music Pedagogy* (ver <<http://flipcamp.org/engagingstudents/>>).

⁵ Ver, por exemplo, *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to YouTube*, ed. Nicole Biamonte (Lanham, MD: Scarecrow Press, 2011); Diane Urista, *The Moving Body in the Aural Skills Classroom: A Eurythmics Based Approach* (New York: Oxford University Press, 2016); e Rachel Lumsden e Jeffrey Swinkin, *The Norton Guide to Teaching Music Theory* (New York: Norton, no prelo).

⁶ Ver <<https://www.facebook.com/groups/1567125823581943/>>.

⁷ Ver, por exemplo, Kris Shaffer and Bryn Hughes, “Flipping the Classroom: Three Methods”, *Engaging Students: Essays in Music Pedagogy* 1 (2013), <<http://flipcamp.org/engagingstudents/shafferintro.html>>.

⁸ Por exemplo, material extensivo interativo *online* acompanha o livro didático de harmonia do qual sou co-autor com Joseph Straus; ver L. Poundie Burstein e Joseph Straus, *A Concise Introduction to Tonal Harmony*, (New York: Norton, 2016).

TEORIA E ANÁLISE MUSICAL EM CURRÍCULOS DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E CRIATIVOS

Eric de Oliveira Barreto

I. Introdução

Discutir o ensino de Teoria e Análise Musical na graduação demanda realizar diversos questionamentos que sejam relevantes para quem atua em cursos de nível superior. A tarefa de lecionar na graduação não é simples. As experiências vividas por estudantes e professores podem ser tão diferentes e controversas que generalizações se tornam sempre suspeitas. Contudo, os currículos dos cursos delimitam fronteiras e garantem territórios de atuação para seus integrantes, estando na tarefa de concebê-los diversos desafios para o desenvolvimento das próprias áreas do conhecimento que focalizam.

Nosso trabalho objetiva apresentar condições epistemológicas do ensino de Teoria da Música no Brasil e suas contribuições para uma formação estimulante da crítica e da criatividade em nível de graduação. Tomando como referência textos curriculares, apontamos diferenças e semelhanças em suas organizações e em seus pressupostos epistemológicos. É importante ressaltar que não se trata da avaliação dos currículos das universidades, mas de considerar como os campos da Teoria e da Análise são pensados e representados nos cursos.

Ressalvo que o trabalho aqui apresentado é apenas um ponto de partida, objetivando suscitar mais considerações que conclusões. Há dois fatores que limitam a discussão aqui proposta: 1) a base de dados que referencia este trabalho é preliminar, sendo observados apenas Projetos dos Cursos de Composição ou Planos de Disciplinas, faltando, portanto, uma etapa fundamental do currículo que é a sua efetivação cotidiana, com as transgressões, reinvenções e reproduções típicas de

qualquer ação educativa; além dos conflitos e disputas que enriquecem e dão vida à prática pedagógica; 2) parâmetros em discussões curriculares são sempre transitórios, devendo refletir paradigmas do conhecimento a si contemporâneos.

O texto está estruturado em três seções. A primeira aborda relações entre Teoria, Análise e currículo, apontando a necessidade de investigações sobre as relações entre o desenvolvimento dos cursos superiores no Brasil e o delineamento da Teoria e da Análise aqui praticadas. A segunda seção apresenta dados extraídos de documentos curriculares de oito cursos de composição de universidades brasileiras em quatro regiões distintas, focalizando concepções gerais, organização de conteúdos e referenciais bibliográficos, evidenciando diferenças e semelhanças de abordagens e de pressupostos epistemológicos. A terceira seção levanta questões conclusivas que possam contribuir com a reflexão sobre o papel dos currículos de cursos de graduação no desenvolvimento das áreas de Teoria e Análise Musical no Brasil.

2. Relações entre Teoria, Análise e currículo

Em uma abordagem panorâmica de caminhos tomados pela Análise Musical, objetivando contextualizar o leitor sobre problemas específicos vivenciados pela área, Nicholas Cook (1997) trata da questão da ênfase exacerbada dada por muitos analistas, em determinado período da história da Análise, a aspectos temáticos da forma musical, em detrimento de outros aspectos estruturantes, como as relações tonais. Ele elenca duas razões possíveis para esse comportamento; uma trata do papel central que a “expectativa” teria na música, seja por sua afirmação ou negação, acreditando-se que a relação das pessoas com a música estaria condicionada pelas experiências passadas. Outra razão, que ele considera como “mais básica”, está sintetizada no trecho seguinte:

Durante o século XIX, tornou-se normal que composição fosse ensinada em sala de aula em escolas de música, e não através de aulas privadas, como até então. Ensinar composição desta forma significava que os professores confiavam cada vez mais em livros didáticos para orientar seus alunos em suas tentativas de compor. As partes padronizadas da forma musical foram oriundas principalmente dos modelos de livros didáticos; que foram feitos para serem copiados, da mesma forma que os estudantes de pintura costumavam copiar velhos mestres naquela época¹. (Cook 1997, 10)

¹ “During the nineteenth century it had become normal for composition to be taught in class at music schools, rather than through private lessons as had been the case till then. Teaching composition in this way meant that teachers relied increasingly on textbooks to guide their students in their attempts at composition. And the standard parts of form I

As razões atribuídas pelo autor ao problema são essencialmente curriculares. Tratam, de um lado, dos fundamentos epistemológicos subjacentes ao processo de construção do conhecimento (a ideia de expectativa), e de outro, das formas e estratégias de compartilhamento deste conhecimento por materiais e processos de ensino (o livro didático e seus usos).

A crítica realizada por Cook evidencia de maneira bastante relevante condições curriculares que influenciaram a manutenção de determinada abordagem analítica, apontando que estas condições assumiram uma função normativa (o que se acreditava dever ser ensinado). Contudo, é preciso lembrar a afirmativa de Michael Young, para o qual o currículo tem a responsabilidade de assegurar à próxima geração os conhecimentos descobertos pela antecessora, mas não deve se limitar a transmitir conhecimento, e sim habilitar as próximas gerações a construir e criar novos conhecimentos, e que “a tarefa mais importante da teoria curricular é identificar as condições que limitam as escolhas curriculares e explorar as implicações pedagógicas que se seguem²” (Young 2013, 102-103). Neste sentido, também fazem parte do campo curricular as condições que possibilitaram a mudança, mesmo que lenta, da ênfase em aspectos temáticos da forma musical para a valorização das relações tonais.

Currículos, portanto, assumem relevância não apenas do ponto de vista normativo, mas, principalmente, por seu potencial criativo, qual seja, proporcionar condições para construção de novos conhecimentos. Talvez por isso Ernst Widmer afirmava a natureza similar entre compor e educar, ambos unidos por desafios criativos (Lima 1999). Esta similaridade – em grau e proporção distintos – pode ser estendida à Teoria e à Análise, afinal, além de atuarem no campo explicativo, possuem dimensões inventivas, buscando “construção de sentidos” (Lima 2015), com nítidos fins educativos.

Berry e Solkema (2014), no *Grove Music Online*, dizem que “Teoria da Música refere-se a uma disciplina acadêmica com foco sobre pesquisa e pedagogia³”. Já Whittall, no *The Oxford Companion to Music*, afirma que “análise é interpretação – um tipo de performance, no sentido que o analista explora materiais e significados de composições e tenta comunicar seus achados através da fala ou escrita⁴”. Nota-se, portanto, a imbricada relação entre estas disciplinas com o campo educacional, sendo o próprio ensino de teoria uma das ramificações proeminentes da Teoria da Música.

have described were primarily textbook models; they were meant to be copied, in the same way as student painters used to copy old masters at that time”.

² “A major task of curriculum theory is to identify the constraints that limit curriculum choices and to explore the pedagogic implications that follow.”

³ “Music theory refers to an academic discipline with a dual focus on research and pedagogy.”

⁴ “Analysis is interpretation - even a kind of performance, in the sense that analysts explore the materials and meanings of compositions and attempt to communicate their findings, through speaking or writing.”

Essa percepção de similitude entre música e educação também é notada por Young, que faz a seguinte afirmação sobre o campo curricular: “teoria do currículo é muito parecida com música e arte: tem suas tradições, que são rompidas e transformadas, mas não podemos viver sem elas” (Young 2014, 194). O problema dos conflitos entre o que ensinar e o que não ensinar, portanto entre tradição e transgressão, mostra-se fundamental tanto em música quanto em educação. Ele foi bem exposto por Nogueira (2015), que o evidencia como processo essencial do fazer/pensar cultura:

Não é da tensão entre preservar e transgredir que se nutre a invenção? De um lado, temos uma experiência a ser preservada; do outro, um futuro a ser inventado. E essa difícil tarefa não se faz senão honrando passado e futuro em medida artisticamente concebida. Entender que preservar é tão fundamental quanto modificar é o grande desafio do presente. (Nogueira 2015, 11)

Estando música e currículo nas malhas da criação, demandando respostas com reverberações coletivas, uma questão se torna iminente: o que preservar e o que modificar no ensino de Teoria e Análise Musical em cursos superiores no Brasil? Esta é uma questão perene e as diversas respostas possíveis precisam ser apreciadas com cuidado. Contudo, duas ações parecem importantes para começar a respondê-la. A primeira perpassaria por identificar quais teorias do conhecimento fundamentam suas práticas educativas, pois, como nos lembra Bernstein (2003), não há teoria do currículo sem teoria do conhecimento. E aqui reside um imbróglio importante: a conjunção das tradições em Teoria e Análise com as tradições educacionais brasileiras – e seus respectivos fundamentos epistemológicos.

Além de melhor compreensão dos fundamentos do que foi construído em aproximadamente sessenta anos no ensino superior de Música no Brasil, outra questão se desponta fundamental, e em suas respostas residiriam a segunda ação: que paradigmas – e suas tradições – devem orientar mudanças, criações e implementações de currículos de Música em nosso tempo e nossos contextos? (É implícito a esta questão: qual o papel da Teoria e da Análise enquanto disciplinas catalisadoras de estratégias de produção de conhecimento em Música no Brasil?). A pergunta-desafio implica profunda responsabilidade ética, principalmente se entendermos, como Nogueira (2016), que paradigmas e estratégias de produção de conhecimento são interdependentes, com escolhas sobre o primeiro implicando no desenvolvimento do segundo, e vice-versa. Nas palavras da autora:

Existe, portanto, uma relação de complementaridade e reciprocidade entre ética e paradigma. Subjetivadas, as estratégias paradigmáticas da produção

do conhecimento expressam os valores que orientam nossos modos de existência (ou, a ética do sujeito). Paradigmas, portanto, não são neutros. Eles refletem os modos dominantes de subjetivação em um determinado contexto histórico⁵. (Nogueira 2016, 3)

A história da Teoria da Música é marcada por diversidades interpretativas, as quais foram amplificadas substancialmente no século XX. Não sendo neutras, teorias e contrapartes analíticas reivindicam e reafirmam paradigmas que impactam sobre como percebemos, estudamos e, conseqüentemente, ensinamos e aprendemos sobre música. Fazer teoria, portanto, envolve disputas de narrativas, havendo, por vezes, ácidas disputas epistemológicas. Neste contexto, quaisquer perspectivas epistemológicas buscam legitimação em currículos universitários. No caso da Teoria da Música nos EUA, por exemplo, fatores pedagógicos foram preponderantes para o seu crescimento, estando, entre eles, o aumento da oferta destes cursos nas universidades e a adoção de publicações da área da Teoria da Música pela Associação Nacional de Professores de Música (Berry 2014). Isto aponta tanto para a importância curricular na institucionalização e promoção de determinados conhecimentos e práticas quanto para o papel do currículo na evolução da área do conhecimento. Também justifica a centralidade da discussão curricular, principalmente em cursos regulares, e indica o porquê da ocorrência de “verdadeiras batalhas culturais” (Luedy 2006) presentes em reformulações e criações de cursos.

Retomando a questão das tradições e teorias do conhecimento que fundamentam os cursos superiores de composição no Brasil, quatro fatores parecem indicar um ponto de partida investigatório: 1) a influência de músicos-professores europeus na concepção dos primeiros cursos superiores em Música, nas décadas de 1960 e 1970; 2) a tradição curricular francesa então presente no país, juntamente com o fortalecimento das críticas e propostas sintetizadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶ (1932), feito por intelectuais como Anísio Teixeira, com clara filiação à filosofia educacional do norte-americano John Dewey; 3) os movimentos Música Viva, o Nacionalismo Musical e movimentos de vanguarda como o Grupo de Compositores da Bahia, promovendo seus horizontes musicais e atuando diretamente em discussões sobre Educação Musical; 4) mais tardiamente, a ocupação dos quadros docentes das universidades por egressos destes primeiros cursos brasileiros,

5 “There exists, therefore, a relation of complementarity and reciprocity between ethics and paradigms. Subjectified, the paradigmatic strategies of knowledge production express the values which guide our modes of existence (or, the ethics of the subject). Paradigms, therefore, are not neutral. They reflect the dominant modes of subjectification in a determined historical context.”

6 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>.

promovendo a necessidade de novas sínteses, inclusive com a experiência de diversos desses novos professores em cursos de pós-graduação no exterior.

Há, ainda, um fator mais recente que reivindicou mudanças paradigmáticas nos currículos de cursos ligados às Universidades Federais, o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Este programa, iniciado em 2007, objetivou “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação” (Brasil 2007, 10) onde uma das exigências para adesão das Universidades (e consequente obtenção das contrapartidas do programa) foi a realização de reformas curriculares atendendo a diversos parâmetros, entre eles “a existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil”. (Brasil 2007, 10)

A dimensão da influência destes fatores, bem como a existência de outros, demanda a realização de investigações específicas, incluindo análises dos resultados educativos que transcendem os documentos curriculares tomados por referência neste trabalho. Contudo, lembrá-los pode contribuir para compreender diferenças e semelhanças entre dados expostos a seguir.

3. Documentos curriculares: concepções e organizações

Nesta sessão serão apresentadas análises referentes aos cursos de composição das seguintes universidades: UFPB, UFBA, UFMT, UNB, UFRJ, UFMG, USP e UFPR⁷. Foram utilizados projetos de cursos, projetos político-pedagógicos e planos de disciplinas, focalizando sobre concepções gerais de teoria e análise e as organizações que seus conteúdos assumem nos documentos.

3.1 Abordagens sobre Teoria

A leitura de documentos curriculares permite perceber a existência de diferentes orientações pedagógicas e teóricas em cada curso, bem como semelhanças em algumas concepções e práticas. Do ponto de vista da concepção geral, nota-se que alguns projetos enfatizam teoria com função estruturante, enquanto em outros há referências etéreas sobre sua função. No que tange a organização das disciplinas,

7 As siglas representam, respectivamente, as seguintes universidades: Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade de Brasília; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de São Paulo; Universidade Federal do Paraná.

não é consensual nos documentos curriculares a delimitação em uma categoria específica para lidar com problematizações de processos acerca do funcionamento de sistemas musicais e suas interfaces. Isso pode ser observado nos Quadros 1 e 2, que apresentam características comuns e diferenças entre os cursos da UFMG e UFMT, apontando para uma diversidade que vitaliza e orienta condições de desenvolvimento do conhecimento.

GRUPO 1	Estruturação da linguagem musical: inclui as disciplinas relacionadas aos elementos constituintes da música como linguagem. Encontram-se aqui os conhecimentos relativos à Harmonia, à Análise Musical, à Percepção Musical, à Composição, etc.
GRUPO 2	Teoria e pesquisa em Música: inclui os conhecimentos que abordam a música a partir da sua inserção na cultura e do seu relacionamento com a história das ideias e das artes em geral.
GRUPO 3	Música de conjunto e Práticas interpretativas: compreende as disciplinas que tratam do domínio e da literatura dos instrumentos e da vivência musical em conjunto.
GRUPO 4	Música e pedagogia: inclui não só as disciplinas que tratam da pedagogia dos vários instrumentos, mas também as que investigam os fundamentos psicopedagógicos e as metodologias da educação em Música.
GRUPO 5	Música e tecnologia: compreende as disciplinas que abordam os novos meios de composição musical, as novas técnicas de gravação e reprodução sonora, os princípios acústicos e a relação geral que a música trava com a tecnologia.

Quadro 1: Grupo de disciplinas/atividades optativas do curso de música da UFMG. Fonte: Própria

DIRETRIZES CURRICULARES	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO
História da Música	História da Música no Ocidente I
	História da Música no Ocidente II
	História da Música no Ocidente III
	História da Música no Ocidente IV
	História da Música Brasileira I
	História da Música Brasileira II
Teoria da Música	Percepção Musical I
	Percepção Musical II
	Percepção Musical III
	Percepção Musical IV
	Percepção Musical V
	Percepção Musical VI
	Análise Musical I
	Análise Musical II
	Harmonia I
	Harmonia II
	Harmonia III
	Harmonia IV
	Contraponto I
	Etnomusicologia
	Acústica
	Estética da Música I

Quadro 2: Disciplinas correspondentes às diretrizes curriculares História da Música e Teoria da Música. Fonte: Projeto de Criação do Curso de Bacharelado em Música da UFMT

A distinção feita na UFMG (Quadro 1) entre o Grupo 1 e o Grupo 2 – onde o primeiro está relacionado a conhecimentos ligados a Harmonia, Análise, Percepção e Composição e o segundo está relacionado a conhecimentos musicais ligados a cultura, história das ideias e das artes – diverge da disposição de conteúdos e disciplinas presentes em outros cursos, como o da UFMT (Quadro 2). Este apresenta uma diretriz para Teoria da Música (que abrange conhecimentos em Harmonia, Percepção, Contraponto, Análise e também Etnomusicologia e Estética da Música) e outra diretriz para História da Música (que abarca as disciplinas de História da Música no Ocidente e História da Música Brasileira), apontando outra diferença curricular que indica diversidade de concepções entre as universidades citadas, já que uma engloba os conteúdos relativos à História da Música dentro da diretriz Teoria e a outra não.

Observando o Quadro 1, percebe-se que cada grupo de disciplinas lida com conteúdos objetos da Teoria da Música, mesmo que em intensidades diferentes, apesar de apenas o Grupo 2 ser focalizado como o espaço mais qualificado. Como exemplo, o Grupo 5, Música e Tecnologia, por mais que indique um tipo de prática musical aplicada, configura um campo robusto da Teoria da Música contemporânea, com implicações em diversos meios e práticas musicais.

Outras universidades organizam os conteúdos em diretrizes diferentes, mas mantêm o local apropriado para teoria. Na USP, por exemplo, há uma categorização chamada de Tipo de Turma, que pode ser Teórica ou Prática. Interessante notar que a disciplina Criação Musical se enquadra como Tipo de Turma prática, enquanto a disciplina Composição enquadra-se como Tipo de Turma teórica (USP 2017). Isto indica que a forma como a atividade composicional é constituída enquanto disciplina também reflete a variedade de concepções sobre sua natureza. A notória imbricação entre teoria e prática na atividade de compor evidencia a dificuldade em “discipliná-la” e abordá-la.

Na UFPB as categorias utilizadas para agrupamento de disciplinas são: Conteúdos Básicos Profissionais e Conteúdos Complementares. Um leque de disciplinas como Contraponto, Harmonia, Tutorial de Composição, Música Incidental, Música Eletroacústica, Transcrição e Arranjo, História da Música, Estruturação e Análise Musical, Orquestração e Instrumentação são classificadas como *Profissionais*, indicando que a profissionalização do compositor perpassa por atividades analíticas e reflexivas sobre práticas musicais historicamente constituídas. Já disciplinas como Instrumento, Conjunto de Música de Câmara, Percepção Musical, Literatura Vocal/Instrumental/

Orquestral são classificadas como *Complementares* (UFPB 2008, 30-32). Este tipo de categorização propõe uma interessante abordagem alternativa ao binômio teoria/prática, tão presentes em propostas curriculares, porém deixa apenas implícito o papel do campo teórico na atividade do compositor profissional.

A UFBA, a partir da disciplina Literatura e Estruturação Musical – LEM (I a VIII), trabalha de maneira integrada conteúdos relativos à teoria, análise, contraponto e apreciação musical (UFBA 2016). Trata-se de uma abordagem que propõe o estudo dos fenômenos musicais de maneira complexa, articulando diversas interseções e evidenciando interdependências de fenômenos. A forma como a disciplina é concebida, quando comparada às disciplinas que abarcam seus conteúdos em cursos de outras universidades, evidencia uma das diferenças mais significativas de pressupostos sobre o estudo do fenômeno musical. Porém, o seu escopo não abrange a música praticada nos séculos XX e XXI. O estudo deste período, do ponto de vista da apreciação, teoria e contraponto, é realizado no âmbito da disciplina Composição. As disciplinas de LEM e Composição são os pilares do curso, sendo que a disciplina Composição também é concebida de maneira a integrar teoria e prática do compor. Inclusive há sobreposição de alguns conteúdos entre elas, justificadas por supostas necessidades de abordagens diferenciadas em cada espaço disciplinar.

A organização curricular do curso da UFPR é a que mais se distingue entre os cursos das demais universidades. Ele possui um núcleo de formação comum (composto de disciplinas obrigatórias) e duas linhas de formação, Produção Musical e Criação Musical (compostas por disciplinas optativas). Além da linha de formação, há linhas temáticas na formação, sendo que uma destas linhas temáticas é intitulada Linguagem e Estruturação Musical. Ela abarca o estudo de notação, teoria musical, harmonia, contraponto e análise. Teoria musical, neste contexto, se refere a teoria elementar. (UFPR 2017)

Como aproximadamente 42% do curso são de livre opção do estudante, a abrangência da formação em Teoria da Música varia a depender das escolhas que sejam realizadas. O conteúdo de Harmonia I e II, por exemplo, focaliza sobre as práticas harmônicas tradicionais, já Harmonia III, que é optativa, aborda o “estudo da tonalidade harmônica desenvolvida após a prática da tonalidade tradicional”. (UFPR 2017)

No que diz respeito ao estudo de teorias dos séculos XX e XXI, a UNB oferta a disciplina Teorias Contemporâneas da Música (I a 4), que focaliza sobre conceitos, processos, parâmetros sonoros e notação musical utilizados na segunda

metade do século XX (UNB 2017). Apresenta-se como uma disciplina sob a ótica do compositor, sendo os três primeiros módulos obrigatórios e o último optativo. Algo semelhante ocorre na USP, que oferta, com carga-horária menor, a disciplina Música Contemporânea, História, Análise e Processos, com objetivo de “oferecer ao estudante um caminho de apreciação e discussão de parâmetros composicionais contemporâneos, bem como de suas raízes na produção modernista e de vanguarda” (USP 2017). Diversas universidades abordam os conteúdos tratados nestas disciplinas apenas nos componentes curriculares relativos a atividade composicional. Este tipo de organização aponta para uma independência da área da Teoria e da Análise em relação à área da Composição. Também permite indagar se (e em que medida) estes diferentes contextos de inserção enfatizam de maneiras distintas a teoria enquanto prática interpretativa e criativa.

Estas diferentes formas de abordagem da teoria no currículo, e as consequentes variações nas formas de organização do conteúdo, não impedem que ela seja reconhecida como central na profissionalização do compositor. Por exemplo, cabe observar o que dizem os Projetos Pedagógicos dos cursos da UFPB, UFMT e UFBA, quando se referem às competências a serem desenvolvidas pelo estudante de composição.

O Bacharel em Música - Compositor será o profissional capaz de: (...) Conhecer e compreender o processo criativo, histórico, estético e social da música de modo geral; Identificar e comparar características fundamentais de obras musicais, como gênero, forma, época e estilo. (UFPB 2008, 18)

O Bacharel em Música, habilitação em Composição e em Regência devem possuir uma formação sólida quanto a todas as características que permeiam a Música, acumulando conhecimento e informações específicas da Música em geral, dos instrumentos, da História da Música, das possibilidades de atuação nas áreas artísticas afins, e também deve estar atualizado quanto às novas tecnologias. (UMFT 2012, 20)

O curso formará o Compositor com competência para atuar não somente como compositor, mas também como arranjador, como pesquisador na área musicológica, abrangendo os aspectos teóricos, práticos e interdisciplinares da música. (UFBA 2010, 12)

Formar compositores que conheçam e compreendam processos criativos, que atuem como pesquisadores, e que tenham formação sólida em relação às diversas características que permeiam a música, claramente demanda ampla compreensão

dos campos teórico e analítico. Alusões desta natureza a um papel da teoria são importantes por reconhecer a sua imprescindibilidade e apontar que a formação musical e criativa não se restringe apenas a atividades empíricas, muito ao contrário, atua no campo das reflexões fundamentadas e críticas. Contudo, estas alusões tendem a ser apresentadas de modo rarefeito, sem referências claras ao papel que as teorias teriam na formação do compositor (Qual a sua função no processo criativo? Teoria como subsídio ou como emancipação?). Isto leva a uma indagação sobre a natureza aparente da transversalidade da teoria nos cursos: ela está presente em diversas dimensões da formação do estudante por representar uma unidade intrinsecamente transversal (e coerente) ou porque assume variedade de formas, especializações e epistemologias que podem, inclusive, ser conflituosas? Seja qual for a resposta, ela influencia a forma como o campo da Teoria se configura no curso.

Outro ponto relevante diz respeito às concepções educativas presentes nos cursos. Uma vez que os paradigmas de conhecimento informam práticas e visões de mundo, as teorias educacionais adotadas influenciam as formas de construção de conhecimento. Vejamos alguns trechos que se referem à posição do estudante no processo de aprendizagem:

Considera-se também a importância e a necessidade de tornar o aluno um co-responsável pelo curso, na mesma medida em que se lhe oferece a liberdade de escolha na confecção da sua trajetória universitária. Esse é um aspecto de crucial importância, pois, entre outras coisas, revigora a convocação do discente para atuar como parceiro no processo de produção do saber, finalidade maior da Universidade. (UFMG 2011, 2)

Objetivos da disciplina Criação Musical I: dar ao aluno condições de conhecer os rudimentos da organização da estrutura básica de uma peça musical, desenvolvendo suas concepções de equilíbrio, estética e aplicação dos recursos técnicos disponíveis, bem como dos princípios combinatórios instrumentais e/ou vocais. (USP 2017)

Objetivo Geral da disciplina Análise Musical I: dotar o aluno de um entendimento da forma musical e suas características e de uma visão analítica da música tonal (UFPR 2017a)

Nota-se que alguns documentos referendam um papel ativo do estudante na construção do conhecimento, dialogando com teorias críticas da educação, e que outros estão mais alinhados a teorias tradicionais da educação, onde o estudante assume um papel passivo perante o conhecimento. É importante perceber que concepções educacionais influenciam sobremaneira a formação de compositores-

estudantes, já que configuram uma lente pela qual se interage com o conhecimento em destaque; portanto, mesmo sendo complexas as relações entre teorias educacionais e teorias da Música, a conjunção destas tradições desempenha um papel importante no que tange a dimensão criativa dos cursos.

Este breve panorama de especificidades presentes nos cursos revela nuances conceptivas e estratégias pedagógicas para diferentes contextos e problemas. Também evidencia que há diversidade de enfoques teóricos e abordagens distintas, sendo relevante conhecer os impactos na formação criativa dos estudantes, para avaliá-los e tornar possível o compartilhamento de soluções encontradas em cada contexto.

3.2 Abordagens sobre Análise

A seguir serão apresentadas sínteses das disciplinas de análise, descrevendo como elas são planejadas. A forma como cada uma é concebida informa sobre seu escopo e sua preponderância no curso.

A UFRJ apresenta a análise como ferramenta para o estudo de diversos conteúdos, estando presente em, pelo menos, três disciplinas: 1) Análise e Criação Polifônica, que incentiva a criação musical a partir do estudo sistemático de produções polifônicas do século XIII à atualidade; 2) Análise Harmônica (I a IV), que abrange repertório de técnicas harmônicas tonais, inclusive do século XX, com ênfase sobre as teorias que as fundamentam, realização de exercícios didáticos e percepção auditiva (esta disciplina se distingue de Harmonia Funcional, a qual também utiliza procedimentos analíticos, mas a serviço da compreensão de procedimentos harmônicos para prática criativa); 3) Formas Musicais (I a IV), que concentra o estudo das formas, gêneros e estilos a partir de diversidade de enfoques e introduz técnicas e métodos analíticos específicos do século XX (UFRJ 2014). Esta última é a que mais se assemelha ao formato presente em outros cursos, inclusive do ponto de vista avaliativo, porque não há exigência de atividade de criação musical.

A criação de disciplinas analíticas para conteúdos específicos (harmonia, forma, polifonia, etc.) evidencia a concepção pedagógica da análise como meio privilegiado e transversal para estudo da Música. Esta estratégia aparenta articular as especificidades do campo analítico com suas dimensões teóricas, afastando-se do uso do termo “análise” enquanto procedimento genérico.

Em abordagem distinta, a UFBA trabalha com o conteúdo analítico na já citada

disciplina Literatura e Estruturação Musical, onde também enfatiza os estudos ligados à forma, gêneros e estilos de maneira integrada a fenômenos harmônicos e contrapontísticos próprios das épocas estudadas. Porém, como esta disciplina não abarca o estudo de técnicas e métodos analíticos desenvolvidos a partir do século XX, este conteúdo é realizado na disciplina Técnica de Análise (I e II) (UFBA 2016). Esta divisão, acaba pondo em evidência a análise do repertório do século XX e a prática analítica deste período, inclusive demonstrando a sua expansão e especialização.

Na UFPB, que trabalha com a disciplina Estruturação e Análise Musical (I a IV), percebe-se o esforço curricular para colocar a análise como meio de construção de significado. Trata-se de uma disciplina integrada, mas numa perspectiva distinta da LEM, onde, partindo de investigações recursos, princípios e processos composicionais presentes na produção musical ocidental dos séculos XVII ao XX, analisa-se a estruturação musical em variados aspectos (UFPB 2008, 44). Nota-se que o termo “análise” assume uma função polivalente, referindo-se a processos especializados e a processos amplos de investigação musical. Porém, em Estruturação e Análise Musical IV é feita referência a “ferramentas analíticas”, em alusão a teorias analíticas desenvolvidas no século XX.

O escopo da disciplina Análise (I a III), na UFPR, abrange apenas a música produzida nos séculos XVIII e XIX, abrangendo o repertório vocal e instrumental. A introdução a algumas teorias analíticas, como teoria dos conjuntos, é realizada na disciplina Harmonia III. Já o estudo de teorias e técnicas analíticas específicas é realizado na disciplina Tópicos Especiais em Teoria e Análise Musical, que faz uma introdução a análise schenkeriana (UFPR 2017a). Este tipo de construção disciplinar, sintética, é coerente com o Projeto de Curso desta universidade, o qual prevê que o estudante curse conteúdos obrigatórios em um Núcleo Comum e focalize sua formação a partir de disciplinas optativas, as quais, estando em maior número e compartimentalizadas, repassam ao estudante a opção por abrangência e/ou aprofundamento. (UFPR 2017b)

As disciplinas Análise I e II, na UFMT, apresentam a seguinte ementa: “Processo de desvendamento das poéticas sonoras da música ocidental de concerto, através de abordagens que buscam detectar os percursos composicionais e os eixos geradores de cada obra” (UFMT 2012). Apesar de a carga horária ser inferior a outros cursos, ela tem um escopo amplo, trabalhando elementos formais, técnicas analíticas e funções estruturais.

Na UNB, Análise I e II abordam elementos geradores (células e motivos) e forma

sonata. Em seus programas constam análises fenomenológicas de peças de menor e maior complexidade - tipo *Lied* e forma sonata. Já em Análise III, que é optativa, o enfoque é sobre o repertório de música do século XX, mas sem fazer referências a técnicas e teorias analíticas.

Na USP, a disciplina Análise I faz uma abordagem sobre o repertório sinfônico e coral, enfatizando questões teóricas e estéticas ligadas à interpretação e ao “espírito crítico”. Análise II trata do estudo da Forma Sonata e Rondó, referenciados nos séculos XVIII e XIX. Análise III tem foco nas “principais ferramentas computacionais de análise musical assistida, compreendendo exercícios de análise e modelização musical com suporte computacional”, abordando fundamentos da música do século XX (USP 2017). A utilização do suporte computacional para análise, de maneira enfática, é uma característica dessa universidade. Procedimentos analíticos também são estudados em abordagem panorâmica na disciplina Música Contemporânea, História, Análise e Processos, a qual aborda a produção musical da segunda metade do século XX até a atualidade.

Os planos das disciplinas analíticas evidenciam diferenças de organização e de escopo dos conteúdos. Também é possível perceber que o termo “análise” pode ser utilizado de maneira mais específica ou mais abrangente, ora se referindo a técnicas, ora se referindo a processos de observação mais amplos. De maneira geral, entende-se que o estudo da forma é um dos principais componentes da disciplina, havendo abordagens que focalizam sobre repertórios de períodos históricos específicos, sobre estruturas, elementos geradores e sobre técnicas específicas. O estudo sistemático de teorias analíticas não está presente em todos os cursos, e naqueles em que está, ele acontece em seu período final.

3.3 Obras de referência

Uma dimensão importante do ensino de graduação são as referências utilizadas por professores e estudantes. Nesta pesquisa foi notado que a maior parte dos livros e sites presentes em planos de disciplinas está em língua estrangeira. Também foi notado que há poucas referências expressas à música feita por brasileiros, sendo exceções as citações realizadas no curso da USP, na disciplina Composição, cujo programa prevê “a experiência brasileira na música contemporânea” (USP 2017), e no curso da UFBA que, também na disciplina Composição, abarca “a experiência do movimento de composição na Bahia” (UFBA 2016).

Baseando-se nas referências bibliográficas dos planos de disciplina, foram calculados percentuais referentes às obras de autores brasileiros e estrangeiros, bem como os percentuais referentes às obras em língua portuguesa e língua estrangeira, das disciplinas de Instrumentação e Orquestração, Análise e Harmonia. Nas disciplinas de Análise (Tabela 1), apenas 9,7% dos autores utilizados são brasileiros e apenas 23% das obras estão em língua portuguesa.

Disciplinas de Análise Musical								Total
	UFBA ⁸	UNB	UFMT	UFRJ ⁹	UFMG	UFPR	USP	
Obras de autores brasileiros	0	0	2	2	1	0	6	11
Obras de autores estrangeiros	24	2	5	17	4	8	42	102
Obras em língua portuguesa	0	0	4	4	1	3	14	26
Obras em língua estrangeira	24	2	3	15	4	5	34	87

Tabela 1: Número de obras de autores brasileiros e estrangeiros e obras em língua portuguesa e estrangeira em disciplinas de Análise Musical. Fonte: própria

Nas disciplinas de Harmonia (Tabela 2), o percentual de autores brasileiros utilizados é de 14%, com 32% das referências estando em língua portuguesa.

Disciplinas de Harmonia								Total
	UFBA ⁸	UNB	UFMT	UFRJ ⁹	UFMG	UFPR	USP	
Obras de autores brasileiros	0	0	4	4	0	2	2	12
Obras de autores estrangeiros	17	6	15	11	5	9	11	74
Obras em língua portuguesa	0	1	9	7	1	5	5	28
Obras em língua estrangeira	17	5	10	8	4	6	8	58

Tabela 2: Número de obras de autores brasileiros e estrangeiros e obras em língua portuguesa e estrangeira em disciplinas de Harmonia. Fonte: própria

O estudo de Instrumentação e Orquestração apresenta resultados ainda mais concentrados em autores e línguas estrangeiros (Tabela 3), tendo apenas 5,4% das obras em português e, também, 5,4% de autores brasileiros.

8 Disciplinas de Literatura e Estruturação Musical e Técnicas de Análise I e II.
9 Disciplinas Formas Musicais e Análise e Criação Polifônica.

Disciplinas de Instrumentação e Orquestração								Total
	UFBA ¹⁰	UNB	UFMT	UFRJ ¹¹	UFMG	UFPR	USP	
Obras de autores brasileiros	0	0	2	1	0	0	0	3
Obras de autores estrangeiros	14	5	10	2	5	3	14	53
Obras em língua portuguesa	0	0	2	1	0	0	0	3
Obras em língua estrangeira	14	5	10	2	5	3	14	53

Tabela 3: Número de obras de autores brasileiros e estrangeiros e obras em língua portuguesa e estrangeira nas disciplinas de Instrumentação e Orquestração. Fonte: própria

Estes dados incentivam a pensar sobre a intensidade da produção em Teoria e Análise no Brasil e a capacidade dessa produção se transformar em materiais de referência. Mesmo considerando que os cursos superiores em Música são relativamente novos, e que os cursos de pós-graduação são ainda mais recentes, a adoção da produção realizada por brasileiros ainda é bastante diminuta. Tais informações, vistas sob a ótica da reciprocidade entre graduação e pós-graduação, revelam fragilidades em processos fundamentais de ensino e expõem caminhos escolhidos pela comunidade brasileira de pesquisa em música que, ao privilegiar em absoluta maioria referências estrangeiras, notadamente de países do hemisfério norte, compromete a “promessa de independência, autonomia e visibilidade de nossa produção intelectual¹²” (Nogueira 2013).

É preciso destacar que a concentração de referências em língua estrangeira (a maioria em língua inglesa) tem grande potencial de excluir ou, pelo menos, afastar estudantes de graduação do estudo sistemático em Teoria e Análise. Mesmo sendo notórios os esforços de alguns professores na realização de traduções didáticas, em diversas universidades, eles estão dissociados de políticas de edição e publicação, o que compromete o potencial de compartilhamento do material e suas respectivas adoções oficiais.

Há ainda a necessidade de discutir os impactos epistemológicos e criativos da baixa presença de produções teóricas e musicais brasileiras nos cursos, pois, como

10 Disciplinas de Literatura e Estruturação Musical e Técnicas de Análise I e II.
11 Disciplinas de Harmonia Funcional e Harmonia Vocal-Instrumental.
12 This inclusive perspective, which presupposes policies of reciprocity and intercultural understanding, must be seen by the Southern countries as an important stimulus to our pledge for independence, autonomy and visibility of our intellectual production. We shall work and turn the tables!

afirma Nogueira (2013), “se a análise das referências teóricas revela um resultado angustiante, eu diria que a análise dos objetos de estudo teórico demonstra uma situação ultrajante¹³”. Não se trata de uma consideração nacionalista ou de uma aversão ao conhecimento historicamente construído em diversos locais do mundo, mas de pensar sobre a produção local como uma contribuição necessária para a diversidade da ecologia dos saberes. Uma vez que paradigmas intelectuais associam-se à atividade criativa, e vice-versa, torna-se relevante refletir sobre os tempos e contextos em que eles estão inseridos.

4. Questionamentos conclusivos

Documentos institucionais assumem relevância por sua capacidade de orientar práticas e delimitar áreas de atuação. No caso dos documentos curriculares, eles assumem uma forte função normativa, determinando o que deve ser ensinado. Porém, eles também podem assumir um papel crítico bastante expressivo. São nos documentos curriculares que problematizações importantes para as áreas do conhecimento são incentivadas e legitimadas, neles é possível afirmar paradigmas ou questioná-los. Neste sentido, não são espaços que necessariamente demandem coerência integral, mas representem as próprias disputas conceituais e epistêmicas, se tornado um espaço crítico.

Partindo do exposto acima, algumas perguntas parecem ser necessárias: os documentos curriculares dos cursos de Composição têm sido capazes de pautar questões próprias de seus tempos e contextos? Quais estratégias de produção de conhecimento eles privilegiam? Quais incentivar?

Os projetos de curso apontam para diferentes epistemologias educacionais e, em relação aos campos da Teoria e da Análise, existem diferenças de perspectivas e abordagens, que podem influenciar o potencial criativo e crítico dos estudantes, mas que não configuram rupturas epistemológicas. Surgem então os seguintes questionamentos: em que medida o desenvolvimento crítico e criativo da Teoria da Música depende das concepções e estratégias educacionais adotadas? E, atacando um ponto específico, como o ensino de Teoria na graduação pode contribuir para o aprimoramento da pós-graduação brasileira? Ou ainda, como a pós-graduação pode contribuir para a melhoria do ensino de Teoria e Análise na graduação?

¹³ “If the analysis of the theoretical references reveals a distressing result, I would say that the analysis of the objects of theoretical study demonstrates an outrageous situation.”

Estas questões não possuem respostas inequívocas e, em alguma medida, têm sido dadas pelos próprios cursos. Contudo, é notório que materiais de referência para o ensino de Teoria e Análise no Brasil precisam ser adaptados ou desenvolvidos para o nível de graduação. Também se faz necessário investigar e compartilhar experiências vivenciadas no cotidiano de cada curso, a fim de compreender os paradigmas que orientam suas atividades. Estas ações constituem uma estratégia de fortalecimento da própria área aqui discutida.

Há ainda outro tema a ser interrogado: por que as referências à produção musical brasileira são escassas nos documentos curriculares e as referências à produção estrangeira são expressivas? Faltaria conhecimento sistemático sobre ela? Essa produção não seria relevante do ponto de vista teórico-analítico ou estético?

As perguntas aqui realizadas informam sobre alguns desafios epistemológicos e criativos postos para o ensino de Teoria, Análise e Composição.

Referências

- Bernstein, Basil. 2003. “A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização”. *Cadernos de Pesquisa*. Traduzido por Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. N.º 120, 75-110.
- Berry, David Carson, e Sherman Van Solkema. 2014. “Theory.” *Grove Music Online*. Oxford Music Online. Oxford University Press. Disponível em <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/A2258426>>. Acessado em 31 de maio de 2017.
- Brasil. 2007. *Reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais*. Ministério da Educação.
- Cook, Nicholas. 1997. *A Guide to Musical Analysis*. Oxford University Press.
- Hornburg, Nice, e Rúbia Silva. 2007. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. N.º 10:3, 61-66.
- Lima, Paulo Costa. 1999. *Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia*. Salvador: Fazcultura/Copene.
- _____. 2015. O Sentido da teoria. *O Pensamento musical criativo: teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*. Série Congressos da TeMA, v. 1. Salvador: TeMA, 236-240.
- Luedy, Eduardo. 2006. “Batalhas culturais: Educação Musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em Educação”. *Revista da ABEM*. N.º 15:14, 101-107.
- Nogueira, Ilza. 2013. “The North/South Relations in Music: It’s Time We Turned the Tables!”. *Art Music Review*. UFBA – Escola de Música. N.º 25. Disponível em <<https://www.revista-art.com/the-north-south-relations-in-music-it-s-time-we-turned-the-tables>>. Acessado em 08 de junho de 2017.

- _____. 2015. O Pensamento musical criativo: tradição e transgressão. *O Pensamento musical criativo: teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*. Série Congressos da TeMA, v. I. Salvador: TeMA, 11-14.
- _____. 2016. “Contemporary Knowledge and Musical Creation: Ethic and Paradigms”. *Musica Theorica*. Salvador: TeMA, 1-21.
- Universidade de Brasília. 2017. *Currículo da habilitação composição*. Disponível em <<https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=5614>>. Acessado em 31 de maio de 2017.
- Universidade Federal da Bahia. *Projeto pedagógico do curso de composição e regência*. Salvador. 2010.
- _____. *Programa de componente curricular*. 2016. Disponível em <<http://dmusufba.com/conteudos-programaticos/>>. Acessado em 31 de maio de 2017.
- Universidade Federal de Minas Gerais. *Projeto pedagógico do curso de Música*. Belo Horizonte. 2011.
- Universidade Federal do Mato Grosso. *Projeto de criação do curso de bacharelado em Música*. 2012.
- Universidade Federal da Paraíba. “Bacharelado em habilitação em práticas interpretativas da música e composição”. *Projeto político-pedagógico*. João Pessoa. 2008.
- Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Programas de disciplinas*. Rio de Janeiro. 2014.
- Universidade Federal do Paraná. 2017a. *Programas de disciplinas*. Disponível em <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/graduacao/musica/programa-de-disciplinas/>>. Acessado em 31 de maio de 2017.
- _____. 2017b. Currículo do curso de música da UFPR. Projeto político-pedagógico. Disponível em <http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2016/07/PPC_DO_CURSO_DE_MUSICA_UFPR_2014_em_diante.pdf>. Acessado em 31 de maio de 2017.
- Universidade de São Paulo. *Grade curricular*. 2017. Disponível em <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27420&codhab=101&tipo=N&print=true>>. Acessado em 31 de maio de 2017.
- Whittall, Arnold. “Analysis.” *The Oxford Companion to Music*. Oxford Music Online. Oxford University Press. Disponível em <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e257>>. Acessado em 31 de maio de 2017.
- Young, Michael. 2014. “Teoria do currículo: o que é e por que é importante”. *Cadernos de Pesquisa*. Traduzido por Leda Beck. N.º 44:151,190-202.
- _____. 2013. “Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: a Knowledge-based Approach”. *Journal of Curriculum Studies*. Routledge. N.º 2:45, 101-118.

TEORIA E ANÁLISE MUSICAL: INSTRUMENTOS DE LEGITIMAÇÃO CULTURAL

Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros

(...) As disciplinas Harmonia e Análise Musical são obrigatórias a todo saber e fazer musical, possuindo ainda relevante carga horária nos currículos das diversas instituições musicais (formais ou não). (...) No entanto, o ensino dessas disciplinas é fundamentalmente baseado numa literatura referencial teórica e aplicada – que de maneira exaustiva e quase exclusiva faz recorrência, para a demonstração de seus pressupostos teórico-conceituais, a amostragens e ilustrações emprestadas da música estrangeira (em particular da europeia, do final séc. XIX). (Kater, Carlos *apud* Gianelli 2012, 34]

A construção de uma música erudita brasileira não é assunto premente. A construção de um conhecimento brasileiro de processos compositivos em música, esse sim, é assunto indispensável e que tarda. (Chaves, Celso Loureiro *apud* Freire 2015, 95)

O tema desta exposição foi definido em meio ao conturbado cenário político de 2016, cujos desdobramentos continuam, num progressivo agravamento da crise política e econômica que atravessamos. Por mais que desejemos expurgar as práticas que fragilizam e constroem nosso país perante a comunidade internacional, através de soluções drásticas e definitivas, o fato é que temos uma longa história a ser conhecida e melhor compreendida, especialmente a história recente do país.

Mas, por onde começar? Quais fontes e métodos utilizar? Algumas áreas, como economia e literatura, podem vir a contribuir para a busca de respostas, apontando alguns caminhos que nós, pesquisadores em música, também podemos trilhar.

Celso Furtado, em “O Capitalismo Global”, exalta os poderes da imaginação sobre o conhecimento institucionalizado:

Cedo percebi que, se me atrevesse a usar a imaginação, conflitaria com o *establishment* do saber econômico da época. A alternativa seria reproduzir

o saber convencional, que era particularmente pobre em razão de nossa dependência em matéria de saber científico. Que tenhamos nos revoltado e começado a usar a imaginação para pensar por conta própria é algo que não é fácil de explicar. Mas a verdade é que isso ocorreu no âmbito da América Latina: passamos a identificar nossos problemas e a elaborar um tratamento teórico dos mesmos. Havia uma realidade histórica latino-americana, e mais particularmente brasileira, a captar. A confiança em nós mesmos para dar esse salto tornou-se possível graças à emergência da CEPAL¹ no imediato pós-guerra. (Furtado, 1998, 10. Grifo meu)

A originalidade de pensamento cultivada na CEPAL visava a fazer frente ao *status quo* da ciência econômica que se praticava no Brasil. Ainda segundo Furtado, uma academização precoce da ciência “acaba sendo uma forma de subordinação a constrangimentos inibidores da criatividade: quem não usa certa linguagem e adota certos modelos é desqualificado, independentemente do que tenha a dizer. A ciência institucionalizada é sempre conservadora.” (Ibid., p. 12)

Contradizendo as teorias de inferioridade de raça, inadequação do clima, que, na esteira do positivismo, serviam para explicar a inferioridade econômica do Brasil na cena mundial, Furtado adotou como método de trabalho uma extensa coleta de dados históricos sobre o país, ou seja, “um modelo com perspectiva histórica multissecular da economia brasileira. (...) o importante foi observar o Brasil, desde os seus primórdios, como ator relevante na cena econômica mundial.” (Ibid., 16. Grifo meu)

Para além de questões essencialmente de cunho econômico, cuja natureza não cabe aqui debater, o fato é que Celso Furtado rapidamente percebeu que “a ciência econômica acadêmica criava obstáculos à formulação de uma política de industrialização do Brasil, e que essa doutrina contava com fortes apoios externos. Havia, portanto, um imperialismo velado a ser enfrentado.” (Ibid., 18) Guardadas as diferenças entre música e economia, não podemos menosprezar o lugar da música na nossa cultura e o fato de que ela constitui um importante fator identitário.

Minha intenção ao evocar o trabalho de Furtado, é ressaltar o método utilizado, qual seja, o estudo extensivo e exaustivo das fontes e o uso da criatividade e da imaginação² na formulação de perspectivas teóricas, a partir dessas mesmas fontes.

¹ Comissão Econômica para a América Latina. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. (Fonte: <http://www.cepal.org/pt-br/about>)

² A imaginação é uma faculdade dupla, simultaneamente sensível e intelectual, o que favorece esse movimento de construção teórica a partir de dados concretos. [conferir KANT, *Crítica da Faculdade de Julgar*]

Em um contexto estritamente musical, podemos traçar como paralelo o estudo das obras e dos estilos pessoais de compositores brasileiros (e latino-americanos) e a formulação de teorias a partir desse repertório, a fim de consolidar ferramentas conceituais que dêem conta da nossa realidade cultural – evitando os excessos do ufanismo, de um lado, e o sentimento de inferioridade perante o cânon europeu, de outro. Isso já vem sendo feito, através de inúmeros projetos de longo prazo e alcance, em diversas instituições do país. O que pretendo, somente, é enfatizar e trazer à consciência a importância dessas iniciativas.

Outra inspiração, como eu disse, advém da crítica literária. Remeto-me a dois autores. O primeiro é Eça de Queirós que, numa carta a Eduardo Prado, faz a crítica daquilo que viu quando esteve no Brasil. A carta é datada de 1888, ano em que a escravidão foi oficialmente abolida no Brasil.

Nos começos do século, há uns 55 anos, os brasileiros, livres dos seus dois males de mocidade, o ouro e o regime colonial, tiveram um momento único e de maravilhosa promessa. Povo curado, livre, forte, de novo em pleno viço, com tudo por criar no seu solo esplêndido, os brasileiros podiam nesse dia radiante fundar a civilização especial que lhes apetecesse, com o pleno desfogo com que um artista pode moldar o barro inerte que tem sobre a tripeça de trabalho, e fazer dele, à vontade, uma vasilha ou um deus. Não desejo ser irrespeitoso, caro Prado, mas tenho a impressão que o Brasil se decidiu pela vasilha. (Queirós 1996, 10 e 11)

Mais adiante ele descreve aquilo que o incomodou tão profundamente em sua visita à América:

Apenas as naus do senhor D. João VI se tinham sumido nas névoas atlânticas, os brasileiros, senhores do Brasil, abandonaram os campos, correram a apinhar-se nas cidades e romperam a copiar tumultuariamente a nossa civilização européia, no que ela tinha de mais vistoso e copiável. (...)

Percorri todo o Brasil à procura do novo e só encontrei o velho, o que já é velho há cem anos na nossa Europa – as nossas velhas idéias, os nossos velhos hábitos, as nossas velhas fórmulas, e tudo mais velho, gasto até ao fim, como inteiramente acabado pela viagem e pelo sol. Sabe o que me parecia, para resumir a minha impressão numa imagem material, como recomenda Buffon? Que por todo o Brasil se estendera um antigo e coçado tapete, feito com os remendos da civilização européia, e recoberto o tapete natural e fresco das relvas e das flores do solo...” (Ibid., 17 e 25)

Passado um século, a situação não parecia muito diferente. Transcrevo um trecho

de “Que Horas São?”, livro de ensaios de Roberto Schwarz, publicado em 1987:

Nos vinte anos em que tenho dado aula de literatura assisti ao trânsito da crítica por impressionismo, historiografia positivista, *new criticism* americano, estilística, marxismo, fenomenologia, estruturalismo, pós-estruturalismo e agora teorias da recepção. A lista é impressionante e atesta o esforço de atualização e desprovincianização em nossa universidade. Mas é fácil observar que só raramente a passagem de uma escola a outra corresponde, como seria de esperar, ao esgotamento de um projeto; no geral ela se deve ao prestígio americano ou europeu da doutrina seguinte. Resulta a impressão – decepcionante – da mudança sem necessidade interna, e por isso mesmo sem proveito. O gosto pela novidade terminológica e doutrinária prevalece sobre o trabalho de conhecimento, e constitui outro exemplo, agora no plano acadêmico, do caráter imitativo de nossa vida cultural. Veremos que o problema está mal posto, mas antes disso não custa reconhecer sua verdade relativa.

Tem sido observado que a cada geração a vida intelectual no Brasil parece recomeçar do zero. O apetite pela produção recente dos países avançados muitas vezes tem como avesso o desinteresse pelo trabalho da geração anterior, e a conseqüente descontinuidade da reflexão. (Schwarz 1987, 30)

Para a intelectualidade brasileira,

(...) o sentimento de viverem entre instituições e idéias que são copiadas do estrangeiro e não refletem a realidade local [é algo familiar]. Contudo, não basta renunciar ao empréstimo para pensar e viver de modo autêntico. Aliás, esta renúncia aqui é impensável. Por outro lado, a destruição filosófica da noção de cópia [Foucault, Derrida] tampouco faz desaparecer o problema. Idem para a não-ciência programática com que o antropófago [andradiano] ignora o constrangimento, o qual teima em reaparecer. ‘Tupi or not Tupi, that is the question’, na famosa fórmula de Oswald, cujo teor de contradição – a busca da identidade nacional passando pela língua inglesa, por uma citação clássica e um trocadilho, diz muito sobre o impasse. (Ibid., 39)

Schwarz toma como exemplo a obra de Machado de Assis, para chegar à conclusão de que o nacional é essencialmente uma “regra de estilo”, e que a “mudança de poses” efetuada pela personagem Brás Cubas não constitui um problema, mas antes uma solução. A passagem do estilo culto para o coloquial, do tom trágico para o satírico, seriam, segundo Schwarz, traços identitários brasileiros, configurados no estilo machadiano.

Na dissertação de mestrado da acadêmica Raísa Silveira³ defendida em 2016 sob minha orientação, utilizamos a perspectiva proposta por Schwarz sobre ‘o nacional’ para analisar o estilo composicional de Radamés Gnattali, cuja obra é persistentemente vista como problemática, do ponto de vista do popular e do erudito, do nacional e do estrangeiro. Cito uma passagem da referida dissertação:

Voltemos à posição de Radamés como mediador: traços da função volubilidade podem ser reconhecidos nos mais variados lugares de seu convívio, e transparecem tanto em suas obras – na maneira que utiliza materiais de diferentes estilos e linguagens – quanto nos discursos que o circundam – através da maneira como se auto define (ou como outros o definem) de forma às vezes contraditória ou ambígua. As relações de semelhança e diferença nos choros que estamos estudando [*Manhosamente, Canhoto* e *Negaceando*] são bastante latentes e geram contrastes que implicam em um revezamento de poses semelhante àquele que Schwarz identifica na obra de Machado.

(...) As análises [de Schwarz] exploram a maneira pela qual a ordem social vigente na época da composição do romance é representada em forma de estrutura narrativa nas Memórias. A relação é mimética; para além daquilo que é dito por Brás, a própria fórmula imita a ordem social. Ou seja, as contradições que decorrem dos vínculos de dominância fundadas no tripé latifundiário-escravo-trabalhador livre são transpostas para a forma do texto. O brasileiro nas obras da segunda fase de Machado estaria, portanto, no estilo da narração enquanto regra de escrita, deixando de ser uma questão de temática. (Silveira 2016, 52)

O Nacional não poderia, portanto, ser reduzido ao conteúdo; ao contrário, sua manifestação estaria relacionada à forma, a uma fórmula narrativa.

(...) a fórmula narrativa de Machado consiste em certa alternância sistemática de perspectivas, em que está apurado um jogo de pontos de vista produzido pelo funcionamento mesmo da sociedade brasileira. O dispositivo literário capta e dramatiza a estrutura do país, transformada em regra da escrita. (...) Ao transpor para o estilo as relações sociais que observava, ou seja, ao interiorizar o país e o tempo, Machado compunha uma expressão da sociedade real, sociedade horrendamente dividida, em situação muito particular, em parte inconfessável, nos antípodas da pátria romântica. O “homem do seu tempo e do seu país” deixava de ser um ideal e fazia figura de problema [grifo nosso]. (Schwarz *apud* Silveira 2016, 53)

³ A dissertação *Mediações nos choros para piano solo de Radamés Gnattali (1906-1988)* encontra-se disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00001d/00001d32.pdf>>.

O exemplo acima é eloquente das vantagens que retiramos da aproximação entre diferentes áreas de estudo. A crítica literária apontou um caminho frutífero para se pensar “o caso” Radamés, desviando o foco dos impasses estilísticos que sua obra geralmente suscita.

A pesquisa em música no Brasil tem sofrido intensas mudanças nas últimas décadas, a própria TeMA é um reflexo do movimento de atualização do campo. Trata-se de assumir como principal virtude o pensamento crítico e autônomo, o único que permite aproveitar, independentemente da origem, as idéias e métodos realmente interessantes e construtivos para determinada situação, determinado contexto.

O trabalho cumulativo, esforço coletivo de todos os pesquisadores, docentes e discentes, dos Programas de Pós-Graduação em Música são uma via segura para a formação de uma massa crítica⁴ e para o amadurecimento da pesquisa acadêmica em música e em teoria musical no país. Como já disse antes, este trabalho vem sendo realizado e deve continuar a sê-lo, com a consciência do papel político fundamental que a teoria e a pesquisa desempenham na sociedade.

Referências

- Freire, Vanda Lima Bellard (org.). *Horizontes da pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.
- Furtado, Celso. *O Capitalismo global*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- Queirós, Eça de. *Eça de Queirós-Júlio Pomar*. São Paulo, SP, Editora Giordano Ltda, 1996.
- Silveira, Raísa. *Mediações nos Choros para piano de Radamés Gnattalli (1906-1988)*. Dissertação. Florianópolis: UDESC, 2016.
- Schwarz, Roberto. “Nacional por subtração” in *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. *Um Mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. 4ed. São Paulo: Edições 34, 2000.

4 Em dinâmica social, **massa crítica** é a mentalidade de um grupo em relação a um determinado assunto necessária e suficiente para, em quantidade e qualidade, estabelecer e sustentar determinada ação, relação ou comportamento. Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Massa_crítica_\(sociologia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Massa_crítica_(sociologia))>.

PARTE III

A PESQUISA ACADÊMICA NO BRASIL E AS TEORIAS ANALÍTICAS

III. Play of Sparkles

Freely

♩ = 70

140

mf

♩ = 110

Light and playful

141

mf

143

mf

145

mf

EXECUÇÃO INTERPRETATIVA INFORMADA: METODOLOGIA ANALÍTICA PARA A INTERPRETAÇÃO DA CANÇÃO DE CÂMERA

Achille Picchi

I. Introdução

Este ensaio discute duas perguntas propostas para a mesa temática sobre “O Ensino de teoria e análise musical na pós-graduação acadêmica” do II Congresso da TeMA: 1.^a) Qual o lugar da análise musical nas pós-graduações em Música? 2.^a) Por que a análise musical não se encontra nos eixos estruturantes dessas pós-graduações?

Gostaria de iniciar pelos assuntos maiores, que levam da posição extensiva e geral da análise e da interpretação musical, indo para os particulares; no meu caso, a posição da análise musical na interpretação da canção de câmara, especialmente a brasileira, meu campo de pesquisa específico. Bem como isso se encaixa no ensino e orientação de pós-graduação, no qual também me insiro.

Sobre a segunda pergunta, deixarei para o final.

2. Análise musical: uma concepção

A palavra analisar, como todo verbo, indica movimento, ação. Se transpusermos a palavra, de sua função sintática para significante, teremos que: o olhar atentamente, o focar em detalhes, o impulso de descobertas que possam revelar minúcias, tudo pertence ao analisar.

Em maior profundidade, analisar pode significar desvendar um funcionamento, revelar uma criação em sua essência construtiva, no mais íntimo de seu mecanismo de existência. O que talvez seja, para a música, um caminho de busca de significação.

O que a Análise Musical é, ou parece ser, talvez esteja, assim, estreitamente ligada à atribuição de significado que se possa fazer à própria música. Isso quer dizer, em princípio, que analisar está para compreender como é feito, tanto quanto está para como funciona, como está estruturado, realizado, desenvolvido, e até mesmo para revelar como pode ser percebida a música enquanto discurso.

Falar de análise musical logo traz à mente a ideia de conhecimento. Parece claro que é preciso contato com a música para conhecer música. Nesse caso, para que analisar música?

Primordialmente a compreensão do que a música seja parece passar, de fato, pela substantiva necessidade analítica. Isto é, quem toca, canta ou rege precisa compreender o que toca, canta ou rege; e de outro lado, quem ouve precisa compreender o que ouve.

No entanto, do lado da fruição é que se posiciona o problema. O que se nos apresenta aqui, talvez mais agudamente, é se é preciso realmente compreender música para se fruir música. Podemos, dessa forma, aventar que “compreender” aqui estaria para o entendimento e “fruir” estaria para a intuição¹. O que, de certa forma quase categórica, dividiria os campos em “compreensão” para os músicos e “fruição” para os ouvintes. Mas é preciso não cair em equívocos: as duas facetas são interpenetráveis, cada uma em sua individualidade. Este ponto, que aqui não será desenvolvido, é crítico especialmente para a introdução da ideia da análise na canção de um modo em geral e na canção de câmara, em particular.

A dificuldade aqui talvez surja do fato de estarmos, hoje mais que em qualquer outra época, submersos literalmente em música. Ou naquilo que as diversas correntes culturais, comunicacionais, de *media*, etc., chamem de música – ou assim tendo estabelecido, considerando-se muitos e variados fatores, o que provavelmente faz-nos distanciar cada vez mais da noção do que seja realmente música².

Enfim, sem entrarmos na profundidade do emaranhado pós-moderno dos problemas sociomusicais, bem como nas diferenças essenciais e gerais na expressão musical, diremos que embora a análise musical não tenha sido possível apenas porque houve, ao longo da história da humanidade, a invenção da escrita musical por necessidade de registro, esta foi, indubitavelmente, um fator determinante de sua sistematização.

¹ Emprego aqui “entendimento” e “intuição” no sentido da crítica kantiana, ou seja, grosso modo entendimento como juízo transcendental e intuição como juízo universal.

² E nesses tempos, é claro, distancia-se ainda mais a necessidade dessa noção.

Essa invenção, a da notação da música, que com o tempo foi ficando cada vez mais detalhada e sofisticada, além de, digamos assim, precisa, nos possibilitou uma tomada de posição, a qual, hoje, talvez possamos chamar de metodologia de análise musical³. Porém, isso nos remete, de modo incisivo, ao fato de que só parte da música praticada pelo Homem, desde tempos imemoriais aos dias de hoje, é passível de ser metodologicamente analisada, já que só parte dela foi registrada através de alguma forma de escrita musical. A escrita, entretanto, mesmo desde seus primórdios, sempre foi parte da música, nunca seu todo, o que se deu de suas primeiras tentativas de registro mnemônico até a sofisticação atual. Levava, sempre, a um caminho de orientação para aquele que fosse executar o que fora escrito e executado originariamente, em primeiro lugar (ou pelo compositor ou por alguém próximo a ele), e a um caminho para se pesquisar o som da música depois de sua consecução executiva.

Considerando, então, que a análise da composição musical repousa, por fim, sobre partituras, ou seja, sobre música registrada por escrito que se remete ao som posteriormente, volta-se então à acepção do desvendamento, da descoberta do funcionamento e, afinal, ao conhecimento que proporciona esse procedimento, que tem suas definitivas implicações hermenêuticas, já que se comporta como “textos” que abrigam “discursos”.

A compreensão da música sugere organização comunicacional. Não, entretanto, aquela mais direta e comum da comunicação que se estabelece entre agente, meio e receptor – ou, pelo menos, não somente essa. Para além disso, sugere que a organização se faça codificada e, daí a decodificação seja o primeiro passo para retornar à organização. Fica claro que seja o primeiro, mas não o único; e, embora importante, talvez não o de maior importância.

Assim como num jogo, se compreendo as regras, acompanho o desenrolar da significação para aquela realidade chamada jogo. Para além disso, com o passar do tempo e maior aprofundamento das interações e procedimentos, técnicas e subtilezas que cercam a construção do universo jogo, posso eventualmente chegar ao Belo nele contido, desfrutando de um viés estético, digamos, informado que possivelmente irá até, quem sabe, embasar uma cultura estética. Poder-se-ia até lançar a hipótese de que afinal é disso que se trata quando da ideia de análise de qualquer obra: um embasamento técnico-estético específico informado.

Se, de fato, a música é a arte de pensar com sons estruturados doutra maneira

³ Como a concebemos tradicionalmente, dirigida à composição de música acústica (instrumental e vocal).

que não a da linguagem, então é possível dizer que a música envolve o ser com os sons e pensa-se enquanto é pensada para estruturar o mundo que cria. E isto seria tão válido para quem a estuda do ponto-de-vista da compreensão pura e simples do texto, com finalidades teóricas exclusivas, como para quem interpreta e executa uma obra, com finalidades práticas exclusivas. Considera-se, aí, “interpretação” como totalmente implicada na análise musical.

A disciplina Análise Musical não se circunscreve a todos da mesma maneira e/ou sob um mesmo ponto-de-vista. Seja qual for o ponto de vista (trilhar a gênese composicional ou adentrar as possibilidades interpretativas), a Análise Musical não exclui ninguém.

3. Interpretação, execução interpretativa, performance

Arte temporal por excelência, a música demanda quase que inevitavelmente a mediação para sua fruição. Ou seja, sua recepção está ligada à realização de uma interpretação.

Interpretare, inicialmente, designava a descoberta de significados mais ou menos ocultos por trás de significantes e era palavra empregada, em especial, na chamada compreensão de textos herméticos, em geral religiosos (Picchi 2000). O que nos remete, no que diz respeito à música, ao fato de que para a obra musical há uma combinação indivisível entre sua concepção e sua realização concreta. Isto é, ela existe juntamente a sua escrita/escritura, na sua gênese composicional, desde o instante da criação pelo compositor até sua cristalização através de um código de realização.

Se sua recepção e caminho histórico chegam até nós, é porque, como coloca Cook (1998, p.79), estão baseados “em como as pessoas percebem as coisas; então devemos razoavelmente esperar interpretação – performance, escuta, escrita [*escritura*] – residindo no centro da história e não em sua periferia”.

A obra musical⁴, afinal, é tanto um objeto textual como um objeto sonoro. O textual sendo uma espécie de mapa do sonoro, faz de sua existência a mediação através de uma execução. É, então, preciso fazer uma distinção entre execução (execução interpretativa/*performance*) e interpretação. Podemos dizer que essa distinção passa pela contingência: toda interpretação envolve necessariamente execução; mas nem toda execução é uma interpretação. A execução musical envolve, naturalmente,

o mecânico, o gesto físico, a maneira pela qual, através de instrumento ou voz, o músico realiza fisicamente o som proposto pela obra. A interpretação, indo além do meramente físico, mas sem nunca dispensa-lo, tenta mostrar, desvelar, fazer reconhecer um entendimento do conteúdo musical da obra, ou seja, o que reside por trás das alturas e do esforço físico em fazê-las soar. Daí se percebe que interpretação e execução estão intrinsecamente ligadas; mas é possível isolar existência do par em sua essência analítica.

Considerando que interpretação tem uma inelutável ligação com o texto musical, então necessariamente dependerá da análise para seu entendimento. Já performance envolve a execução pública, isto é, o caminho da recepção do que se está performatizando para o outro.

Ao chegar, porém, a esse estágio, a música deverá ter sido naturalmente compreendida. Ou seja, a performance é a execução interpretativa de controle da habilidade técnica individual somada ao entendimento verdadeiro do ponto-de-vista interpretativo textual.

O que naturalmente se invoca aqui por esse par, performance e interpretação, é a compreensão e, daí a verdade. Como propõe Gisèle Brelet (1951, p.5), a obra musical não tem existência permanente, ela está “suspensa em função do ato de interpretação e não sobrevive senão por um perpétuo renascimento”. Os atos de decodificação por si sós não garantem a interpretação, pois a obra musical está agregada ao ato que a realiza. Mas é necessária a compreensão, a possibilidade da união entre o objeto textual e seu resultado sonoro, sendo preciso “assegurar a ‘correspondência íntima’ entre invenção e execução” pois nisso reside o problema da interpretação; em suma, uma verdade no sentido interpretativo mais direto.

Em última instância, interpretação é a constante retransformação sensível da obra musical, ou, como bem diz Brelet (1951, p.8), “na arte musical a interpretação é a contemplação verdadeira”.

A validade da interpretação reside na assunção da inevitabilidade do intérprete como mediador único da obra no momento de sua execução interpretativa. E passa pela consciência das significações assignadas por ele como únicas e abrangentes a cada momento dela. Afinal, traduz-se pela consciência de que a verdade, contida na reunião de fatores, previamente conhecidos e trabalhados intelectualmente, da obra, releva a coerência, a inteligibilidade e a completude da própria obra a cada momento da sua execução interpretativa.

Fazendo-se uma distinção dessa ordem, execução como o mecânico e a

⁴ Isto é, o repertório de música acústica (instrumental e vocal), onde se insere nosso objeto de estudo – a canção de câmara.

interpretação como o conteúdo reunido, chega-se à questão: como é possível, então, sedimentar, validar, ter enfim a certeza da tal verdade, da completude, da coerência e inteligibilidade contidas na interpretação? A resposta que se propõe aqui é: através do suporte de uma análise musical bem fundamentada.

Coloca-se aqui, desde já, o seguinte posicionamento: talvez a análise não seja efetivamente determinante da interpretação, como sendo uma a causa do efeito da outra. Porém, sem qualquer análise, não há interpretação. E esse posicionamento se justifica em função de posições tomadas por alguns musicólogos e teóricos como John Rink (2006) e Edward T. Cone (1968), especialmente, para quem outros fatores como intuição musical, conhecimento histórico, contexto sociocultural e tradição são tão determinantes como a análise para uma interpretação. Parece evidente que não são, de modo algum, dispensáveis tais fatores num cômputo geral do processo interpretativo; entretanto não poderiam ser arrolados como *validadores* de uma interpretação, visto que seu suporte, além de variável, é limitado a exterioridades, quando não a gostos, para uma certeza ou verdade que se pretenda numa interpretação.

Partindo, portanto, do pressuposto que nenhuma interpretação prescinde de pelo menos alguma análise, propõe-se agora que haja uma plataforma de pensamento, uma metodologia de análise, que se coloque como informação e, para além da informação, base de decisões para fundamentar escolhas numa performance autoral.

A análise musical possui dois aspectos fundamentais, diferentes em funções e até direcionamentos, mas não indissociáveis: um, que é cognominado de análise-em-si; e outro que é a análise como guia de uma interpretação. Ambos têm idêntica importância, mas podem funcionar em chaves diversas sendo, portanto, ferramentas com aspectos e recursos variados.

É possível colocar-se a análise numa interessante “taxionomia”, digamos assim, para posicioná-la dentro do estudo musical: a teoria, a análise e a prática.

A teoria é essencialmente prescritiva, isto é, algo ligado à gramática e ao entendimento *prévio* do funcionamento da música. A teoria prescinde, de alguma forma, do objeto sonoro como um resultado, prescrevendo em princípio sobre qualquer objeto textual.

A análise, propriamente dita, é essencialmente descritiva, isto é, ligada diretamente ao entendimento da obra *já realizada*, portanto *post-facto*. Usa da gramática e dos conhecimentos teóricos para aplicações, encaixes e sistematizações de uma compreensão. O fato de ser descritiva faz da análise um conhecimento pontual, descrevendo um objeto textual posteriormente.

O uso da gramática também justifica, na análise, a visão descritivo-aplicativa, mostrando tecnicamente o particular de um geral.

A prática tem preocupações ainda mais além da gramática e da sua aplicação. Envolve a execução/interpretação, isto é, a execução interpretativa que leva a uma performance como um todo, no que diz respeito à mecânica e ao conteúdo da obra, sua temporalidade e recepção, sua operosidade e consecução.

Essa “taxionomia” realiza, de certa forma, uma progressão do processo musical no que tange à obra: material de que se utiliza, organização e estruturação, comunicação.

Pensado e colocado dessa maneira, não se pode deixar de observar o termo médio, isto é, análise como uma ligação essencial entre o primeiro e o último termos, ou seja, teoria e prática, dessa maneira completando o todo da obra.

A análise-em-si é fundamentalmente para o teórico, especialmente o hermeneuta musical. Funciona mais na chave da compreensão do texto musical, ou melhor, da obra musical como objeto textual e nas ilações que lhe são adstritas especificamente, remissas da teoria, para uma estruturação do pensamento musical. Essas ilações, advindas dos procedimentos de análise, neste caso têm como objetivo precípua o fim em si mesmo, qual seja, a compreensão da arquitetura da obra enquanto ela própria. A análise-em-si não exclui um “para quê” analítico, ou melhor, um “para que serve”, visto que a compreensão da “montagem” do todo da peça e seu viés semântico, ainda que significativo em seus detalhes, é a finalidade principal.

A análise como guia de uma interpretação ou análise-para-um-fim não deixa de ser compreensiva e, mesmo, teórica em seu ferramental, como é óbvio, nem sequer escamoteia procedimentos ou conclusões sobre a obra enquanto arquitetura e estruturação de pensamento. Entretanto, direciona o intérprete experiente para caminhos, caminhos esses que são claramente posicionamentos, decisões, escolhas. Serão, contudo, também descortinadores de interpretações conscientes e, principalmente, fundamentadas, os quais poderão eventualmente fazer diferença na recepção da obra que foi interpretada e está sendo performatizada.

Assim, sendo a canção de câmara, que defino como uma junção indivisível e ideal entre texto, texto-música, pianismo e vocalidade, tem-se que análise, neste caso, tende a ser meio para um fim, ou seja, guia para decisões e justificativa para escolhas na execução interpretativa redundando numa performance.

4. Análise, canção de câmera, pós-graduação

Nas pós-graduações de práticas interpretativas, parece-me claro que qualquer estudo ou pesquisa empreendido levará em consideração, ao que tudo indica, sempre o viés analítico para sua perfeita sustentação argumentativa, seja em Mestrados, seja em Doutorados.

Como proposto para debate nesta mesa – e eu cito –, “entende-se que o Mestrado acadêmico seria um espaço de preparação metodológica para a pesquisa que poderá ser desenvolvida efetivamente durante o Doutorado”, gostaria de comentar que percebo, ao menos na minha universidade (até mesmo nas estaduais de São Paulo), que não é bem assim (e não creio que seja somente minha vivência). Em demasiados casos faz-se do Mestrado um reduto de pesquisa com até muita complexidade, extensas por vezes desnecessariamente e que demandam, em não poucos casos, metodologias quando não complexas, implementadas ou forjadas a partir de outras, como uma espécie de neo-metodologia específica.

Certamente o objetivo geral de criar metodologias de análise musical está ligado ao ponto-de-vista de cada analista. Quer dizer, como cada obra suporta diversas maneiras de ser analisada, assim também há tantas análises quanto analistas.

Entretanto, o prévio conhecimento de métodos propostos e ferramentas analíticas podem colocar pontos em comum dentre eles e fazem-se necessários, justamente para comparações positivas ou negativas, úteis ou desnecessárias. Assim também metodologias propiciam caminhos para não só um analista, mas para grupos deles que esposam o mesmo ponto-de-vista ou, quiçá, aproximadamente o mesmo, com colaborações.

Em princípio gostaria de colocar que nos mestrados acredito que se deva, sim, vivenciar métodos de pesquisa e entender, ao longo da pesquisa e do trabalho, que metodologia é a descrição e perfeita intelecção desse método que será aplicado. E, com isso, me posiciono a favor do enfoque mais fundado no estudo e aplicação de um método, de sua abrangência em relação ao objeto, e que este, o objeto, não necessariamente seja uma tese original ou, mesmo nova (o que se constitui numa exceção hoje em dia, como se sabe...) para que as possibilidades de aprofundamento da pesquisa e da excelência da relação texto-pensamento possam ser aprimoradas.

Por exemplo, veja-se o caso de meu campo de pesquisa, a canção de câmera. Como são as relações entre poesia e música na musicção de uma canção de câmera? Qual, afinal, é a relevância desta questão?

Musicção, aqui, é neologismo que não está somente por apor música, fixar um discurso musical a um texto poético, seja ele poesia ou prosa. Musicar, então, nesse sentido, vai além do simples fato (como se, no entanto, fosse simples...) de compor uma linha musical ou qualquer outro desenho musical sob um texto. Vai além porque se utiliza de duas atitudes composicionais individuadas, mas indissoluvelmente integradas: a “leitura” do texto pelo compositor e a intencionalidade desta leitura de um ponto de vista musical, fazendo com que a partir do código, da escrita, dirija-se à escritura, ao que repousa “por detrás” do código, e as relações de significação para além do significado das palavras e sua organização, relações essas que passam pelo crivo e pelo repertório do compositor⁵.

Trata-se, portanto, de uma relação, a do texto e da música, de dois campos de significação estruturados, um advindo da organização da linguagem, outro da metáfora organizacional de uma “linguagem”, a música.

Mas o método de análise da canção de câmera por nós organizado vai além, ou melhor, aprofunda mais essa relação. Realiza-se em três partes: a Análise (musical, textual e texto-música); o Pianismo; e a Vocalidade (com eventuais incursões sobre vocalização). Onde a metodologia para cada uma das partes com as necessárias especificidades e aberturas para o estudo do todo canção de câmera e qualquer canção de câmera brasileira. Sempre tendo no horizonte que esta síntese metodológica é apenas a minha visão analítica e que segue uma proposta que, em si, pela minha vivência, repertório e leituras, é minha interpretação através do método que abriga todo esse ferramental.

Assim, encerrando, mas longe de concluir, e agora de certa forma respondendo à segunda questão da mesa, acredito que o papel das análises nas pós-graduações em práticas interpretativas, como espero ter deixado claro em meu posicionamento, é absolutamente fundamental. Acredito, também, que nos eixos estruturantes deveriam estar necessariamente presentes visões e ferramentas analíticas dirigidas para a interpretação, inclusive em tópicos específicos ou mais gerais que abordassem, em si e em comparação, a análise como processo e como embasamento de conclusões que são, em geral, pontos de partida de pesquisa. Portanto o ponto-de-vista análise-para-um-fim, exposto mais acima, para que se possa embasar uma interpretação que leve a uma execução interpretativa, é base dos momentos em que isso, sedimentado, se tornar performance.

⁵ A conceituação de escrita e escritura que está sendo empregada aqui tem por inspiração as ideias do filósofo francês Jacques Derrida, especialmente de sua obra *Da Gramatologia*, tomadas, é claro, com as devidas adaptações e adequações.

Referências bibliográficas

- Brelet, Gisele. 1951. *L'Interpretation creative*. 2 vols. Paris: Vrin.
- Cone, Edward T. 1968. *Musical Form and Musical Performance*. New York: Norton.
- Cook, Nicholas. 1992. *A Guide to Musical Analysis*. Londres: J. M. Dent & Sons.
- Derrida, Jacques. 2008. *Da Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.
- Picchi, Achille Guido. 2000. "Interpretação Musical: uma aforismática provocativa". Cadernos da Pós-Graduação do Instituto de Artes. UNICAMP, ano 4, vol.4, n.º 2.
- Rink, John (ed). 2006. *La Interpretación musical*. Madrid: Alianza Editorial.

Bibliografia

- Clayton, Martin; Herbert, Trevor; Middleton, Richard (eds.). 2003. *The Cultural Study of Music*. New York/Londres: Routledge.
- Rink, John. "Análisis y (o?) interpretación". 2006. In: Rink, John (ed). *La Interpretación musical*. Madrid: Alianza Editorial.
- Winter, Leonardo Loureiro; Silveira, Fernando José. 2006. "Interpretação e execução: reflexões sobre a prática musical". *Per Musi*, Belo Horizonte, n.º 13.

A TEORIA DE RELAÇÕES DE CONTORNOS NO BRASIL

Marcos da Silva Sampaio

1. Introdução

A Teoria de Relações de Contornos Musicais, ou simplesmente Teoria dos Contornos, foi desenvolvida, inicialmente, por Robert Morris (1987; 1993), Elizabeth Marvin (1987; 1988; 1991) e Michael Friedmann (1985; 1987), e foi posteriormente desenvolvida e aplicada por vários outros autores, como Joseph Straus, Ian Quinn, Mark Schmuckler, Mustafa Bor, Rob Schultz, Marcos da Silva Sampaio e Daniel Moreira (ver seção 3). Essa teoria fornece conceitos e operações que conferem precisão ao estudo dos contornos musicais.

Desde os anos 2000, essa teoria vem dando suporte a estudos de contornos realizados no Brasil, nas áreas da Análise e da Composição Musical. A produção brasileira abrange tanto aplicações quanto avanços no estado de arte da teoria. Essa produção tem características bem peculiares, como a relação com a Pós-Graduação brasileira e a abordagem na Composição Musical.

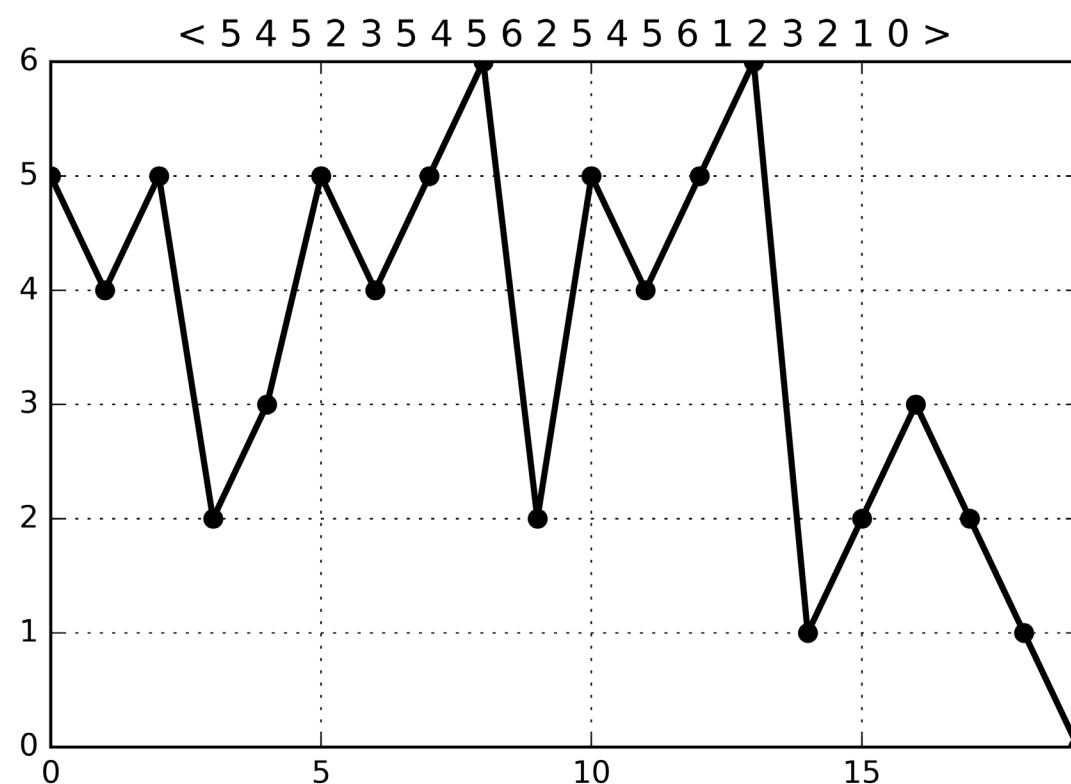
Neste artigo apresentamos considerações a respeito dessa produção brasileira da Teoria dos Contornos, o seu estado de arte e uma breve introdução ao tema.

2. Breve resumo da Teoria dos Contornos

A noção do contorno melódico é bastante intuitiva e diz respeito aos movimentos ascendentes e descendentes das alturas de uma melodia ao longo do tempo. Por exemplo, os movimentos melódicos do sujeito da Fuga n. 2 do Cravo Bem Temperado, vol. I, de Johann Sebastian Bach (fig. 1a) está graficamente representado na figura 1b.



a. Melodia



b. Representação do contorno melódico

Figura 1: Sujeito da Fuga n.º 2 do Carvo Bem Temperado, vol. I, de J. S. Bach

Tecnicamente, um contorno musical é definido como um conjunto de pontos de uma dimensão sequencial ordenado por outra dimensão sequencial (Morris, 1987, p. 283). O contorno melódico, por exemplo, é o conjunto das alturas (abstraídas como pontos) ordenadas no tempo.

Uma dimensão sequencial é a dimensão de um atributo musical cujos valores podem ser ordenados. Alturas e durações de notas, por exemplo, são dimensões sequenciais, pois as alturas podem ser ordenadas da mais grave para a mais aguda e as durações das notas podem ser ordenadas das mais curtas para as mais longas. A

figura 2 contém duas melodias que podem ter três contornos abstraídos: de alturas, de durações e de dinâmicas no tempo.



Figura 2: Melodias com movimento ascendente e descendente

O aspecto central do estudo de contornos é a observação das relações entre os seus pontos. A relação entre dois pontos quaisquer pode ser “menor”, “igual” ou “maior”. Essa relação pode ser observada entre pontos adjacentes ou entre pontos distantes. As relações entre pontos adjacentes podem ser representadas por sequências de símbolos ‘+’ e ‘-’ e as relações entre todos os pontos, adjacentes ou distantes, representadas por sequências de números inteiros. Por exemplo, a melodia da figura 1a é representada linearmente por < - + - + + - + + - + - + + - + + - - - > e combinatorialmente por < 5 4 5 2 3 5 4 5 6 2 5 4 5 6 1 2 3 2 1 0 >.

A Teoria dos Contornos basicamente oferece conceitos e operações que permitem descrevê-los e verificar equivalências¹. O entendimento básico da teoria envolve a compreensão de:

1. Equivalência de contornos (Marvin e Laprade, 1987)
2. Operações de reflexão (inversão e retrógrado)
3. Operações de redução (manutenção de pontos salientes e eliminação de pontos intermediários de um contorno) (Morris, 1993; Schultz 2009; Sampaio 2012, 2016)
4. Operações que revelam características internas como direção (tendência ascendente ou descendente) e oscilação (Friedmann 1985; Schultz 2009; Schmuckler 2010; Sampaio 2012; Sousa 2015; Hisama 2002)
5. Operações que revelam níveis intermediários de equivalência entre contornos (índices de similaridade) (Marvin e Laprade 1987; Quinn 1999; Schmuckler 1999, 2010; Beard 2003; Carson 2004; Buteau 2000).

A título de ilustração, fragmentamos o contorno da figura 1a em dois segmentos: A < 5 4 5 2 3 5 4 5 6 2 > e B < 5 4 5 6 1 2 3 2 1 0 > (figura 3). Esses contornos

¹ Uma apresentação completa dos conceitos e operações da Teoria dos Contornos está além do escopo deste trabalho. Para maiores informações sobre os conceitos e operações da teoria, ver as compilações de Beard (2003), Bor (2009), Sampaio (2012) e Souza (2015).

guardam semelhança de 77%² entre si. O contorno A tem uma tendência de direção global³ levemente ascendente (índice 0.51 em uma escala de 0 a 1, onde 0 representa a tendência mais descendente possível e 1, a mais ascendente) e natureza bastante oscilatória⁴ (índice de oscilação 0.75 em escala de 0 a 1). Já o contorno B tem tendência descendente mais acentuada (0.21) e natureza medianamente oscilatória (0.5). Esses contornos são redutíveis a < 5 6 0 > e < 5 6 2 >, normalizados⁵ como < 1 2 0 > e < 1 2 0 >. Suas versões reduzidas são, portanto, equivalentes.

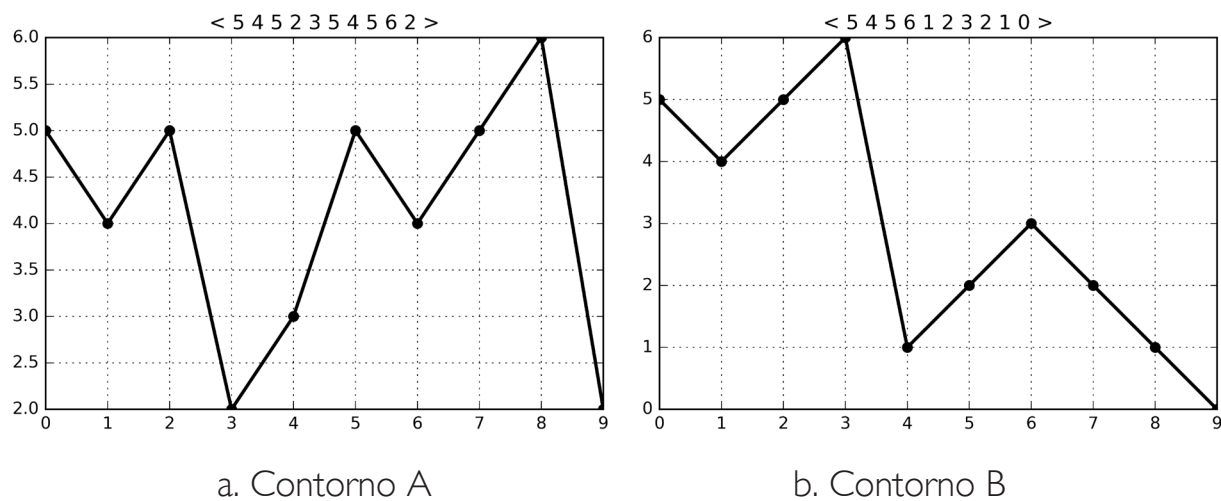


Figura 3: Contornos das metades da melodia do sujeito da Fuga n.º 2 de J. S. Bach

O estudo de contornos é importante porque:

1. São facilmente perceptíveis tanto por músicos quanto por leigos (Marvin, 1988).
2. Estabelecem coerência na ausência de outras estruturas musicais (Clifford, 1995).
3. Têm impacto na memória de melodias (Dowling 1978; Byron 2008)
4. Podem ser abstraídos de diversos parâmetros musicais, como altura, duração, e densidade (Marvin, 1988; Sampaio 2012; Sousa 2015).
5. Operam em diversos níveis da hierarquia musical, desde o nível mais superficial, das melodias, ao nível mais estrutural.

² Similaridade calculada com algoritmo de correlação de espectro de oscilação, de Schmuckler (2010).
³ Para maiores informações, consultar Index of Ascent/Descent, de Schultz (2009, p. 28).
⁴ Para maiores informações, consultar Mean Reversals, de Schmuckler (2010, p. 177).
⁵ A normalização consiste na renumeração do contorno com inteiros a partir de zero. Para maiores informações, ver Marvin e Laprade (1987).

6. No caso das alturas, podem ser abstraídos independente da maneira como são organizadas: modal, tonal, indeterminada.
7. Podem ser estudados em diversos tipos de repertório: monofônico, polifônico, popular, não popular.
8. Permitem grande flexibilidade no uso aplicado em Composição (Sampaio 2008, 2012; Sousa 2015).
9. Permitem análise em escala. Por exemplo, análise de contornos de todas as frases dos corais harmonizados por J.S. Bach (Sampaio et al 2013).

Além disso, a curva de aprendizado de contornos é suave, uma vez que é possível iniciar o estudo apenas com aspectos visuais e pouco a pouco ampliar o entendimento com o auxílio dos conceitos e operações da Teoria dos Contornos.

3. A Teoria dos Contornos no Brasil

Neste artigo comentamos 26 trabalhos que utilizam algum conceito ou operação da Teoria dos Contornos⁶ (vide tabela 1, anexa). A produção brasileira com base na teoria está aqui segmentada em dois grandes grupos: expansão do estado de arte e aplicação. Consideramos como expansão do estado de arte o aprimoramento ou acréscimo de conceitos e operações à teoria. Os demais trabalhos, de análise ou composição baseada em conceitos e operações de contornos já existentes, ou mesmo novas teorias que usam a Teoria dos Contornos como componentes são aqui consideradas aplicações.

3.1. Expansão do estado de arte

Sampaio (2008, 2012, 2013, 2016)

Marcos da Silva Sampaio revisou conceitos e operações da Teoria dos Contornos, sobretudo os algoritmos de redução e de forma prima de contornos equivalentes; criou classificações para as operações de contornos; introduziu índices de aspectos intrínsecos ao contorno, como direção e simetria e o conceito de contínuo de similaridade; aplicou as relações de contornos em múltiplos parâmetros no âmbito da Composição Musical; desenvolveu quatro softwares para processamento de contornos: o *Goiaba* (2008) e *MusiContour* (2012) (ambos descontinuados), o *Pocket*

⁶ Essa lista de trabalhos não é exaustiva e representa os itens localizáveis mediante busca em sistemas como Google Acadêmico (<http://scholar.google.com>).

*Contour*⁷, para Android e o *ContourMetrics*⁸, para web; um módulo de contornos para o conjunto de ferramentas *Music21*⁹; e realizou análise em massa dos contornos das frases de 366 corais de Bach (Sampaio 2013). Realiza pesquisa com algoritmos de similaridade de contornos. Sampaio foi também co-autor de outros trabalhos de aplicação da teoria (ver seção 3.2).

Sousa (2012, 2013, 2014, 2015, 2016)

Daniel Moreira de Sousa utilizou contornos para analisar complexidade de textura, com suporte da Análise de Textura (Berry, 1987) e Análise Particional (Gentil-Nunes, 2009). Expandiu o estado de arte da teoria com a proposta de conceito de contorno como conjunto parcialmente ordenado¹⁰ para contemplar os reticulados das partições aplicadas à textura (Sousa 2015).

Moreira ainda analisou obras de Stravinsky (Sousa, 2012), Debussy (Sousa, 2016), Mozart, Beethoven, Mussorgsky, Villa-Lobos, Bartók e Boulez (2015) com base na análise de contorno textural; compôs a obra *Skyline* com base em contorno textural; e desenvolveu os softwares para processamento de contornos *Contour Analyzer* (2014) e *Jacquard*¹¹ (2015).

Moreira foi ainda co-autor de outros trabalhos de aplicação da teoria (ver seção 3.2).

3.2. Aplicações

Almada, Sousa e Gentil-Nunes (2015)

Carlos Almada, Daniel Moreira e Pauxy Gentil-Nunes apresentam uma proposta inicial de metodologia para estudo de alturas com base em três abordagens analíticas: Contornos Melódicos, Particionamento Linear e Contorno Textural Linear. Identificam aspectos positivos dessa metodologia e apresentam a análise da obra *Melopéias*, de Guerra-Peixe como exemplo de aplicação.

⁷ Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=me.sampaio.apps.pocketcontour>.

⁸ Disponível em <http://contour.genosmus.com/>.

⁹ Disponível em <http://web.mit.edu/music21/>.

¹⁰ Para maiores informações, ver Insall e Weisstein (2017).

¹¹ Ambos disponíveis em <http://musmat.org/downloads/>.

Oliveira (2015)

Liduino Pitombeira Oliveira utilizou contornos melódicos como um dos parâmetros na composição a partir da modelagem sistêmica do *Ponteio n. 2*, de Camargo Guarnieri. Por exemplo, obteve o contorno de um ostinato marcante na obra de Guarnieri, transformou o contorno e o aplicou em uma nova composição.

Moraes e Sampaio (2015)

Tharcísio Moraes e Marcos da Silva Sampaio analisaram relações entre elementos visuais e contornos das trilhas do jogo *Super Mario Bros*. Observaram, por exemplo, que elementos visualmente ascendentes, como o pulo do personagem e a animação da trepadeira que cresce têm trilha associada com melodia de contorno de perfil ascendente, bem como elementos visualmente descendentes como a fase subterrânea e a morte do personagem, trilha com melodia de contorno de perfil descendente.

Pochat e Sampaio (2016)

Alex Pochat aplicou a Teoria dos Contornos em composição acusmática. Em um contexto de manipulação de gravação de falas, obteve o contorno principal da composição do espectro sonoro de uma fala e utilizou operações de reflexão e permutação desse contorno na composição.

Moraes e Alves (2015, 2016)

Pedro Moraes e José Orlando Alves aplicaram operações de contornos no planejamento da obra *Dimensões*, de Moraes. As operações foram aplicadas a diversos parâmetros musicais, tais como altura, densidade.

Puelma (2015)

Héctor Puelma aplicou operações de contornos na composição da obra *Estudio Espacial n. 2*. O contorno foi obtido a partir das cores dos vitrais de sete construções da cidade de Brasília e a aplicação na música foi associada a acordes construídos com intervalos característicos de segunda menor, segunda maior, terça menor e assim por diante.

Silva, Santos e Oliveira (2014)

Halley Silva, Raphael Santos e Liduino Pitombeira Oliveira aplicaram operações de

contornos na composição da obra *Açude Velho*. O contorno original da obra foi obtido do contorno fotográfico de uma imagem da cidade de Campina Grande, PB, em processo inspirado na técnica *Melodia nas Montanhas*, de Villa-Lobos.

Moreira (2008)

Adriana Moreira utiliza a Teoria dos Contornos em conjunto com a Teoria dos Conjuntos, dos Ciclos Intervalares e a Teoria Serial para analisar obras para piano de Olivier Messiaen. Analisa altura e durações de linhas melódicas, especialmente a direção e simetria.

Alves e Moreira (2016)

Aline Alves e Adriana Moreira identificam relações de contornos por operações de reflexão entre segmentos de frases na obra *Regard de l'Onction terrible*, de Olivier Messiaen.

Palopoli e Moreira (2011)

Cibele Palopoli e Adriana Moreira identificam relações de contornos em um segmento homofônico realizado nas flautas na obra *Retrato II*, de Gilberto Mendes.

Pires (2010, 2012)

Carlos Pires compôs a obra *Prolongando Contornos* com base em operações de reflexão e redução de contornos (2010), criou um algoritmo composicional baseado na Teoria dos Contornos e aplicou na composição de cinco obras musicais (2012).

Ficarelli (2014)

Alexandre Ficarelli propôs a aplicação da análise de contornos musicais na construção da performance da obra *Seis prelúdios e um enigma*, de Francisco Mignone. Identificou relações de contornos em vários segmentos melódicos da obra, especialmente esquivância entre pontos adjacentes. Baseou sua análise nos conceitos e operações propostas por Friedmann (1985).

Thiesen (2005)

Roberto Thiesen identificou relações entre contornos de segmentos melódicos na composição *Suave Mari Magno, op. 97*, de Ernst Widmer com base nos conceitos

e operações de Friedmann (1985). Neste trabalho, o autor classifica a análise de Contornos (juntamente à análise com suporte da Teoria Pós-Tonal) como inadequada para a análise de eventos musicais grafados de forma não tradicional (p. 93). Trata-se de uma generalização questionável, uma vez que a notação tradicional não é condição para o estabelecimento de dimensões sequenciais. Por exemplo, a notação tradicional não foi necessária à abstração dos contornos a partir do espectro sonoro da fala, no trabalho de Pochat e Sampaio (2016).

4. Avaliação da produção brasileira

A produção brasileira referente à Teoria dos Contornos vem crescendo nos últimos 12 anos. Dos 26 trabalhos publicados de 2005 a 2016, 15 (57%) foram publicados nos últimos 3 anos (fig. 4). Essa produção tem como características marcantes o foco na área da composição musical e o protagonismo do estudante de pós-graduação.

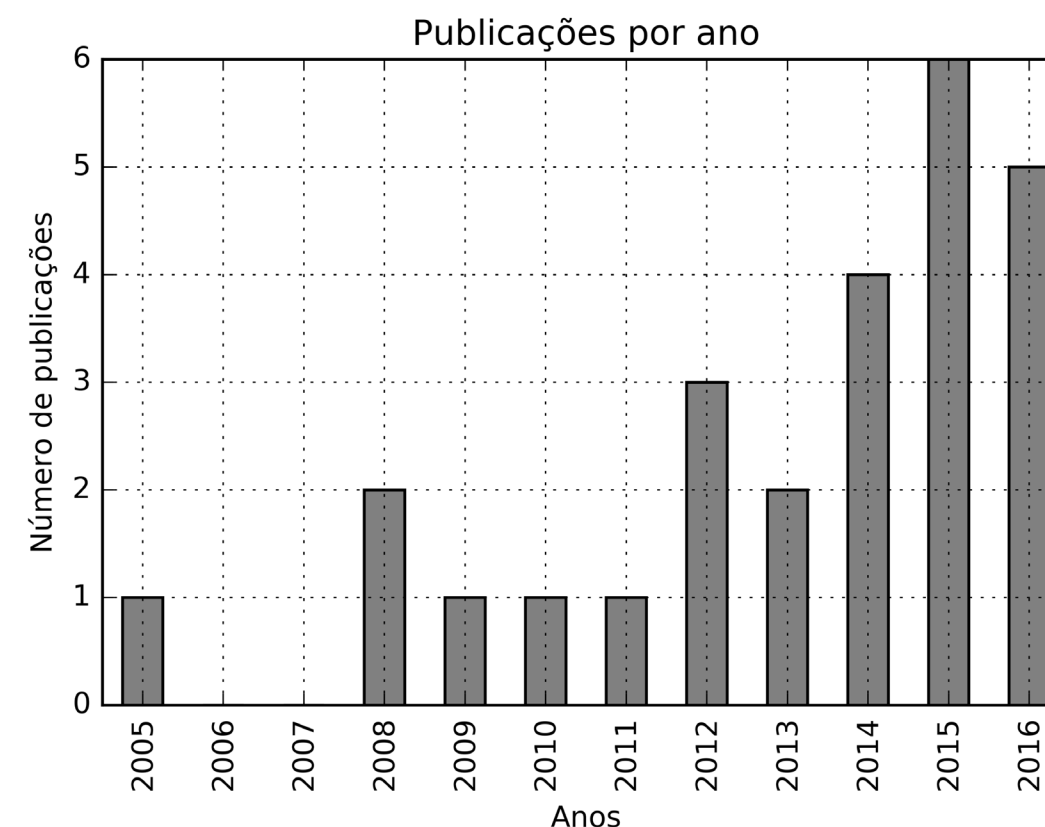


Figura 4: Evolução do número de publicações referentes à Teoria dos Contornos no Brasil

Quase metade dos trabalhos (46,2%) tem algum tipo de aplicação da teoria na composição musical. Este é um fato relevante, uma vez que aplicações composicionais estão ausentes da literatura científica dessa teoria fora do Brasil.

A quase totalidade dos trabalhos avaliados (25 dos 26) tem ao menos um estudante de pós-graduação como autor ou co-autor. Além disso, 30% dessa produção tem o formato de tese ou dissertação. Se, por um lado, esse interesse dos estudantes mantém o tema em constante renovação, por outro, há uma tendência à superficialidade nesses estudos por conta da curta duração de um curso de pós-graduação. Por exemplo, alguns desses trabalhos estão baseados unicamente no trabalho de Michael Friedmann (1985), publicado 20 anos antes do primeiro estudo com base na teoria realizado no Brasil.

Finalmente, a maior parte desses trabalhos é aplicação da teoria, não expande o seu estado de arte (84%).

4. Considerações finais

Neste artigo, avaliamos a produção brasileira referente à Teoria dos Contornos e identificamos a forte tendência de sua aplicação na área da Composição Musical e o protagonismo dos estudantes de pós-graduação no seu uso. Além disso, apresentamos ainda uma breve introdução à Teoria e às contribuições individuais dos vários autores brasileiros.

Concluimos que há um interesse considerável dos estudantes dos cursos de Pós-Graduação do Brasil em trabalhar com a Teoria dos Contornos, sobretudo na área da Composição Musical. Essa produção, no entanto, carece de amadurecimento e publicação no âmbito internacional. Além disso, entendemos que ainda são poucos os estudos sistemáticos dos contornos de obras da música brasileira.

5. Agradecimentos

Essa pesquisa conta com o apoio do MCTI/CNPQ.

Referências

- Almada, Carlos de Lemos, Daniel Moreira de Sousa, e Pauxy Gentil-Nunes. 2015. "Três Abordagens Analíticas da Melodia de Melopéias no 3 / I para flauta solo de Guerra-Peixe." *Anais do XXV Congresso da ANPPOM*. Vitória, ES.
- Alves, Aline, and Adriana Lopes da Cunha Moreira. 2016. "Regard de L' Onction Terrible de Olivier Messiaen : Relações de Projeção Entre Elementos em Pequena, Média e Larga Escala." *Anais do XXVI Congresso da ANPPOM*. Belo Horizonte, MG.
- Beard, R. Daniel. 2003. "Contour Modeling by Multiple Linear Regression of the Nineteen Piano Sonatas by Mozart." Tese de Doutorado. Florida State University.
- Berry, Wallace. 1987. *Structural Functions in Music*. New York: Dover Publications, Inc.
- Bor, Mustafa. 2009. "Contour Reduction Algorithms: A Theory of Pitch and Duration Hierarchies for Post-Tonal Music." Tese de Doutorado. University of British Columbia.
- Buteau, Chantal, and Guerino Mazzola. 2000. "From Contour Similarity to Motivic Topologies." *Musicae Scientiae* 4 (2). European Society for the Cognitive Sciences of Music: 125–150.
- Byron, Timothy Patrick. 2008. "The Processing of Pitch and Temporal Information in Relational Memory for Melodies." Tese de Doutorado. University of Western Sidney.
- Carson, Sean H. 2004. "The Trace, Its Relation to Contour Theory, and an Application to Carter's String Quartet No. 2." *Intégral* 18 (2). JSTOR: 113–149.
- Dowling, W. Jay. 1978. "Scale and Contour: Two Components of a Theory of Memory for Melodies." *Psychological Review* 85 (4): 341–54.
- Ficarelli, Alexandre Fontainha. 2014. "A Teoria do Contorno como uma das ferramentas de construção de uma performance do Sexteto - Seis Prelúdios e um Enigma de Francisco Mignone: apontamentos de um camerista." Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Friedmann, Michael L. 1985. "A Methodology for the Discussion of Contour: Its Application to Schoenberg's Music." *Journal of Music Theory* 29 (2): 223–48.
- Hisama, Ellie M. 2002. "The Politics of Contour in Crawford's 'Chinaman, Laundryman.'" In *Gendering Musical Modernism: The Music of Ruth Crawford, Marion Bauer, and Miriam Gideon*. Cambridge University Press.
- Lima, Flávio de, e José Orlando Alves. 2016. "A Teoria dos Contornos aplicada na ordenação de elementos extraídos de um frevo de rua pernambucano no planejamento composicional da peça *Criação No 3* para quinteto para metais." *Anais do XXVI Congresso da ANPPOM*. Belo Horizonte.
- Marvin, Elizabeth West. 1988. "A Generalized Theory of Musical Contour: Its Application to Melodic and Rhythmic Analysis of Non-Tonal Music and Its Perceptual and Pedagogical Implications." Tese de Doutorado. University of Rochester.
- _____. 1991. "The Perception of Rhythm in Non-Tonal Music: Rhythmic Contours in the Music of Edgard Varèse." *Music Theory Spectrum* 13 (1). JSTOR: 61–78.

- Marvin, Elizabeth West, e Paul A. Laprade. 1987. "Relating Musical Contours: Extensions of a Theory for Contour." *Journal of Music Theory* 31 (2). JSTOR: 225–267.
- Moraes, Pedro Miguel de. 2016. "Densidade Textural e Morfologia no Planejamento das três peças do Ciclo Dimensões, para orquestra de câmara." Dissertação de Mestrado Universidade Federal da Paraíba.
- Moraes, Pedro Miguel de, e José Orlando Alves. 2015. "Planejamento da 3o Peça do Ciclo Dimensões : Contorno e Densidade Textural." *Anais do XXV Congresso da ANPPOM*. Vitória, ES.
- Moraes, Tharcisio, e Marcos Sampaio. 2015. "Relações de Contornos entre elementos sonoros e visuais do jogo Super Mario Bros." *Proceedings of SBGames 2015*, 714–17. Teresina, PI.
- Moreira, Adriana Lopes da Cunha. 2008. "Olivier Messiaen: Inter-Relação Entre Conjuntos, Textura, Rítmica e Movimento em Peças Para Piano." Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- Morris, Robert Daniel. 1987. *Composition with Pitch-Classes: A Theory of Compositional Design*. Yale University Press.
- _____. 1993. "New Directions in the Theory and Analysis of Musical Contour." *Music Theory Spectrum* 15 (2): 205–28.
- Oliveira, Liduino José Pitombeira de. 2015. "Modelagem Sistêmica do *Ponteio n. 2* de Camargo Guarnieri Segundo a Teoria Dos Contornos." *Revista Brasileira de Música* 28 (2): 331–48.
- Palopoli, Cibele, and Adriana Lopes da Cunha Moreira. 2011. "Retrato II, Para Duas Flautas, de Gilberto Mendes: Análise Musical." *Anais do XXI Congresso da ANPPOM*, 1694–1700. Uberlândia, MG.
- Pires, Carlos Augusto Vasconcelos. 2010. "Prolongando Contornos: Aplicação Composicional de Operações de Contornos." Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia.
- _____. 2012. "Algoritmo Composicional Baseado Na Teoria de Contornos: Proposições e Aplicações." Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia.
- Pochat, Alex, and Marcos da Silva Sampaio. 2016. "Contornando Falas." *Anais do V Simpósio Internacional de Música na Amazônia*. Belém, PA. (No prelo)
- Puelma, Héctor Garcés. 2015. "Análisis de Un Espacio Arquitectónico Mediante Teoría de Contornos Y Su Utilización En La Composición de Una Pieza Para Sexteto de Cuerdas." *Anais do XXV Congresso da ANPPOM*. Vitória, ES.
- Quinn, Ian. 1997. "Fuzzy Extensions to the Theory of Contour." *Music Theory Spectrum* 19 (2). JSTOR: 232–263.
- Sampaio, Marcos da Silva. 2008. "Em Torno da Romã: aplicações de operações com contornos na Composição." Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal da Bahia.
- _____. 2012. "A Teoria de Relações de Contornos Musicais: Inconsistências, Soluções e Ferramentas." Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal da Bahia.
- Sampaio, Marcos da Silva, e Alex Pochat. 2016. "Aplicação de Contornos Na Composição Musical." In *Perspectivas de Interpretação, Teoria e Composição Musical*, editado por Heinz Karl Novaes Schwebel e José Maurício Valle Brandão, 13–28. Salvador, BA: EDUFBA. (No prelo).
- Sampaio, Marcos da Silva, e Pedro Kroger. 2009. "Goiaba: A Software to Process Musical Contours." *Proceedings of the 12th Brazilian Symposium on Computer Music*, 207–10. Recife.
- _____. 2016. "Contour Algorithms Review." *MusMat - Brazilian Journal of Music and Mathematics* 1 (1): 72–85.
- Sampaio, Marcos da Silva, Pedro Kroger, Mara Pinheiro Menezes, Jean Menezes da Rocha, Natanael Ourives, e Dennis Queiroz de Carvalho. 2013. "The Implementation of a Contour Module for Music21." *ART Music Review* 24.
- Schmuckler, Mark A. 1999. "Testing Models of Melodic Contour Similarity." *Music Perception* 16 (3): 295–326.
- _____. 2010. "Melodic Contour Similarity Using Folk Melodies." *Music Perception* 28 (2). JSTOR: 169–194.
- Schultz, Rob D. 2008. "Melodic Contour and Nonretrogradable Structure in the Birdsong of Olivier Messiaen." *Music Theory Spectrum* 30 (1): 89–137.
- _____. 2009. "A Diachronic-Transformational Theory of Musical Contour Relations." Tese de Doutorado. University of Washington.
- _____. 2016. "Normalizing Musical Contour Theory." *Journal of Music Theory* 60 (1): 23–50.
- Sousa, Daniel Moreira de. 2012. "Contornos Particionais: Aplicações Metodológicas na Introdução da Sagração da Primavera de Igor Stravinsky." *Anais do 12 Colóquio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFRJ*. Rio de Janeiro.
- _____. 2014. "Contour Analyzer : Ferramenta Computacional Para a Análise de Contornos Musicais." *Anais do I Congresso da TeMA*, editado por Marcos da Silva Sampaio, 35–42. Salvador, BA.
- _____. 2015. "Perspectivas Para a Análise Textural a Partir da Mediação Entre a Teoria dos Contornos e a Análise Particional." Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. 2016. "Contornos musicais e textura: Perspectivas para Análise e Composição." *Anais do IV SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, 99–109. Rio de Janeiro.
- Sousa, Daniel Moreira de, e Pauxy Gentil-nunes. 2014. "Contorno Textural: ferramentas computacionais para análise da textura." *Anais do 13.º Colóquio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFRJ*, 40–47. Rio de Janeiro.
- _____. 2015. "Ornamental Functions in Textural Domain from the Proposal for a Textural Contour." *Anais do XXV Congresso da ANPPOM*. Vitória, ES.
- Sousa, Daniel Moreira de, Pauxy Gentil-nunes, e Carlos de Lemos Almada. 2013. "Contornos Musicais: Aplicações No Indexograma e Na Curva Derivativa." *Anais do XXIII Congresso da ANPPOM*. Natal.

Straus, Joseph Nathan. 1990. *Introduction to Post-Tonal Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Thiesen, Roberto. 2005. “Navegando em Suave Mari Magno, Op . 97 de Ernst Widmer : Uma Aplicação da Teoria Dos Conjuntos e da Análise de Contornos.” *Ictus-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA* 6.

Anexo						
N	Autores	Ano	Tese/Diss?	Expandiu?	Estudante?	Composição?
1	Almada et al.	2015	Não	Não	Sim	Não
2	Ficarelli	2014	Sim	Não	Sim	Não
3	Lima et al	2016	Não	Não	Sim	Sim
4	Moraes T. et al	2015	Não	Não	Sim	Sim
5	Moraes, P.	2016	Sim	Não	Sim	Sim
6	Moraes, P. et al	2015	Não	Não	Sim	Sim
7	Moreira et al	2008	Sim	Não	Sim	Não
8	Oliveira	2015	Não	Não	Não	Sim
9	Palopoli et al	2011	Não	Não	Sim	Não
10	Pires	2010	Sim	Não	Sim	Sim
11	Pires	2012	Sim	Não	Sim	Sim
12	Puelma	2015	Não	Não	Sim	Sim
13	Sampaio	2008	Sim	Não	Sim	Sim
14	Sampaio	2012	Sim	Sim	Sim	Sim
15	Sampaio et al.	2009	Não	Não	Sim	Não
16	Sampaio et al.	2013	Não	Não	Sim	Não
17	Sampaio et al.	2016	Não	Sim	Sim	Não
18	Sampaio et al.	2016	Não	Sim	Sim	Não
19	Silva	2014	Não	Não	Sim	Sim
20	Sousa	2012	Não	Não	Sim	Não
21	Sousa	2014	Não	Não	Sim	Não
22	Sousa	2015	Sim	Sim	Sim	Sim
23	Sousa	2016	Não	Não	Sim	Não
24	Sousa et al.	2013	Não	Não	Sim	Não
25	Sousa et al.	2014	Não	Não	Sim	Não
26	Thiesen	2005	Não	Não	Sim	Não

Tabela I: Classificação da produção brasileira referente à Teoria dos Contornos

TEORIAS ANALÍTICAS SOBRE A TEXTURA MUSICAL NO BRASIL

Pauxy Gentil-Nunes

I. Introdução

O conceito de textura foi desenvolvido gradualmente, no âmbito da música de concerto, durante o Século XX. Nesse período, dois grandes troncos de uso da palavra foram articulados (Fessel 2007).

O primeiro advém da crítica musical inglesa do início do século, quando os compositores Charles Hubert Parry (1911) e George Dyson (1923) passaram a usar a metáfora *trama* para descrever obras com harmonias inovadoras, onde a relação entre componentes gestuais estaria mais evidente. A noção de textura é vista como estilo de escritura, envolvendo as categorias clássicas – polifonia, homofonia, entre outros, onde o conceito de linha é caracterizado como elemento fundamental. Fessel (op. cit., p. 7) critica esta visão, principalmente com relação à identificação “acrítica” da linha com partes vocais ou instrumentais implicadas na trama.

O segundo tronco foi introduzido por György Ligeti (1960) e Helmut Lachenmann (1970) no âmbito da Escola de Darmstadt, com a consideração da trama como estrutura (*Struktur*) e a textura (*Textur*) como a resultante sonora das relações estruturais, mais abrangente, homogênea e menos articulada, sujeita a uma análise menos quantitativa, e, portanto, de viés mais estésico. Gianmario Borio (1993) denuncia o caráter organicista desta divisão, e indica como projeto uma dissolução de limites entre os campos e a caracterização da textura como “conceito geral dos materiais musicais”.

Essa é justamente a direção para a qual a pesquisa no Brasil se dirige no momento.

2. Pesquisa em textura musical no Brasil

O presente trabalho constitui um levantamento preliminar, sem a pretensão de ser exaustivo; tenta, apenas, entender a distribuição dos principais conteúdos nas

regiões do país e fazer uma análise superficial (horizontal) dos trabalhos. Para isso, foi construído um eixo principal, considerando três repositórios básicos – a tabela conta, para esse trabalho, com 64 entradas e fica disponível em endereço eletrônico, caso haja interesse em consulta mais detalhada (Gentil-Nunes 2017):

- 1) Banco de teses e dissertações da CAPES, 200 primeiras entradas da pesquisa pelo termo *textura* no título ou em palavras-chave.
- 2) Anais da ANPPOM dos últimos 10 anos (período 2006 a 2016); neste item, verificamos que a grande maioria dos artigos citam a palavra *textura* com significados diversos e chave informal (por exemplo, como sinônimo de seção ou timbre); boa parte dos trabalhos usa também o conceito de textura como ferramenta para aplicação em análise de obras ou composições autorais. Foram considerados no presente trabalho apenas as entradas que assumem a textura como assunto principal.
- 3) Publicações nas revistas *Musica Hodie*, *Per Musi* e *Opus*.

A este eixo, foram adicionados alguns trabalhos isolados, porém fundadores do campo: o artigo de Silvio Ferraz publicado nos *Cadernos de Estudo* (1990), possivelmente o primeiro artigo brasileiro específico sobre textura; os artigos precursores da *Estética da Sonoridade*, de Didier Guigue (2005, por exemplo; ver adiante); o artigo de Gentil-Nunes e Carvalho (2003) que funda a *Análise Particional* e os *softwares* diretamente relacionados às teorias analíticas (*SOAL*, *TexturalCalc*, *Parsemat*, *Partitions*, *Operadores Particionais* – ver Figura 1, em negrito).

Os dois troncos de estudo da textura (*textura-trama* e *textura-sonoridade*) manifestam-se no Brasil, principalmente a partir da década de 1990.

O trabalho acadêmico mais antigo no eixo pesquisado é a dissertação de Mestrado de Marcos Vieira Lucas (1995), intitulada *Textura na música do Século XX*, orientado por Ricardo Tacuchian. No trabalho, Lucas concentra-se na *textura-trama*, citando, no entanto, a *textura-sonoridade* em uma única subseção, de maneira complementar. Um outro trabalho individual, publicado na mesma época foi a dissertação *As formações não-usuais na música de câmara brasileira*, de Elaine Thomazi (1997), focada na observação da *textura-sonoridade* sob a ótica da fenomenologia, com orientação de Vanda Bellard Freire. Ambos os trabalhos se desenvolveram na UFRJ.

A partir de 1999, e principalmente a partir de 2003, o número de trabalhos sobre textura multiplica-se, sendo possível apontar três núcleos principais onde os trabalhos se concentram, que coincidem com os grupos de pesquisa dedicados:

- 1) A própria UFRJ, com a influência marcada da compositora e orientadora Marisa Rezende e, mais tarde, com o trabalho do Grupo *MusMat* (MusMat 2017), envolvendo o presente autor e alguns orientandos (foram encontrados 26 trabalhos).
- 2) UFPB, com trabalho do grupo *Mus³*, organizados principalmente por Didier Guigue e José Orlando Alves (13).
- 3) UNICAMP, com trabalhos orientados ou produzidos por Jônatas Manzolli, dentro do *NICS* – Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (7 trabalhos).

Além desses núcleos, alguns centros também se apresentam com trabalhos isolados:

- 4) UNIRIO, trabalhos orientados por Carole Gubernikoff (5). Dentre eles, destaca-se a tese de Caio Senna (2006), que tem sido bastante citada por sua abordagem original e aplicada. No momento, há um desenvolvimento de pesquisa em textura de Alexandre Schubert (1999), no Doutorado, orientado por Marcos Lucas.
- 5) USP (4) e UNESP (1), com trabalhos escritos ou orientados por Adriana Lopes e Silvio Ferraz (5).
- 6) UDESC, trabalhos orientados por Guilherme Sauerbronn (3).
- 7) UFBA, trabalho orientado por Paulo Costa Lima (1).

Há uma clara articulação de colaboradores entre UFRJ e UNIRIO (propiciada não só pela proximidade geográfica, mas também pela interação pessoal entre pesquisadores, no sentido de compartilhar orientadores, orientandos e material de pesquisa). No momento, há também a crescente interação entre o grupo *Mus³* e o *NICS*, assim como entre o grupo *Mus³* e o *MusMat*, com publicação de artigos e softwares com elementos comuns a pesquisas desenvolvidas em diferentes centros.

3. Teorias analíticas sobre textura no Brasil

São abordadas, superficialmente, as vertentes analíticas que estão sendo desenvolvidas nos grupos *Mus³*, *MusMat* e *NICS*, bem como seus desdobramentos.

No grupo *Mus³*, as duas linhas que se desenvolvem serão chamadas aqui de *Estética da Sonoridade* (doravante, ES), cobrindo a pesquisa de Guigue (2005, 2011, 2014) e o *Planejamento Textural*, referindo-se ao trabalho de José Orlando Alves (2006, 2016; Grisi & Alves 2012, 2013; Dantas & Alves 2015; Moraes & Alves 2015; 2016).

Estética da Sonoridade é título do livro de Didier Guigue (2011), que constitui uma

das mais importantes publicações em análise musical no país. A teoria é construída a partir do conceito de *Unidade Sonora Composta* (doravante, USC), ou simplesmente, *sonoridade* – ou seja, o elemento mínimo, porém complexo, estruturador da trama musical, alternativo à nota. A ideia é menos construída do que constatada em uma tradição que remonta a Rameau e se concretiza, na era moderna, em Debussy.

Guigue, no entanto, toma a escrita como “lugar de invenção da sonoridade”, o que coloca seu trabalho em uma posição interessante com relação à dicotomia apresentada no início do presente trabalho entre escritura e recepção – ou seja, justamente na posição de meio-termo entre as “texturas” propostas no início do presente trabalho (*trama x sonoridade*).

A observação das qualidades (*componentes*, de ordem *morfológica* ou *cinética*) das sonoridades é focada na listagem de caráter exaustivo dos parâmetros constituintes das USCs. Esta constitui uma listagem de métricas, algumas derivadas de trabalhos teóricos, como Wallace Berry (1976; por exemplo, a *densidade-compressão*) e outras definidas no âmbito da própria teoria da sonoridade (*densidade acrônica*, *distribuição acrônica*, *harmonicidade*, *sonância*, por exemplo; op. cit., p. 383-392).

Um enfoque metodológico importante da teoria das USCs é o estabelecimento da *complexidade relativa*. A própria USC torna-se uma referência para a avaliação dos componentes de sub ou superunidades, criando assim um sistema de relações hierarquizado ou contextualizado, mais próximo de uma percepção informada (no sentido musical) da unidade sonora.

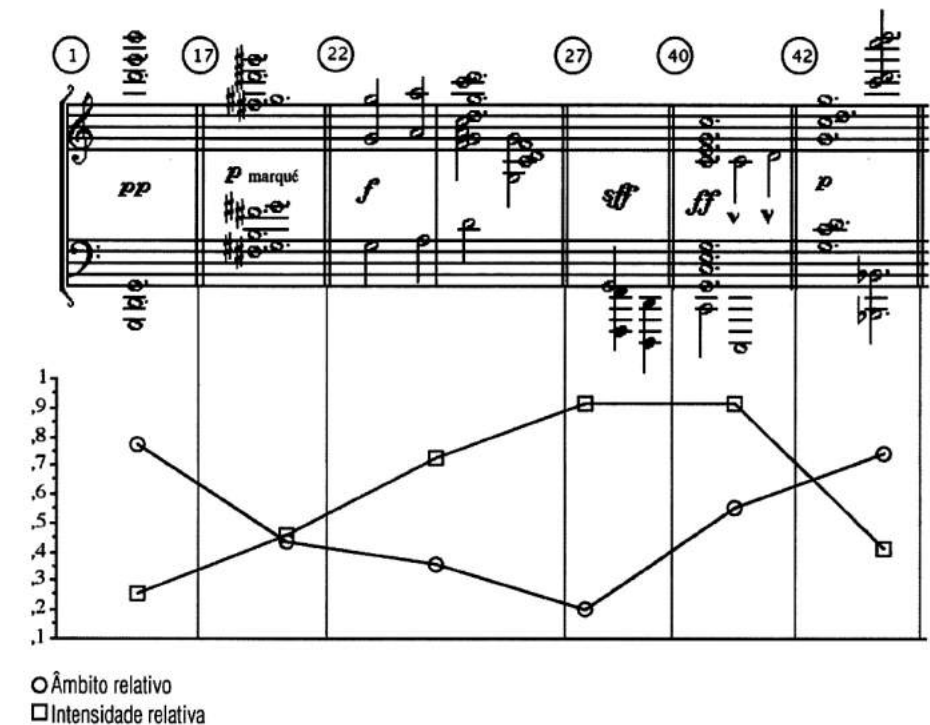


Figura 1: Exemplo de evolução de dois componentes da sonoridade da primeira parte de *La Cathédrale engloutie*, de Debussy (Guigue 2011, 54)

O conjunto de componentes usados na ES também é aproveitado no ambiente *OpenMusic*, constituindo o patch SOAL (*Sonic Object Analysis Library* – Guigue 2005), destinado a calcular as relações sonoras de uma unidade sonora composta, a partir, até o momento, de um arquivo MIDI.

Em 2015, Guigue incluiu no SOAL módulos relativos aos índices de *dispersão* e *aglomeração* (conceitos da *Análise Particional*, ver adiante) como descritores adicionais das USCs, o que transparece a colaboração em curso, no momento, entre os grupos *Mus³* e *MusMat*.

O *Planejamento Textural* é pesquisa desenvolvida por José Orlando Alves (2005, 2006, 2016) voltada para a aplicação no processo composicional, mais especificamente na preparação e distribuição de materiais. Seu ponto de partida é o uso de matrizes para definir modos de organização das alturas e da textura, sob o ponto de vista da teoria de Wallace Berry (1976; ver Alves 2005).

Em sua tese de doutorado (2005), orientada por Jônatas Manzolli (NICS - UNICAMP), Alves apresentou os resultados da aplicação de seu trabalho na forma

de duas obras, chamadas *Disposições Texturais* e *Invariâncias*, ambas para piano solo. A primeira, principalmente, constitui-se em uma demonstração artística pioneira da possibilidade de organização textural em processo criativo a partir das configurações de Berry, e por isso tem lugar especial no presente trabalho.

A partir desse marco, os trabalhos de Alves vêm se desenvolvendo no sentido de ampliar esta pesquisa, agregando a suas matrizes alguns parâmetros trazidos tanto da análise de USCs quanto do que é chamado de *RQT (Relação Qualitativa Textural)*, distribuição ou configurações texturais de Berry.

N.º	Âmbito	D _A	D _R	RQT
1	76	13	0,171	11 2
2	75	13	0,173	11 2
3	74	13	0,175	11 2
4	73	13	0,178	11 2
5	72	13	0,180	11 2
6	71	13	0,183	11 2
7	70	13	0,185	10 3
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
27	50	13	0,260	9 4
28	49	13	0,265	9 4
29	48	13	0,270	9 4
30	47	13	0,276	9 4
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
39	38	13	0,342	8 5
40	37	13	0,351	8 5
41	36	13	0,361	8 5
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
50	27	13	0,481	9 2 2
51	26	13	0,500	8 3 2
52	25	13	0,520	7 3 3
53	24	13	0,541	7 4 2
54	23	13	0,565	6 4 3
55	22	13	0,590	6 6 1
56	21	13	0,619	6 3 3 1
57	20	13	0,650	5 3 3 2
58	19	13	0,684	5 2 2 2 2
59	18	13	0,722	5 5 1 1 1
60	17	13	0,764	4 2 2 2 2 1
61	16	13	0,812	4 4 1 1 1 1 1
62	15	13	0,866	4 2 1 1 1 1 1 1
63	14	13	0,928	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
64	13	13	1	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

Figura 2 – Partes do planejamento macroestrutural da peça
Variações Texturais I (Alves 2015); número do compasso,
âmbito (em semitons), densidade absoluta, densidade relativa,
relação qualitativa textural.

O foco do trabalho é direcionado para o discurso orquestral, resultando em várias obras, tanto de Alves quanto de orientandos dele, além de um *software (TexturalCalc)* desenvolvido por Felipe Grisi (2013) em Java, que calcula o nível de complexidade textural de cada configuração instrumental da obra, baseada no número de componentes reais e sua relação com a densidade-número.

No grupo *MusMat*, a pesquisa sobre textura é tematizada principalmente pela abordagem chamada de *Análise Particional* (doravante, AP). Constitui-se através da aproximação da Análise Textural de Berry com a Teoria das Partições de Inteiros, onde as configurações texturais são lidas através do conceito de partição. Ainda que tenha surgido, em um primeiro momento, como pesquisa da *textura-trama*, funcionando como uma ampliação e esgotamento das possibilidades da teoria de Berry, a AP revelou-se depois como uma estrutura subliminar de organização de vários parâmetros musicais, fora do âmbito da textura em si (Gentil-Nunes 2009). No momento, estas ampliações estão sendo investigadas e geram um campo de conhecimento autônomo, em expansão (Gentil-Nunes 2012, 2014).

A diferenciação mais importante da AP em relação ao trabalho de Berry é a observação da constituição em si das configurações texturais, que se dá, no nível poiético, pelas relações binárias – avaliação par a par das relações de colaboração e contraposição entre participantes da trama, constituindo assim duas qualidades independentes da configuração textural, refletidas nos índices de *aglomeração* e *dispersão*. A questão da janela de observação, presente em Berry, é resolvida (a AP exaure a observação das partições, o que não acontece em Berry – ver Gentil-Nunes 2006 e 2016).

A relação entre as partições é formalizada em operadores (simples: *redimensionamento* e *revariância*, e compostos: *transferência* e *concorrência*) que constituem uma rede de relações, explicitada em um diagrama de Hasse, chamado de *Reticulado de Young Particional*. Um espaço de fase (*particiograma*) é constituído a partir da plotagem das partições em seus índices (*a*, *d*). O gráfico temporal da evolução dos índices (*indexograma*) evidencia seções e curvas gestuais das obras analisadas, permitindo uma leitura rápida da forma e textura.

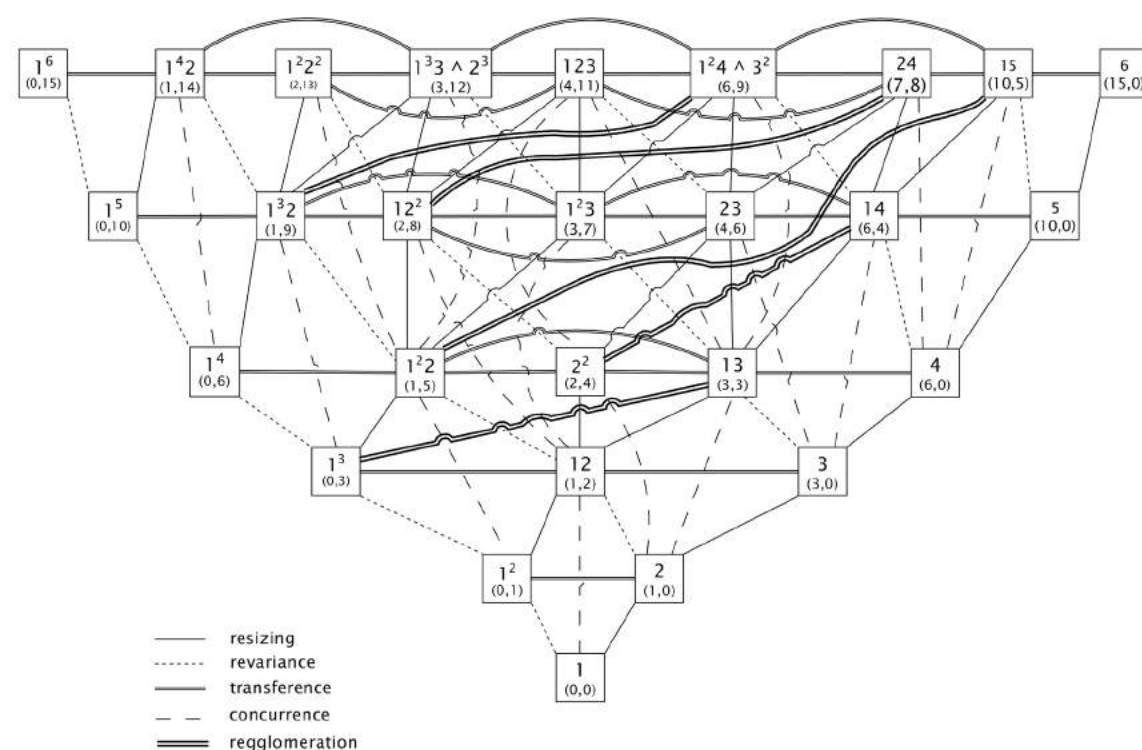


Figura 3: Reticulado de Young Particional: partições com seus índices (a, d) e relações de adjacência, de acordo com os principais operadores particionais.

No âmbito da AP, foram desenvolvidos os softwares *Parsemat*, *Partitions* e *Operadores Particionais* (respectivamente, Gentil-Nunes 2017a, b e Gentil-Nunes & Moreira 2017), todos para Windows e Mac OS, produzidos na plataforma *Matlab*.

Uma série de trabalhos foram desenvolvidos no grupo *MusMat* em relação à AP. O trabalho de Daniel Moreira (2015a, 2016 e Moreira & Gentil-Nunes 2013, 2014 e 2016) representa uma grande expansão da AP, na interação com a Teoria dos Contornos, constituindo o chamado *Contorno Textural*. Algumas proposições importantes (como o estabelecimento de um algoritmo de ordenamento das partições por complexidade textural, independente da densidade-número) permitem a leitura das partições como vetores ordenados, em uma visão mais generalizada. Obras diferenciadas podem ser comparadas, cada uma dentro de seu próprio âmbito textural, e a produção de histogramas transparece a maneira como as partições são organizadas globalmente em cada peça. As operações envolvidas foram implementadas em um *software* próprio, chamado *Jacquard* (Moreira 2015b).

André Codeço (2014, 2015; Codeço & Gentil-Nunes, 2014) propõe a leitura de gestos texturais e seu desenvolvimento em obras texturais, usando as partições como elementos básicos da construção do discurso e os operadores como seus moduladores. Por outro lado, Rafael Fortes (2016) rediscute o *Particionamento de Eventos* (Gentil-Nunes 2009) para propor alternativamente o particionamento por *Unidades Musicais Sistêmicas*, uma maneira de aplicar a AP à análise de peças texturais, organizadas por unidades gestuais complexas.

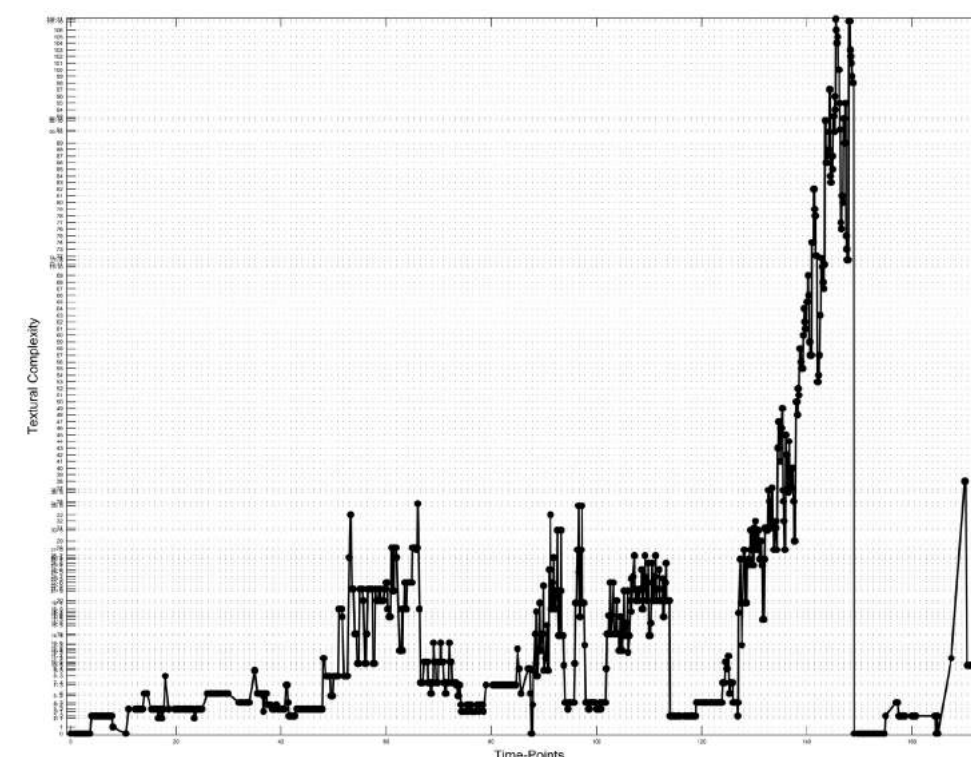


Figura 4: Contorno Textural da Introdução da Sagração da Primavera. Gráfico gerado pelo aplicativo computacional Jacquard (Moreira 2015b).

Já o grupo de pesquisa *NICS-UNICAMP*, liderado por Jônatas Manzolli, desenvolve uma linha mais próxima da *textura-sonoridade*, onde o conteúdo espectral é analisado a partir de descritores de áudio (correspondentes aos componentes das USCs de Guigue no âmbito do áudio, ou seja, vetores que representam características do sinal musical), com foco na orquestração, timbre e percepção. A aplicação no processo criativo transparece em vários trabalhos (Simurra & Manzolli 2016, por exemplo), e, no momento, há uma colaboração em andamento do *NICS* com o *Mus³*, em análise da orquestração.

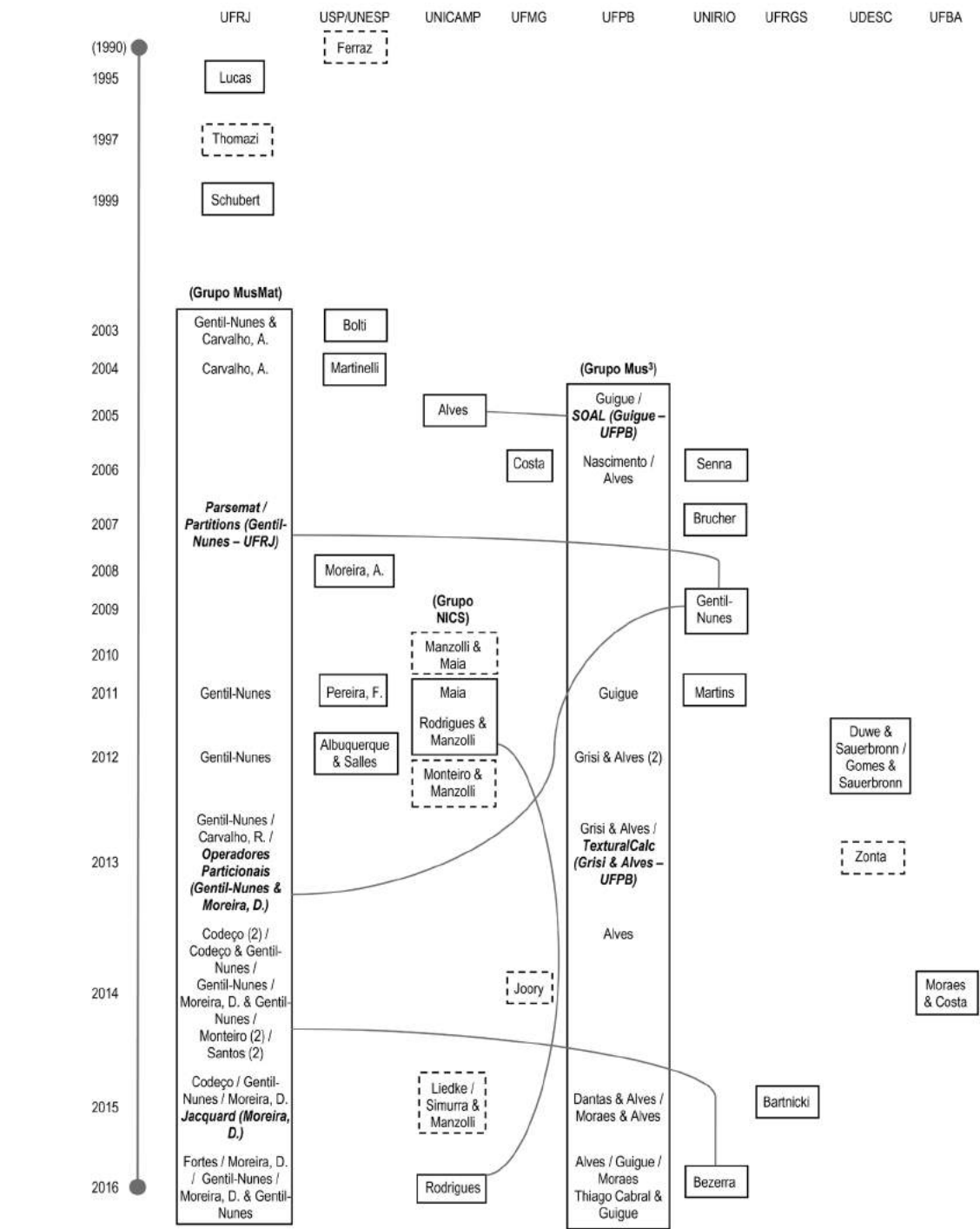


Figura 5: Levantamento preliminar das pesquisas de texturas no país, por cronologia e centros. São incluídas as pesquisas sobre *textura-trama* (linha cheia) e *textura-sonoridade* (linha pontilhada). Interações são indicadas por linhas e *softwares* são indicados em **negrito¹.**

¹ A tabela com todas as entradas pode ser conferida em Gentil-Nunes 2017c (trabalho em construção).

4. Conclusão

Ainda que a textura seja um campo muito valorizado em pesquisas sobre música na atualidade, continua, no país e no mundo, surpreendentemente carente de formalização. O interesse dos pesquisadores em âmbito nacional reflete uma necessidade de dar a esse campo uma feição mais objetiva e compartilhável. Os esforços de coordenação das várias vertentes de pesquisa no país estão iniciados, mas em estado preliminar. O presente trabalho pretende ser uma modesta contribuição de um campo que está em processo de construção e para o qual é necessária a mobilização coletiva de pesquisadores no sentido de reunir materiais e reflexões

Referências²

Alves, José Orlando. 2005. Invariâncias e disposições texturais: do planejamento composicional à reflexão sobre o processo criativo. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP.

Alves, José Orlando. 2006. A abordagem paramétrica no planejamento composicional aplicado à textura. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Brasília: UNB.

Alves, José Orlando. 2016. As principais características do planejamento textural na composição da peça sinfônica Variações Texturais II. XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Belo Horizonte: UEMG.

Berry, W. 1976. Structural functions in music. Dover, New York.

Borio, Gianmario. 1993. Überlegungen zu Struktur und Textur. In: Musikalische Avantgarde um 1960: Entwurf einer Theorie der informellen Musik. Laaber: Laaber, p. 92-101.

Codeço, André. 2014. Movimento de derivação gestual textural a partir de dados da análise particional. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). São Paulo: UNESP.

Codeço, André & Gentil-Nunes, Pauxy. 2014. Codex Troano: análise particional e principais gestos composicionais. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). São Paulo: UNESP.

Codeço, André. 2015. Movimento de derivação gestual textural no I movimento de Códex Troano. XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Vitória: UFES.

Dantas & Alves. 2015. Vetor textural: uma proposta para descrição de eventos texturais. XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Vitória: UFES.

² A tabela com a lista completa das 64 entradas de trabalhos sobre a textura no país pode ser encontrada em Gentil-Nunes 2017. A lista de referências restringiu-se apenas aos trabalhos citados neste ensaio.

- Ferraz, Silvio. 1990. Análise e percepção textural: Peça VII, de 10 peças para piano de György Ligeti. In: Cadernos de Estudo: Análise Musical, v. 3, p. 68-79. São Paulo: Através.
- Fessel, Pablo. 2007. La doble génesis del concepto de textura musical. Revista Eletrônica de Musicologia, v. 9. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv11/05/5-Fessel-Textura.pdf
- Fortes, Rafael. 2016. Modelagem e particionamento de unidades musicais sistêmicas. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Gentil-Nunes, Pauxy & Carvalho, Alexandre. 2003. Densidade e linearidade na configuração de texturas musicais. In: IV Colóquio De Pesquisa do PPGM-UFRJ. Anais..., p. 40-49. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Gentil-Nunes, Pauxy & Moreira, Daniel. 2013. Operadores Particionais for Windows. Rio de Janeiro: MusMat Research Group, 2014-2017. Disponível em: <http://www.musmat.org/downloads>
- Gentil-Nunes, Pauxy. 2006. Parsemas e o método de Fux. In: Revista Pesquisa e Música, v. 1, p. 38-47. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música.
- _____. 2009. Análise Particional: uma mediação entre composição e a Teoria das Partições. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- _____. 2012. Particionamento linear: organização e tipologia das estruturas melódicas. In: XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa E Pós-Graduação em Música. Anais..., p. 1760-1767. João Pessoa: UFPB.
- _____. 2014. Textura melódica e implementação computacional do Particionamento Linear. In: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Anais... São Paulo: UNESP.
- _____. 2016. Análise Particional e Análise Textural: uma abordagem cognitiva do Particionamento Rítmico. 13º. Colóquio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ. Anais..., p. 79-86. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em <https://ppgm.musica.ufrj.br/anais-do-xiii-coloquio-de-pesquisa-do-ppgm-ufrj-2015/>
- _____. 2017a. Parsemat for Windows. Rio de Janeiro: MusMat Research Group, 2014-2017. Disponível em: <http://www.musmat.org/downloads>
- _____. 2017b. Partitions for Windows. Rio de Janeiro: MusMat Research Group, 2014-2017. Disponível em: <http://www.musmat.org/downloads>
- _____. 2017c. Teorias analíticas sobre a textura no Brasil – Tabela de entradas. Disponível em: <https://padlet.com/pauxygnunes/9ktpknxwrhmf>
- Guigue, Didier. 1995. A textura como elemento da forma em Amazonas. In: Em Pauta, v. 16, n. 27, p. 25-48. Porto Alegre: UFRGS.
- _____. 2005. SOAL 4.0 - Sonic Object Analysis Library - OpenMusic Tools for analyzing musical objects structure (updated 2016-11). Disponível em: <https://ufpb.academia.edu/DidierGuigue>
- _____. 2011. Estética da sonoridade. São Paulo: Editora Perspectiva.

- _____. 2014. Distribuição e partição instrumental nas Variações op. 30 de Webern: breves apontamentos. (UFBA, Ed.) I Encontro da Associação Nacional de Teoria e Análise Musical. Anais...Salvador: UFBA.
- Grisi, Felipe & Alves, José Orlando. 2012. A aplicação da equação logística na determinação da densidade textural. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). João Pessoa: UFPB.
- _____. 2013. O desenvolvimento do aplicativo Texturalcalc a partir da definição de complexidade textural. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). João Pessoa: UFPB.
- Dyson, George. 1923. The texture of modern music. Music & Letters, v. 4, n. 2, p. 107-118; v. 4, n. 3, p. 203-218; v. 2, n. 4, p. 293-312.
- Lachenmann, Helmut. 1970. Klangtypen der neuen Musik. Zeitschrift für Musiktheorie, v. 1, p. 21-30.
- Ligeti, György. 1960. Wandlungen der musikalischen Form. Die Reihe, v. 7, p. 5-17.
- Lucas, Marcos. 1995. Textura na música do Século XX. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Moraes, Pedro Miguel & Alves, José Orlando. 2015. Planejamento da 3ª peça do ciclo Dimensões: contorno e densidade textural. XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Vitória: UFES.
- Moreira, Daniel. 2014. Contornos musicais e os operadores particionais: uma ferramenta computacional para o planejamento textural. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). São Paulo: UNESP.
- _____. 2015a. Perspectivas para a análise textural a partir da mediação entre a teoria dos contornos e a análise particional. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ
- _____. 2015b. Jacquard for Windows. Rio de Janeiro: MusMat Research Group, 2015-2017. Disponível em: <http://www.musmat.org/downloads>
- _____. 2016. Relações entre textura, performance e superfície musical a partir do contorno textural. XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Belo Horizonte: UEMG.
- MusMat. 2017. Site oficial do grupo MusMat. Disponível em: www.musmat.org.
- Parry, Charles Hubert. 1911. Texture. In: Style in musical art. Londres: Macmillan, p. 173-206.
- Schubert, Alexandre. 1999. "Aura": uma análise textural. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Senna, Caio. 2014. Textura musical: forma e metáfora. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UNIRIO.
- Simurra, Eiji & Manzolli, Jônatas. 2016. "o azeite, a lua e o rio": o segundo diário de bordo de uma composição a partir de descritores de áudio. Música Hodie, v. 16, n. 1.
- Thomazi, Elaine. 1997. As formações não-usuais na música de câmara brasileira. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.

TEORIA MUSICAL FRENTA A DUAS *TRACKS* DE EDM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA ANÁLISE DE MÚSICAS PRODUZIDAS EM SEQUENCIADORES DIGITAIS

Bruno Angelo

I. Introdução

É necessária apenas uma experiência mediana de criação musical alternada entre partituras e sequenciadores para perceber-se que a escolha desses suportes, além de responder a demandas de atuação profissional distintas, é determinante para vários fatores do produto musical a ser alcançado. O tipo de “escritura” utilizado não é apenas um meio de expressão de ideias sonoras, pois, antes mesmo de receber o primeiro traço (a primeira nota, a primeira fórmula de compasso, o primeiro sampleador ou o primeiro efeito), já remete a determinadas culturas musicais mais do que a outras. Além disso, uma escritura é também caracterizada por suas rotinas, (im)precisões, sutilezas e prazeres específicos, e todas essas coisas, para quem está vivenciando o processo de criação, são também música. Ainda que esses suportes compartilhem muitas lógicas de produção, e ainda que outros suportes sejam conjuntamente utilizados ou a eles misturados, é importante considerar a diferença que eles trazem ao fazer musical – não aquela superficial, de softwares, palavras e gráficos, mas a diferença potencial, sensível para quem está efetivamente ligando pontos entre suporte e imaginação.

Falar de escritura é, no entanto, mais apropriado à partitura do que ao sequenciador. Para a música, excetuando-se contextos de arte conceitual (Stévance 2009), a partitura musical é uma representação. Enquanto está sendo realizada, ela registra e

ao mesmo tempo transforma a imaginação sonora de quem a faz. O sequenciador, embora funcione como representação de sons e gestos em distintos graus de arbitrariedade, não é apenas representação: ele é também fonte para o próprio som e, igualmente, registro e transformação da imaginação. Enquanto a partitura termina em uma prospecção e espera sempre de novo pela imaginação sonora, o sequenciador avança até escavar o próprio fenômeno sonoro, polindo-o até virar a própria música. Embora não seja difícil apreciar tal diferença, é talvez impossível compreender suas implicações multiplicadas no processo criativo musical, a não ser através de especulações pontuais que, ao tempo em que exemplificam algumas dessas implicações, nos ajudam a pressentir a intersecção de dois territórios sobre a atividade de compor música, os quais, em contrapartida, são facilmente confundidos na atividade de ouvir e apreciar música.

Neste ensaio, apresento algumas dessas especulações. Meu objetivo, no entanto, não é discutir processos composicionais, mas sim justamente apontar sua interferência em determinadas músicas, argumentando que essa interferência deveria ser melhor considerada na análise musical. A teoria da música, tendo se formado ao redor da partitura e, por conseguinte, da noção de obra em detrimento da noção de performance, desenvolveu suas ferramentas de estudo a partir do que esse suporte sabe nos dizer, refletindo também as suas ignorâncias. Um paradigma textualista, considera Nicholas Cook, cuja persistência comprometeu até mesmo o intento reformista da chamada “Nova Musicologia” anglófona (Cook 2013, 26).

Hoje, deixados para trás os últimos vestígios modernistas da teoria em música, não é mais possível fazer vista grossa a todas as músicas que prescindem da partitura, considerando-as o Outro não-ocidental ou, no caso das músicas ditas populares, o Outro não-erudito, não ligado ao avanço das pesquisas na área. Essa observação não é novidade no plano das ideias, porém precisa ser refeita no plano didático e da análise musical, onde a carência de recursos alternativos não tardará em parecer omissão deliberada ou, no pior dos casos, simplesmente obsolescência do campo de estudos. Ao querer transcender a partitura (seu último livro chama-se sintomaticamente *Beyond the Score*), Cook se concentra precisamente na cultura musical euroclássica, ao mesmo tempo geradora e oriunda desse suporte. Sob a perspectiva da análise musical, muito fica por ser pensado a respeito das culturas que nem sequer passaram pela partitura, sendo total ou parcialmente *aliens to the score*. Nesses casos, uma transcrição tem pouca coisa interessante a dizer, pois, conforme argumentado acima, o próprio processo de criação envolveu outros tipos de representação, que resultam em outros conceitos e lógicas de produção.

Mais especificamente, portanto, quero me deter sobre música gravada e/ou produzida recentemente em sequenciadores digitais, canções de EDM¹. O processo analítico é fundamentalmente inverso em relação àquele que parte da partitura: parte-se do som para se interpretar através da representação. Já há aqui uma disparidade terminológica que reflete um jogo de conceitos: este estudo não trata de peças, nem de obras; trata de *tracks*, mais especificamente versões para rádio (cf. Moore 2012, 15). Por ter caráter especulativo, sua conclusão não poderá abranger plenamente a discussão de fundo exposta mais acima (para dar profundidade a essa discussão, pretendo fazer outros estudos na sequência deste), porém espero apontar de forma persuasiva aspectos latentes que merecem atenção no âmbito da epistemologia da análise musical.

2. Interpretação a partir e através da representação

Em seu livro sobre análise de canções gravadas, Allan Moore também argumenta sobre a necessidade de uma redistribuição de peso entre aspectos musicais na análise. Para o ouvinte da gravação, diz o autor, as primeiras observações frequentemente “focam-se sobre as sonoridades dos instrumentos, como trabalham juntos, e onde aparentemente se situam dentro da gravação” (Moore 2012, 20). Embora se possa discutir a acuidade empírica da afirmação, é notável, por parte do autor, a intenção de fundamentar seu estudo em parâmetros secundários ou mesmo irrelevantes em uma partitura, neste caso, timbre, textura e percepção espacial – o último deles, particularmente, me parece estranho como primeira observação do ouvinte. No caso específico da posição panorâmica do som gravado em estéreo, por exemplo, Moore desenvolveu um tipo de representação chamado caixa de som (*soundbox*), o qual eu mesmo experimentei em vídeo de contexto didático, sobre a canção *He won't go*, de Adele².

Outras ferramentas representacionais importantes são encontradas nos métodos gráficos tradicionais de análise acústica: oscilograma, espectrograma e sonograma. Não cabe aqui a introdução a esses métodos, os quais encontram-se bem fundamentados em português, como, por exemplo, em tradução do trabalho de Ángel Rodríguez (2006).

¹ *Eletronic Dance Music*. O termo, como inúmeras denominações no universo da música eletrônica, não é isento de polêmica. Aqui é usado como denominação genérica à vertente pop desse universo. Em vários pontos do artigo, manterei designações em inglês sem uso de itálico, quando tratarem de termos relacionados à tecnologia e usados corriqueiramente no Brasil, sem tradução consensual para o português. Em caso de dúvidas, o leitor pode consultar um glossário de termos relacionados à música eletrônica: <https://thump.vice.com/pt_br/topic/glossario-da-musica-eletronica> (acessado em 10/02/2017).

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_pjEjhdGrI0>.

Bastará dizer que essas ferramentas, juntamente com a caixa sonora de Moore, são complementares em termos de informação acústica: o oscilograma fornece precisão notável em termos de forma de onda, amplitude e tempo, enquanto o sonograma distribui graficamente essa amplitude na gama de frequências registradas, ao passo em que o espectrograma, apesar de não representar o tempo, concede precisão de amplitude para cada parcial ou harmônico do som “congelado”. Informações diversas estão condensadas sinteticamente no gráfico abaixo, que combina as sessões da versão para rádio de *Clarity* (Zedd, 2012), dispostas em formato de onda no sequenciador do “software Reason 9.1”:

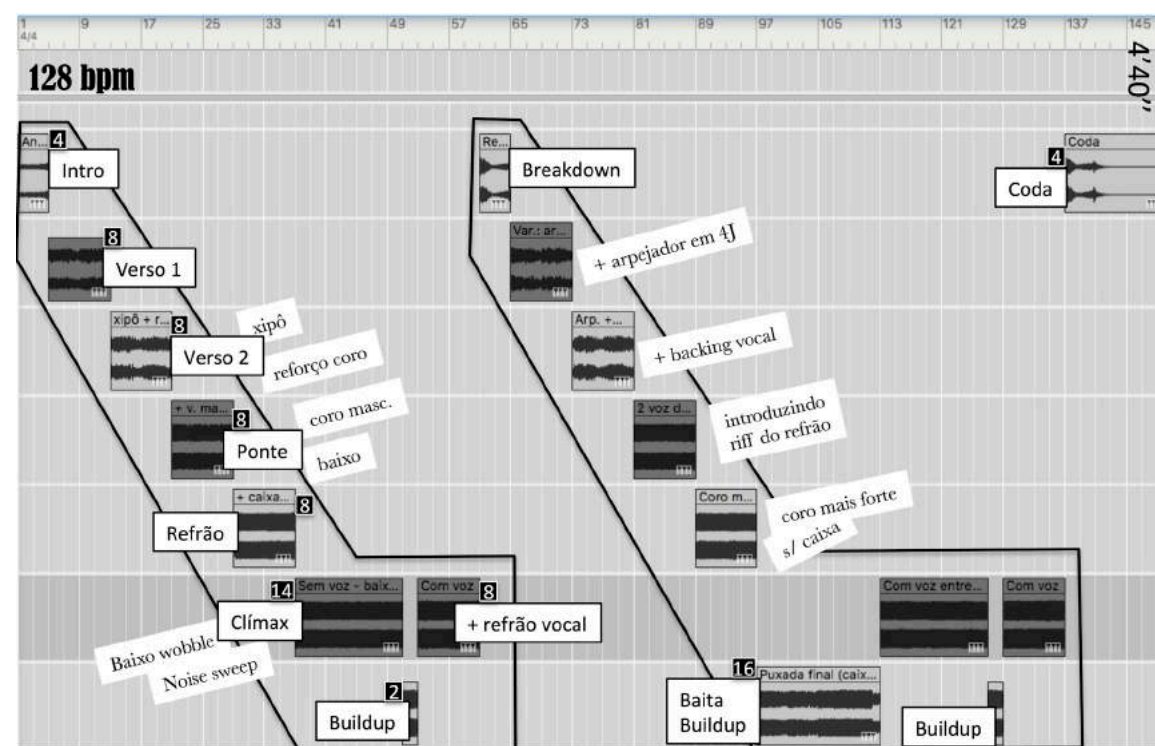


Figura 1: Representação na íntegra de *Clarity* (Zedd ft. Foxes, radio edit).

A maioria dessas informações são mais propriamente musicais do que sonoras. Cada linha horizontal contém uma sessão da *track*, indicada com os termos analíticos tradicionais para canção (introdução, verso, ponte e refrão). Os *buildups* são processos de intensificação e condução para os pontos climáticos, usualmente através duplicações subsequentes de *beats*, glissandos e varreduras de ruído. Constituem um clichê característico em vários subgêneros da EDM e, como tal, são também pontos de demonstração de virtuosismo e técnicas extravagantes para produtores –

performances em festas também costumam sincronizar *buildups* com efeitos de luzes, vídeo e fumaça. Voltando ao gráfico: as etiquetas menores, levemente inclinadas, dão conta das principais mudanças de textura e instrumentação eletrônica; finalmente, os pequenos quadrados numerados indicam a quantidade de compassos para cada sessão.

Algumas conclusões sobre formas e padrões estão evidentes. A *track* segue um esquema rígido de quadratura em grupos de 4, 8 e 16 compassos (no clímax, estou considerando os dois compassos de *buildup* como parte da soma). Formalmente, está dividida em duas partes que perfazem o mesmo caminho. Trata-se, na terminologia de Moore, de uma forma cumulativa (Moore 2012, 175), devido ao seu caráter propulsivo em direção ao clímax.

Para percorrer duas vezes o mesmo caminho sem nos entediar ou aborrecer, Zedd nos dá algumas paisagens novas na segunda viagem, dentre as quais se destaca o enorme processo de intensificação interveniente entre o refrão e o clímax, indicado no gráfico como “baita *buildup*”. A intenção do produtor parece clara, pois compartilha de uma certa cultura estética: se vamos experimentar duas vezes a mesma coisa, que a segunda vez seja mais intensa. Entretanto, note-se que o perfil das ondas sonoras, já desde a primeira ponte, praticamente ocupou todo o espaço possível de intensificação em termos de amplitude. O perfil geral é típico de *tracks* altamente comprimidas, comum em versões de música pop para rádio, configurando um fenômeno fonográfico que vem sendo chamado pejorativamente de *Loudness War*. Ao manter-se praticamente constante no limiar da distorção digital, a *track* tem pouco espaço para dinâmicas de intensidade, embora seja observável, na figura 1, um crescendo desde a introdução até pelo menos a ponte. Por outro lado, é igualmente observável a saturação sonora nas sessões de clímax, o que provavelmente explica o fato de Zedd as ter mantido praticamente idênticas – a única diferença de som está na inserção antecipada de trechos do refrão vocal, ausentes no primeiro clímax. O mesmo fator parece ser motivador para a composição do “baita *buildup*” na segunda parte da *track*: desta forma, apesar de chegarmos duas vezes ao mesmo lugar, na segunda vez ele parece diferente pelo acúmulo extra de expectativa gerado durante a viagem.

Essas estratégias composicionais são recursos de narrativa musical destinados a manter a constância de interesse durante a audição da *track*. Com adaptações e manipulações, pode ser reencontrado em muitos outros trabalhos, notadamente nesse subgênero específico da EDM, geralmente chamado de *progressive* ou *electro*

house. Em *Silhouettes* (2012), Avicii percorre suas duas vezes um caminho formalmente parecido ao de *Clarity*. Na segunda volta, aparecem transformações principalmente na linha vocal, acrescentando dobramentos, elevando registro e fazendo variações melódicas. Além disso, apesar de não recorrer a um *buildup* especial, Avicii expande o segundo clímax em oito compassos, dando-lhe peso de proporção em relação ao primeiro.

Há ainda um fator importante a ser acrescentado, precisamente o ponto forte da notação em partitura musical, e para o qual a representação da figura 1 é completamente cega. Me refiro às alturas, ou, justa e simplesmente, notas. Porém, antes de encontrar, agrupar e analisar notas, vale a pena refazer um argumento apenas insinuado mais acima, desta vez com a devida profundidade de implicações. Ao considerar a partitura como uma prospecção e o sequenciador como fonte sonora, tenho em mente dois aspectos distintivos determinantes para a interpretação analítica. O primeiro aspecto reside na vocação comunicativa e social da partitura, ao passo em que o sequenciador, embora possa ser adaptado a fins comunicativos (eu mesmo acabo de fazer isso), é, fundamentalmente, uma interface entre humanos e máquinas. Infelizmente, Zedd ou Avicii não “publicam” suas sequências, que poderiam ser comercializadas como arquivos digitais, através dos quais se pudesse estudar em detalhe cada programação de sintetizadores e arpejadores, recursos de equalização ou processamento de áudio, automações e assim por diante. Se houvesse semelhante mercado de publicação, os autores certamente passariam a ser preocupar fortemente com a apresentação e aparência estética dessas sequências, manifestando gostos, culturas e posições também através de seu apelo visual e lógica de programação.

Nesse sentido, o segundo aspecto distintivo aparece quando a partitura, ao abster-se do terreno da realização sonora, se torna uma manifestação culturalmente mais complexa do que o sequenciador, na medida em que está mais repleta de ficções, ideologias, maneirismos e concepções identitárias. A própria nota é sabidamente uma ficção, pois sequer começa a representar a complexidade da interação de frequências e amplitudes no tempo, decorrentes, por exemplo, de sua realização sonora em um instrumento qualquer. A partitura é música que quer soar, mas sempre através da imaginação de quem a estuda ou a toca. Com todos os seus rudimentos notacionais, fica muito aquém do fenômeno sonoro, porém, ainda quando o reduz, ultrapassa enormemente esse fenômeno e, em seu universo restrito, testemunha a existência da música como algo muito além do som.

Ambas as *tracks*, *Clarity* e *Silhouettes*, seriam transcritas na armadura de Lá bemol,

porém a tonalidade de cada uma delas é discutível. Em termos de sintaxe harmônica, é notável o status de âncora concedido ao acorde de Réb, que seria o IV no modo jônio. Esse grau, que na teoria harmônica tradicional representaria um deslocamento em relação à tônica chamado “subdominante”, serve de impulso ou chegada para absolutamente todas as progressões de cada uma das duas músicas³. Para mim, em teoria e em percepção, essa condição é suficiente para tomar Réb como tônica, considerando ambas as *tracks* em modo lídio. As melodias cantadas, todavia, enfatizam claramente o lá bemol como centro. Esse tipo de ambiguidade, de tendência pandiatônica, tem também uma relação estilística com a composição em sequenciador digital, que induz o trabalho com superposição de materiais frequentemente gerados em outros sequenciadores ou arpejadores. Essa superposição é muitas vezes responsável pela expansão de acordes, como parece ser o caso, por exemplo, da #11 sobre Réb, aos 0'40" de *Silhouettes*. Nas pontes dessa mesma *track* (0'22" e 1'52"), a superposição de um ostinato de três notas curtas sobre a progressão de base gera movimento métrico e harmônico. O mesmo pode ser dito das quartas acrescentadas como variação na repetição do primeiro verso de *Clarity* (2'00"), nesse caso com sincronia métrica e um trabalho extra na manipulação de timbre (uso de filtro) e articulação (transformação gradual de notas curtas em longas e vice-versa).

Esse tipo de hibridação através da superposição de elementos rítmicos e harmônicos na EDM está fortemente relacionado com a produção musical através de sequenciadores, que muitas vezes acumula patches articulados via MIDI em suas próprias sequências rítmicas, programadas separadamente e depois misturadas. Os “acordes”, neste caso, podem ficar extremamente maleáveis ou mesmo difusos, ou seja, difíceis de serem delimitados através da notação em cifras. O mesmo pode ser dito da polimetria. No clímax de *Silhouettes*, sem a presença da voz, os sintetizadores de preenchimento harmônico e melodia estão ¼ de tempo adiantados ao beat, composto simplesmente por bumbo e xipô sintetizados, enquanto o baixo sintetizado faz o meio de campo: ora de um lado, ora de outro. Essa configuração poderia ser representada em partitura conforme a figura 2:

3 *Clarity* está completamente baseada no *loop* de acordes |: Sib4↑ | Mib | Fm⁷ Láb/C | Réb⁹ :|. *Silhouettes* tem uma para versos e ponte |: Réb Dóm/Eb | Fám | Láb/Dó :|, outra para refrão |: Réb | % | Fám | Mib :|. Essa cifração, no entanto, dá conta apenas de um nível estrutural da harmonia, estando sujeita a diversas manipulações circunstanciais.



Figura 2: Representação do começo do primeiro clímax de *Silhouettes* (Avicii ft. Salem Al Fakir, radio edit) – transcrição do autor

Note-se, na figura 2, a escrita da colcheia sobre a nota melódica mi bemol nos compassos 29 e 31, que funciona sempre como anacruse e impulso para o lá bemol que o segue. A sincronia com o beat é, assim, “forçada” toda vez que a descida láb-sol-mib-dó aparece, fator que determinou minha opção pela escrita alternada entre compassos de cinco e três tempos – algo que certamente não representaria a percepção de quem dança ao som de *Silhouettes*. No entanto, como se pode inferir a partir da prática de produção musical em sequenciadores, essas quiálteras de 4:3 não foram tocadas, mas sim programadas e editadas no próprio sequenciador, portanto seria mais adequado e elucidativo ao processo em questão representá-las com algo ao estilo da figura 3.

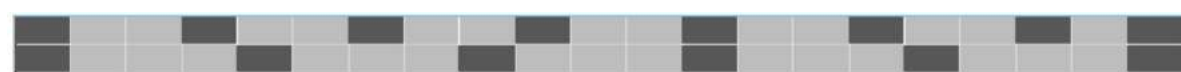


Figura 3: Representação rítmica do primeiro compasso da figura 2 em um sequenciador MIDI

Para fins de simplificação e economia de espaço, opto por apresentar apenas duas sequências em notas MIDI, respectivamente para a linha melódica e para o bumbo, onde cada quadrado representa um 1/4 de beat. Uma representação completa poderia ser gerada em formato piano roll, porém, para casos mais complexos, é importante

observar que o sequenciador digital é mais do que um elemento gráfico, ou seja, é um recurso hipertextual. Mais do que informação acumulada sobre um mesmo suporte visual, tem-se uma rede de dispositivos interconectados, a maioria deles não visíveis em patches, plugins, dentro de clips, processadores, no mixer e assim por diante.

3. Representação a partir e através da interpretação

A partir das observações analíticas feitas até aqui, são perceptíveis muitas similaridades entre *Clarity* e *Silhouettes*. Para começar, ambas são formas cumulativas e compartilham o mesmo esquema bipartido – o fato de *Clarity* contar com a intromissão de um *buildup* diferenciado na segunda volta, ausente em *Silhouettes*, deve ser posto aqui em segundo plano, pois não altera o perfil formal equivalente entre elas.

Outra similaridade é o fato de o clímax, nos dois casos, ser justamente o lugar de desaparecimento da voz (no caso de *Clarity*, o refrão vocal aparece, porém apenas na repetição do clímax). Apesar de menos comum na canção pop em geral, esse recurso parece bastante recorrente na EDM, onde muitas vezes a marca de uma *track* não está na linha vocal, mas sim em algum tipo de riff que surge em sessões culminantes – vários exemplos dessa estratégia podem ser encontrados em *tracks* próximas a essas (*Don't you worry child*, 2012, Swedish House Mafia; *Blame*, Calvin Harris, 2014), inclusive de Zedd (*Ignite*, 2016) e Avicii (*Wake me up*, 2013). Mais uma vez, o meio de produção torna compreensíveis os traços estilísticos que se formam consensualmente: em todos os casos citados, segundo o costume, a autoria da música é creditada ao produtor e DJ, sendo os cantores creditados como participação (*featuring*). Essa inversão hierárquica de papéis tradicionais no universo social da canção provoca, assim, um reflexo estilístico no próprio processo composicional – sintomaticamente, cantoras e cantores em *tracks* de EDM são não raro bem menos conhecidos fora desse nicho específico. Quando o contexto profissional muda ou os vocais em questão vêm de uma personalidade de peso global, espera-se provavelmente uma redefinição de conceitos e, conseqüentemente, resultados musicais. Em *G.U.Y* (2014), a voz Lady Gaga é evidentemente o principal elemento a ser acompanhado, com refrão vocal e clímax coincidindo à maneira tradicional – mesmo com autoria compartilhada, certamente não se trata de um “Zedd feat. Lady Gaga”, mas sim precisamente o contrário.

Por fim, outras similaridades já foram evidenciadas, concernentes ao vocabulário harmônico e melódico das *tracks* (âncora sobre o IV do modo jônio, pandiatonicismo e caracterização difusa de entidades harmônicas, como acordes). Todos esses

elementos, conforme argumentado, são referências estilísticas do subgênero musical aqui abordado, e podem ser igualmente relacionados com o meio tecnológico através do qual foram elaborados.

Agora, como pode uma gravação com dinâmica de intensidade restrita, âmbito vocal relativamente contido, fundamentada em loops organizados em quadratura rígida e com conteúdo harmônico em curto-circuito, como pode essa gravação gerar uma forma musical cumulativa? É verdade que a pergunta força um pouco a síntese de elementos mencionados até aqui em uma visão mais enrijecida. Viu-se, por exemplo, que, apesar do uso abundante de compressão, ainda sobra um espaço de amplitude para um crescendo moderado que salienta o perfil formal cumulativo, fato claramente observável na figura 1. Além disso, nas duas *tracks*, a linha melódica vocal vai em linha melódica ascendente, o que rima com a tradição e também ajuda a delinear esse perfil. Outros recursos cumulativos clássicos também devem apontados no acréscimo gradativo de novos “instrumentos” em direção ao clímax e, com isso, também novas camadas rítmicas que ajudam um pouco na construção expectante.

Ainda assim, é importante observar que todas as características musicais mencionadas na pergunta, apesar de seu simplismo, correspondem ao que a teoria da música preconizaria como sendo precisamente contrário à geração de expectativa, ou seja, à inércia. Em seu casamento com a partitura e com a cultura euroclássica, a tradição analítica em música sempre concedeu à dimensão harmônica o poder principal em relação à manipulação de tensões e controle da temporalidade. Sob sua perspectiva, a tensão entre tonalidades, principalmente se centrada na modulação, é a principal metáfora relacional entre música, tempo e espaço. É assim que o tempo progressivo em música, para Raymond Monelle, está historicamente relacionado com o alargamento de frases modulatórias, ênfase em pontos tonais de chegada e construção de cadeias de sequências, todos esses dispositivos harmônicos (cf. Monelle 2002, 96-102). Phillip Tagg, preocupado com a função formal de loops de acordes na música pop, refaz o mesmo argumento sob perspectiva inversa, afirmando ser essa uma questão não somente “de ‘viagem’ harmônica – ‘um lugar atraente para se deslocar’ – mas também de *condição* harmônica – ‘um lugar atraente para se *ficar*’” (Tagg 2014, 357).

Clarity e *Silhouettes* não se sobressaem em nenhum dos pré-requisitos teoricamente óbvios para a temporalidade progressiva: não possuem acelerações (o andamento em 128 bpm permanece intocado), crescendos de amplitude são relativamente tímidos, e as progressões harmônicas são totalmente (ou quase, no caso de *Silhouettes*) baseadas em um único loop de acordes. Para começar a explicar o fenômeno

cumulativo nessas *tracks*, com seus processos de intensificação e pontos culminantes, deve-se começar por olhar a “harmonia” por outro viés, não aquele das notas e sim, precisamente, o dos harmônicos e parciais. Com uma audição atenta das duas *tracks*, se perceberá uma importante transformação de sonoridade entre introdução e clímax. Sonoridade, claro, é um termo extremamente vago, assim como timbre. A teoria da música sempre lhes reservou uma aura mística e, se essa atitude encontra alguma razão na extrema complexidade do fenômeno acústico, também deve muito ao fato de esse mesmo fenômeno ser praticamente ignorado pela partitura.

A transformação a que me refiro, neste caso, seria provavelmente compreendida por via de metáforas: do som frio ao som quente, do som liso ao som cortante, do som escuro ao som brilhante, ou, mais próximo do jargão da EDM, do som limpo ao som “dirty”. Trata-se de uma outra dimensão sonora e musical, associada à amplitude, à textura e à harmonia, porém com sua própria autonomia em relação a processos de intensificação. A melhor maneira de representá-la é através de um sonograma de *Clarity* e *Silhouettes*.

Na figura 4, as duas *tracks* estão representadas na íntegra (eixo temporal x) em toda a gama de frequências humanamente audíveis (eixo y). Quanto mais clara for a cor do gráfico, maior a amplitude das frequências representadas e vice-versa. Em ambos os gráficos, e mais claramente ainda no de *Clarity*, nota-se um progressivo preenchimento do espectro, até a sua quase saturação. Já estará evidente que, em cada um dos gráficos, os dois momentos de maior saturação correspondem ao clímax e sua reaparição nas duas *tracks* – de fato, em nenhum outro tipo de representação visual ficaria mais óbvia a bipartição formal argumentada anteriormente. Nos momentos de clímax, foram circuladas as regiões de frequências mais agudas e mais graves, que são aquelas onde se nota um maior contraste. No caso das frequências agudas, esse contraste se deve em grande medida à inserção de varredura de ruído (“noise sweep”) sincronizando com o clímax (em *Silhouettes*, esse recurso é também utilizado duas vezes no refrão, o que alivia um pouco o contraste gráfico em relação ao clímax). No caso das frequências mais graves, estão representando a inserção tardia, em *Silhouettes*, de baixo e bumbo sintetizados. Em *Clarity*, apesar de haver um baixo substancial pelo menos desde a ponte, o contraste nos graves é ainda mais acentuado no clímax, devido a sua duplicação com outro baixo, bem mais sujo, aproximando-se do efeito “wobble” típico do “dubstep”. Também é visivelmente notável, em *Clarity*, o trecho que denominei “baita *buildup*” na figura 1 (marcado com o quadrilátero).

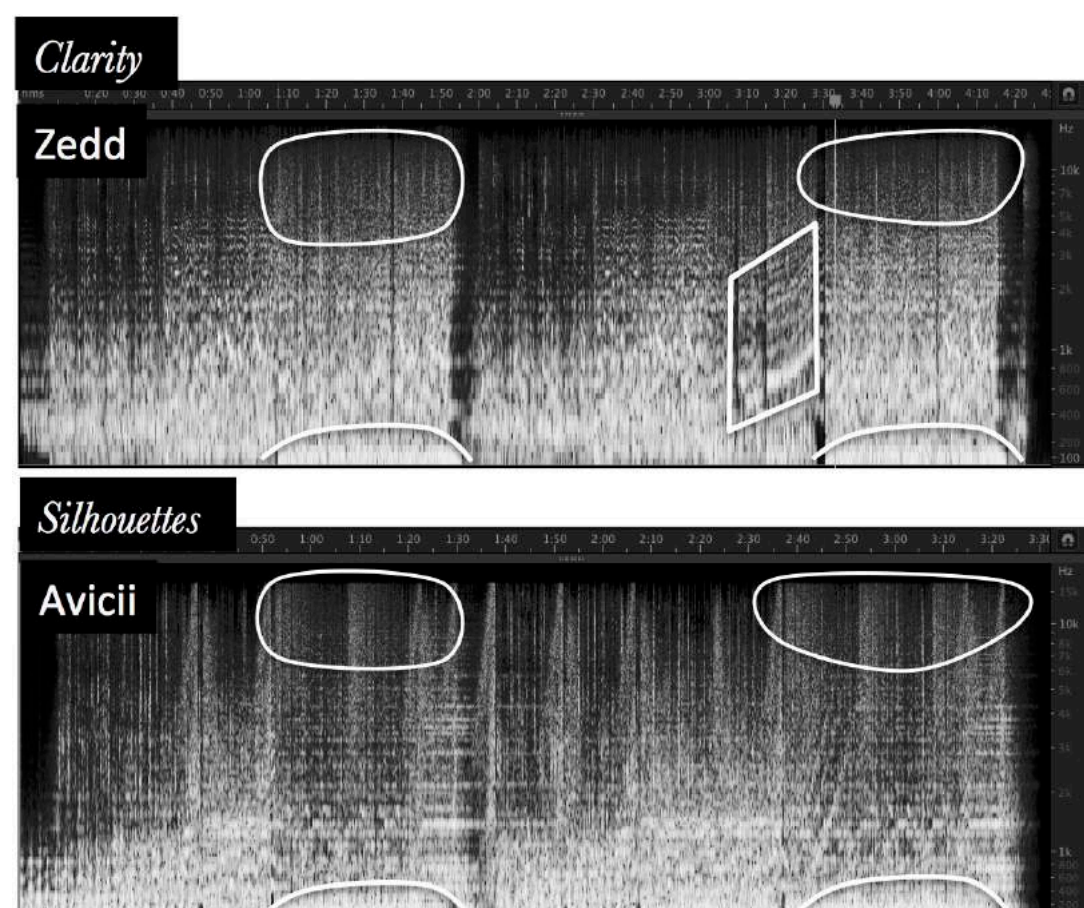


Figura 4: Sonogramas de Clarity e Silhouettes

Esse preenchimento do espectro, que responde pelos sons ficando perceptivelmente mais “sujos” no decorrer da intensificação, é o principal responsável pela forma cumulativa, ajudado pelos outros recursos mais tradicionais já mencionados. Mas há outros elementos nas *tracks* a serem considerados, dentre eles a importante referencia perceptiva de espaço. Em *Silhouettes*, a primeira aparição do bumbo surge com apenas um ataque ao começo do refrão (0’37”), prolongado por um longo reverb e glissando em direção ao grave. Ao mesmo tempo em que interrompe os sons bem mais próximos de xipô e palmas, esse ataque “ao longe” ajuda a colocar a música, repentinamente, sob a perspectiva de um horizonte bem mais amplo, certamente interferindo na expectativa em relação ao drop do clímax, que chegará na próxima sessão. O mesmo recurso aparece na ponte de *Clarity* (0’37”), desta vez remetendo a um tambor aparentemente maior e igualmente distante, ao mesmo tempo em que as vozes do fundo aparecem ao ouvinte, pela primeira vez, como um grande coro masculino, vocalizando em uníssono o mesmo motivo melódico que

está presente na *track* do começo ao fim. Aqui, juntamente com a distância física simulada pelo reverb, está também a distância exótica do Outro, carregada de uma vaga religiosidade imemorial de tambores e vozes em uníssono.

Como havia anunciado na introdução deste artigo, seu caráter especulativo não me permitirá dar a profundidade e conclusão devidas às questões aqui levantadas, principalmente no tocante à relação entre representações e suportes para a composição e para a interpretação analítica. Acima de tudo, foram estudadas apenas duas *tracks* de um subgênero da EDM, o que dificilmente constituiria um *corpus* adequado para uma pesquisa com essa abrangência. Esse repertório será, portanto, ampliado em estudos subsequentes, buscando inclusive dar conta de particularidades observadas no rap e funk produzidos, também via sequenciador, no Brasil.

Por ora, à guisa de consideração final, é importante salientar a abordagem multi-representacional preconizada por este estudo. Sensibilidade interpretativa, imaginação e formulação de ideias devem ser ponto de partida para qualquer atividade cultural, como é o caso da análise musical. A partir disso é que se deve buscar meios de expressão, observação e argumentação. No entanto, assim como na criação artística, a manipulação de técnicas e suportes variados pode não ser um fim em si, porém certamente faz delação de intenções, histórias e ideologias, além de determinar, muitas vezes inadvertidamente, decisões e resultados em processos criativos. Todos esses fatores devem, portanto, integrar o pensamento crítico na teoria da música, para que se possa alcançar efetividade e perspicácia em seus projetos e suas reformas.

Referências

- Rodríguez, Ángel. 2006. *A Dimensão sonora da linguagem audiovisual*. São Paulo: Editora Senac.
- Cook, Nicholas. 2013. *Beyond the Score*. Oxford: Oxford University Press.
- Monelle, Raymond. 2000. *The Sense of Music: Semiotic Essays*. Princeton: Princeton University Press.
- Moore, Allan. 2012. *Song Means: Analysing and Interpreting Recorded Popular Song*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Stévance, Sophie. 2009. *Duchamp, compositeur*. Paris: L'Harmattan.
- Tagg, Phillip. 2014. *Everyday Tonality II (towards a tonal theory of what most people hear)*. New York & Huddersfield: The Mass Media Music Scholars' Press. E-book version 2.5.2, 2014-10-09.

PARTE IV

PERSPECTIVAS PARA UM VOCABULÁRIO TEÓRICO-ANALÍTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA

IV. Improvisation

Slow and free

Very expressive

217 *mf*

218 *f*

219 *p*

220 *ff*

221 *p* *f* *ff*

222 *intense* *pp* G.P.

TEORIAS ANALÍTICAS, CRÍTICAS E CULTURAIS DA MÚSICA: CONCEITOS, TERMOS E APROPRIAÇÕES INTERDISCIPLINARES

Maria Alice Volpe

*Dedico este ensaio a Ilza Nogueira,
figura inspiradora de minhas aventuras
analíticas e críticas.*

O diálogo da análise musical com as teorias críticas e os estudos culturais, especialmente a partir dos anos 1990, suscitou o questionamento da primazia do estruturalismo e abriu caminho para a absorção de novos campos conceituais e, conseqüentemente, suas respectivas terminologias. Discute-se aqui a apropriação de conceitos e termos pelas teorias analíticas da música em seus diálogos interdisciplinares contemporâneos, estimulando-se as adaptações e reformulações necessárias nos empréstimos provenientes de diferentes “dialetos epistêmicos”. Busca-se um levantamento preliminar, voltado a algumas abordagens, visando à construção de um vocabulário analítico da música abrangente dos aspectos compreendidos como indissociáveis dos estudos culturais¹.

Tratar de uma terminologia analítica oriunda dos estudos culturais e críticos da música constitui múltiplo desafio: primeiramente porque as vertentes musicológicas e analíticas empenhadas nessa proposta não cunharam termos analítico-musicais específicos aos seus campos teórico-conceituais e tampouco construíram um vocabulário técnico-musical-crítico-cultural que viesse a constituir a *lingua franca* entre os diversos campos teórico-conceituais erigidos com o intuito de fundir em uma só entidade (ou abordagem) a análise musical, crítica e cultural.

¹ Em ensaio anterior, a autora ofereceu um balanço das tendências mais representativas da musicologia internacional que buscaram uma integração entre a análise musical e o contexto cultural e propôs um mapeamento dos quadros teórico-conceituais que guiaram esse crescente reposicionamento da musicologia rumo à crítica cultural (Volpe, 2004).

Além das vertentes que se preocuparam com a compreensão da música e/em/ como contexto por meio de abordagens [analíticas da música] que se pretenderam culturais ou críticas – e aí incluem-se a musicologia histórica, a sociologia da música e a etnomusicologia – somam-se as propostas voltadas aos estudos da performance e as ciências da cognição, que precisam ser consideradas nessa perspectiva abrangente.

O campo terminológico é vasto. A incontável diversidade teórico-conceitual e a incessante dinâmica de fusão e apropriação de abordagens tornam qualquer construção e consolidação léxica um empreendimento necessariamente coletivo que demanda o engajamento das diversas especialidades. Estamos, portanto, longe de um campo consolidado.

A inexistência de uma terminologia analítica minimamente estabilizada que se reporte aos conceitos compreensivos da análise e crítica da música/performance/cultura que emergiram com a proposta de aproximar abordagens que apontavam para direções diferentes – ora a música, ora o contexto – coloca-nos em compasso de espera para efetivar a proposta, no referido âmbito, deste Grupo de Estudos da TeMA voltado ao vocabulário teórico-analítico em língua portuguesa.

Os movimentos que chamaram para si a responsabilidade de “des-positivizar” as abordagens musicológicas pela contextualização cultural do objeto (“des-autonomizando”) e pela crítica do discurso (“des-centrando” ou “des-construindo”) – tanto do próprio objeto quanto da disciplina – não se deram no cerne das teorias analíticas da música.

São bem conhecidas as duras críticas que a Nova Musicologia norte-americana dos anos 1980 e 1990 recebeu de muitas vozes do campo da Teoria da Música por não abordar a análise musical com o mesmo nível de profundidade que (supostamente) realizava na crítica cultural.

A Sociologia Estética da Música tem mantido o vínculo entre as questões analítico-musicais e as questões contextuais (sejam elas históricas, sociológicas, econômicas, estéticas etc.), mas não contenta plenamente as expectativas que a comunidade de especialistas da Teoria Musical tem pela análise.

A Etnomusicologia, por sua vez, esteve um tanto afastada das questões analíticas ao tratar das músicas “étnicas” nas mesmas décadas em que o debate caloroso agitava a Musicologia Histórica e a Teoria Musical. Em grande medida, a Etnomusicologia resolveu a questão analítica voltando-se para a dimensão das práticas sociais/culturais de performance.

Algumas questões de fundo permanecem a dificultar a construção de uma *lingua franca* analítica que permita a comunicabilidade entre as diversas vertentes teóricas e áreas de conhecimento:

1. O que é música do ponto de vista cultural: se existe tal conceito e qual seria o conceito em cada cultura.
2. O que é música enquanto objeto: o que é “interno” e o que é “externo” à música: quais as fronteiras entre o objeto e seu entorno/ contexto/ cultural/ prática cultural/ prática social/ uso social/ função social/ efeito sensorial.
3. E, talvez a mais importante, o questionamento ou o descrédito de um suposto paralelismo entre a estrutura musical “interna” e qualquer estrutura “externa” – seja cultural, social ou de outra natureza – à maneira do estruturalismo marxista, cuja correspondência direta entre a “infraestrutura” e a “superestrutura” foi rebatizada sucessivamente sob diversos rótulos, mesmo após sua superação enquanto teoria sociológica, ou talvez justamente por isso...

Embora tais questões constituam os fundamentos de diversas subáreas da Música e tenham sido exaustivamente debatidas (e peço desculpas por voltar à discussão pela enésima vez), permanece forçoso indagar como construir um vocabulário analítico-musical que dê conta da visão integrada desses componentes, se faltam tantos denominadores comuns.

Parece que estamos fadados a lidar com uma miríade de termos analíticos, tão extensa quanto a diversidade de abordagens e de poéticas, algo já apontado por Robert Morgan no artigo sobre as reformulações canônicas da análise em vista da cultura musical pós-tonal (1992) e Régis Duprat no artigo “Linguagem musical e criação” (2005). Tal profusão terminológica expressa não somente a diversidade analítica tão abundante quanto a diversidade poética, mas também diferentes níveis de integração (ou dissociação) dos diversos parâmetros considerados na proposta de aliar a análise musical com as teorias críticas e os estudos culturais – projeto que nos ocupa mormente neste debate.

A definição dos parâmetros analíticos e a presciência de suas possíveis inter-relações expressam um entendimento (determinado, circunscrito, finito) do que seria análise. Portanto, um redimensionamento conceitual dos parâmetros analíticos, integrando o que é convencionalmente considerado “interno” e “externo” à música, desestabiliza um fundamento desta área de conhecimento (ou especialidade).

Talvez tenhamos que continuar nos perguntando o que é Análise. E até mesmo apurarmos o sentido histórico da própria disciplina fundada sob a premissa

metodológica de dissecar ou identificar as partes do todo.

Permanecemos diante de uma crise paradigmática, alertada já na década de 1960 por Leo Treitler, reconhecida desde a década de 1980 por lideranças da musicologia – Kerman (1980) – e da teoria e análise musical – Morgan (1982) – tornando-se problema central da disciplina na década de 1990.

Entretanto, a necessidade de romper com o paradigma analítico vigente não foi acompanhada por uma nova proposta convincente para a comunidade de pesquisadores, portanto, não se instalou ainda um novo paradigma: esse é o impasse da atualidade: as propostas apresentadas, até o momento, respondem apenas parcialmente aos problemas apontados pela área.

A construção de uma teoria musical-crítica-cultural demanda uma reconceitualização ou redimensionamento dos parâmetros analíticos. E tudo indica que tais parâmetros teriam a configuração de conglomerado, ou seja, unidades analíticas multidimensionais ou parâmetros analíticos que expressem o conglomerado de nossa visão holística/ multidisciplinar/ interdisciplinar/ transdisciplinar e que, conseqüentemente, construirão um vocabulário analítico da música abrangente dos aspectos compreendidos como indissociáveis dos estudos culturais.

Queremos chamar a atenção para a ponderação de Norris (2005), no artigo sobre Teoria Musical, Análise e Desconstrução:

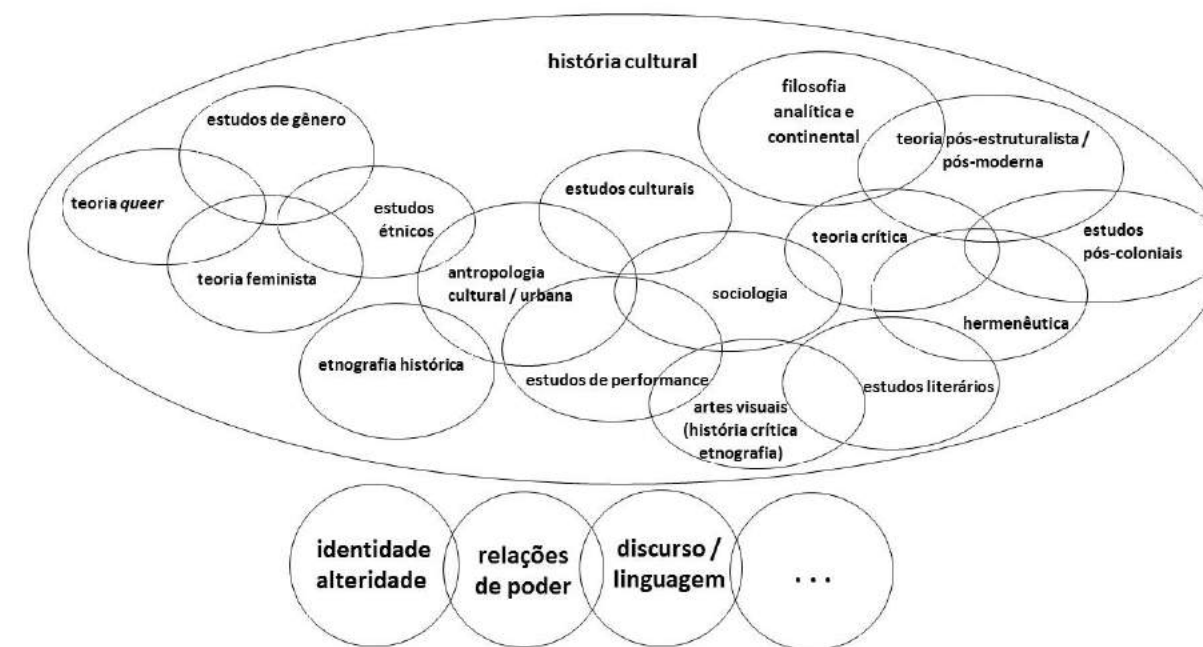
These cross-disciplinary ventures often run the risk of ignoring or devaluing what is specific to the experience of music, i.e., its uniquely effective power of combining sensory-perceptual with analytically-informed and socio-politically aware modes of listener-response. [Esses empreendimentos transdisciplinares frequentemente correm o risco de negligenciar ou subestimar o que é específico à experiência musical, ou seja, seu poder efetivo de combinar modos de percepção sensoriais com os modos de percepção informados analiticamente e sócio-politicamente.] (Norris 2005, 37)

Essas vertentes críticas às teorias analíticas deixaram como legado o questionamento da terminologia analítica: despositivizar, relativizar, contextualizar, descentralizar, desconstruir.

Como identificar os potenciais novos termos analítico-musicais correspondentes às diversas empreitadas multi, inter ou transdisciplinares?

A proposta central, que vai muito além do escopo deste ensaio, seria identificar os conceitos norteadores desses campos teóricos, depois a terminologia que ordena cada vertente e então examinar que tipo de apropriação ou transliteração foi procedida por nossa área (Música). Para efeito de mapeamento geral das

possibilidades interdisciplinares visando à integração das teorias analíticas, críticas e culturais da música, apresentamos aqui uma representação gráfico-espacial, sob uma perspectiva musicológica, dos campos de conhecimento em intersecção:



Mapeamento: Olhar musicológico para as possibilidades interdisciplinares visando à integração das teorias analíticas, críticas e culturais da música

Este quadro busca uma representação gráfica das possíveis intersecções entre diversas áreas de conhecimento para os empreendimentos que têm como horizonte a pertença da Musicologia à História Cultural, e as possíveis apropriações que tal horizonte pode fazer das diversas áreas de conhecimento. Importante esclarecer que este quadro não representa uma hierarquia das áreas de conhecimento. Portanto, ao se colocar a História Cultural como a área mais abrangente não está se estabelecendo uma hierarquia ou submissão das demais áreas. Por exemplo, ao se colocar a Filosofia dentro do campo da História Cultural, não se pretende inverter ou contestar qualquer relação hierárquica relativa ao escopo de cada uma dessas áreas de conhecimento, mas reconhecer que a História Cultural e, por consequência a Musicologia e as Teorias Analíticas da Música, têm na Filosofia fundamentos e paradigmas.

Importa esclarecer também que este quadro não é um mapa da área de Música; tampouco da Musicologia ou da Teoria e Análise Musical.

Este quadro busca uma representação gráfica das possíveis intersecções entre

diversas áreas de conhecimento para os empreendimentos que têm como horizonte a pertença da Teoria e Análise Musical à Musicologia, e desta à História Cultural, e as possíveis apropriações que tal horizonte pode fazer das diversas áreas de conhecimento. Algumas questões de fundo permeiam todos esses campos de conhecimento – identidade/alteridade, relações de poder, discurso/linguagem e outras a serem reconhecidas como denominador comum – e seriam as questões de fundo que ofereceriam o léxico teórico-analítico-crítico de uma empreitada transdisciplinar e seus possíveis desdobramentos terminológicos.

Idealisticamente, o horizonte de pertença seria um *continuum* desde a Teoria e Análise Musical, a Musicologia em seu sentido amplo (*tout court*) até a História Cultural, onde as abordagens variariam de ênfase em seus objetivos e, conseqüentemente, nos métodos.

Certamente este mapeamento deve ser reformulado e ampliado pelas diversas perspectivas de outros consórcios interdisciplinares que não foram devidamente ressaltados neste ensaio – como a Cognição Musical, discutida com a perspicácia de Marcos Nogueira (2005) – e que indubitavelmente oferecem frutíferas possibilidades em seus empreendimentos.

Tenho advogado o esforço intra-, inter- e transdisciplinar em diversas ocasiões e gostaria de insistir em suas implicações, não somente no campo das ideias, mas também institucionais: “Enquanto a transdisciplinaridade constitui um desdobramento inevitável da atualização teórico-conceitual e metodológica da Musicologia, para a Teoria Musical constitui um esforço de reconfiguração de sua identidade disciplinar” (Volpe 2012). Estamos tocando, portanto, nas “estruturas do saber”, cuja dissolução das fronteiras disciplinares foi prognosticada pelo sociólogo Immanuel Wallerstein, no livro *The End of the World As We Know It: Social Science for the Twenty-First Century* [O Fim do Mundo Como o Concebemos: Ciência Social para o Século XXI] (1999). Nesse novo cenário – futuro – a comunicabilidade se daria, necessariamente, por uma terminologia transdisciplinar.

Confrontamo-nos incessantemente com a necessidade de reconceituação ou redimensionamento de todas as questões fundamentais apontadas acima e mais algumas outras que os interlocutores deste Grupo de Estudos poderão levantar.

E reconheçamos que estamos diante da utopia, apontada por Ilza Nogueira, no artigo “Análise e crítica musical: entre ideologias e utopias” (2012). E ainda assim, avancemos no “exercício epistemológico” proposto por Broman & Engebretsen (2005), perguntando-nos incansavelmente “Que tipo de Teoria é a Teoria Musical?”

ANEXO: BIBLIOGRAFIA SELECIONADA (ÁREA: MÚSICA)

- Agawu, Kofi. 1993. Music analysis and the politics of methodological pluralism. *Revista de Musicología* [Actas del XV Congreso de la Sociedad Internacional de Musicología] 16 (1): 399-406.
- _____. 1993. Does Music Theory need Musicology?. *Current Musicology* 53: 89-98.
- Agawu, Kofi. 1996. Analyzing music under the new musicological regime. *Music Theory Online* 2 (4): [publicação eletrônica sem numeração de página].
- _____. 2004. How we got out of analysis, and how to get back in again. *Music Analysis* 23 (ii-iii): 267-286.
- Broman, Per F & Engebretsen, Nora. 2007. *What Kind of Theory Is Music Theory? Epistemological Exercises in Music Theory and Analysis*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Burnham, Scott. 1992. The criticism of analysis and the analysis of criticism. *19th-Century Music* 16 (1): 70-76.
- Christensen, Thomas. 2002. *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlhaus, Carl. 1985. Was heisst ‘Geschichte der Musiktheorie’?. In: *Idée zu einer Geschichte der Musiktheorie, GMt* (1): 8-39.
- Duprat, Régis. 2005. Linguagem musical e criação. Texto apresentado originariamente ao I Encontro de Musicologia de Ribeirão Preto, SP, outubro 2003. Publicado em *Brasiliiana* (Revista da Academia Brasileira de Música) 19: 12-21.
- Hatten, Robert. 2004. *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Kerman, Joseph. 1980. How we got into analysis, and how to get out. *Critical Inquiry* 7: 311-331.
- _____. 1985. *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kramer, Lawrence. 1990. *Music as Cultural Practice: 1800-1900*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- _____. 1992. Haydn's chaos, Schenker's order; or, hermeneutics and musical analysis: can they mix?. *19th-Century Music*, 16 (1):3-17.
- _____. 1992. Criticizing criticism and analyzing analysis, *19th-Century Music* 16 (1): 76-79.
- _____. 1992. The musicology of the future. *Repercussions* 1: 1-19.
- _____. 1993. Music criticism and the postmodernist turn: in contrary motion with Gary Tomlinson. *Current Musicology* 53: 25-40.
- _____. 1995. *Classical Music and Postmodern Knowledge*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

- McClary, Susan. 1985. The blasphemy of talking politics during the Bach Year. In: Leppert, Richard & McClary, Susan (orgs.). *Music and Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1991. *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality*. University of Minnesota Press.
- McCreless, Patrick. 1996. Contemporary Music Theory and the New Musicology: An Introduction. *Music Theory Online* 2 (2) : [publicação eletrônica sem numeração de página].
- _____. 1997. Rethinking Contemporary Music Theory. In: Schwarz, David; Kassabian, Anahid; Siegel, Lawrence. *Keeping Score: Music, Disciplinarity, Culture*. Charlottesville: The University Press of Virginia: 13-53.
- Morgan, Robert P. 1982. Theory, analysis, and criticism. *Journal of Musicology* 1 (1): 15-18.
- _____. 1992. Rethinking musical culture: canonic reformulations in a post-tonal age. In: Bergeron, Katherine & Bohlman, Philip (eds.). *Disciplining Music: Musicology and Its Canons*. Chicago: University of Chicago Press: 44-63.
- Nettl, Bruno. 1963. *Theory and Method in Ethnomusicology*. New York: Schirmer. Ver especialmente os capítulos “Transcription”, “Description of musical compositions”, “The nature and description of style: some theories and methods”, “Music in culture – historical and geographical approaches” e “Music in culture – context and communication”.
- _____. 2005. *The Study of Ethnomusicology: Thirty-One Issues and Concepts*. New Edition. Urbana; Chicago: University of Illinois Press. Ver especialmente os capítulos “The art of combining tones: the music concept”, “The universal language: universals of music”, “The nonuniversal language: varieties of music”, “I can’t say a thing until I’ve seen the score: transcription”, “Music and ‘that complex whole’: music in culture”, “Recorded, printed, written, oral: traditions”, “The basic unit of all culture and civilization: signs and symbols” e “The whys of musical style: determinants”.
- Nogueira, Ilza. 2012. Análise e crítica musical: entre ideologias e utopias. In: Volpe, Maria Alice (org.). *Teoria, Crítica e Música na Atualidade*. (Série Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ, vol. 2). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós-graduação em Música: 17-30.
- Nogueira, Marcos. 2015. Por uma teoria do sentido musical aquém da estrutura. Comunicação apresentada no VII Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ & II Encontro da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical “Música no Universo Ibero-Afro-Americano: Desafios Interdisciplinares”. VOLPE, Maria Alice & NOGUEIRA, Ilza (orgs.). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Norris, Christopher. 2005. Music theory, analysis and deconstruction: how they might (just) get along together. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 36 (1): 37-82.
- Solie, Ruth. 1980. The Living Work: Organicism and musical analysis. *19th-Century Music* 4: 147-156.
- Subotnik, Rose Rosengard. 1991. *Developing Variations: Style and Ideology in Western Music*. Minneapolis: University of Minnesota Press (coletânea de artigos publicados entre 1976 e 1987).

- Tomlinson, Gary. 1984. The web of culture: a context for musicology. *19th-Century Music* 7 (3): 350-362.
- _____. 1993a. *Music in Renaissance Magic: Toward a Historiography of Others*. Chicago: Chicago University Press.
- _____. 1993b. Musical pasts and postmodern musicologies: a response to Lawrence Kramer. *Current Musicology* 53 (1993): 18-24.
- Treitler, Leo. 1966. Music analysis in historical context. *College Music Symposium* 6: 75-88. Reimpresso em *Music and the Historical Imagination*. Harvard University Press, 1989.
- Van den Toorn, Peter. 1995. In defense of music theory and analysis. In: *Music, Politics, and the Academy*. Berkeley: University of California Press: 44-64.
- Volpe, Maria Alice. 2004. Análise musical e contexto: propostas rumo à crítica cultural. *Debates* (Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UniRio) 7: 113-137.
- _____. 2012. Análise musical: intra e interdisciplinaridade. In: *Anais do IV Encontro de Musicologia de Ribeirão Preto “Intersecções da Teoria e Análise Musicais com os Campos da Musicologia Histórica, da Composição e das Práticas Interpretativas”*. Ribeirão Preto: USP-RP: 76-80.

NA BASE, BACON

Ricardo Mazzini Bordini

I. Duas coisas

Nesse texto amplia-se e modifica-se sem advertências aquilo que se apresentou via vídeo na mesa temática sobre “Perspectivas para um vocabulário teórico-analítico em língua portuguesa” por ocasião do II Congresso da TeMA. Tendo-se saudado os presentes, estabeleceu-se por princípio que duas coisas estariam pressupostas na apresentação: 1) a preocupação com e o foco no ensino mais básico da Música, quer-se dizer, da base mesmo, longe do estado da arte, da pesquisa de ponta e das mais altas preocupações da associação; e 2) a necessidade de estabelecer terminologia adequada ao discurso musical tomando como referência alguns aforismos de Bacon.

Como o item um (1) retornará mais adiante, adianta-se aqui a base baconiana que lastreará o arrazoadado inicial da apresentação e, por conseguinte, todo o restante. Traz-se dos apotegmas do mencionado autor a seguinte argumentação: no Aforismo XIV lê-se que “O silogismo consta de proposições, as proposições de palavras, as palavras são o signo das noções. Pelo que, se as próprias noções (que constituem a base dos fatos) são confusas e temerariamente abstraídas das coisas, nada que delas depende pode pretender solidez” (Bacon 2002, p. 13). Do Aforismo XVII traz-se: “Não é menor que nas noções o capricho e a aberração na constituição dos axiomas. Vigem aqui os mesmos princípios da indução vulgar. E isso ocorre em muito maior grau nos axiomas e proposições que se alcançam pelo silogismo” (ibid., p. 14) e, ao arremate das citações, no Aforismo XLIII, verifica-se que: “Com efeito, os homens se associam graças ao discurso, e as palavras são cunhadas pelo vulgo. E as palavras, impostas de maneira imprópria e inepta, bloqueiam espantosamente o intelecto” (ibid, p. 21). Evidentemente, isso só é importante se queremos solidez científica em nossa subárea. Avante, pois, e cada coisa a seu tempo.

2. Três coisas

Tratar-se-á, por graça e benevolência da Dra. Ilza Nogueira, da exposição de um dos objetos-alvo da mesa retro especificada que outro não é senão o dicionário de termos

técnicos musicais. Para tanto, colocam-se antes duas outras coisas que antecedem aquela que será a terceira, quais sejam: 1) o novel vivente e mesmo aquele mais traquejado, ao depararem-se, seja por curiosidade ou necessidade, com as noções elementares da Música, descubrem, para espanto seu, que os principais livros de teoria elementar escritos em nossa língua e publicados em nosso país contêm não somente erros crassos, mas noções equivocadas, perpetuadas pela “indução vulgar” quando não pela ignorância mesma; e 2) os mesmos viventes e quiçá outros ainda, ao buscarem obras de referência para mera ilustração ou mesmo para uma eventual análise musical, haverão de investir muito tempo na busca dessas obras (se vierem a encontra-las) e mais tempo ainda na cuidadosa e diligente análise das ditas cujas. Na base de um e outro desses prolegômenos está: 3) um dicionário que esclareça as noções necessárias ao exercício dos afazeres musicais (composição e interpretação) bem como dos para-musicais (educação e musicologia). Vai-se então a cada um deles e cada um a seu tempo.

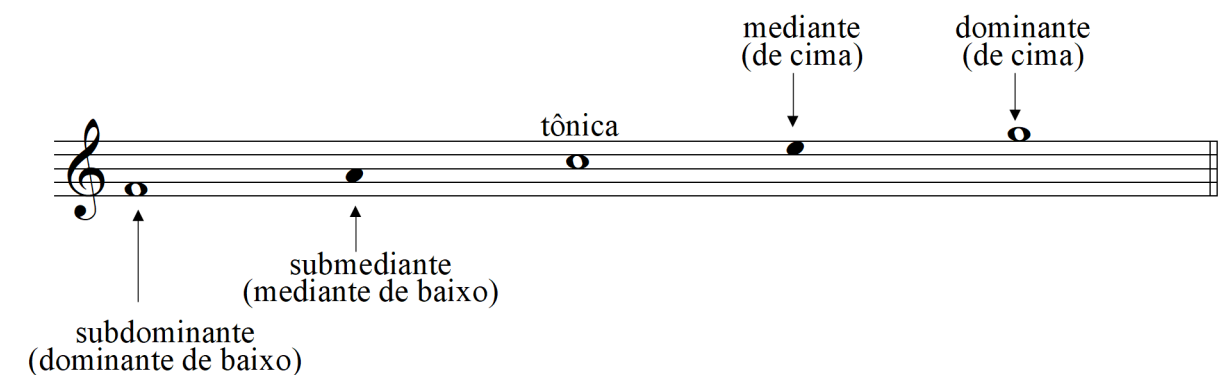
2.1. Um livro de teoria da Música

Há que se iniciar sem mais tardar o que se propõe aqui que outra coisa não é senão a elaboração especializada de um livro de teoria elementar da música para corrigir distorções e, quiçá, para explicar usos divergentes observando-se suas origens, trajetórias e datação.

Erronias como as que se encontram nos livros de teoria nacionais que indexam o Dó central como Dó₃ precisam ser corrigidas, porquanto seguimos a convenção internacional (*International Pitch Notation* ou *Scientific Pitch Notation*), onde Dó central é Dó 4 (o quarto Dó no piano de 88 teclas)¹. O mesmo autor denomina os compassos com métrica quinária e setenária de compassos alternados, novamente, por “indução vulgar”, supondo que esses compassos alternam internamente em alguns, mas não em todos os casos, subdivisões internas alternadas de métricas binárias e ternárias; confunde, portanto, compasso com subdivisão interna. Mais grave ainda porque compassos alternados denotam outra coisa, qual seja, a alternância de compassos em algumas obras de, como por exemplo, Aaron Copland (*El Salon Mexico*) ou de Igor Stravinsky (*Sagração da Primavera*), apenas para citar algumas. Em outros autores, esses compassos são classificados como irregulares (ou irracionais) (Blater 2007, p. 19) mais acertadamente, quer-se crer.

¹ Conforme me advertiu a Dra. Ilza Nogueira, em correspondência eletrônica pessoal.

Outra embrulhada encontra-se em todos os principais livros nacionais de teoria quando se referem à denominação do sexto grau da escala. Denominam-no de superdominante ao passo que livros de outras nacionalidades, mormente norte-americanos, dão-lhe o nome de submediante. Aqui, por falta de tempo e paciência, não se rastreou a origem desses costumes divergentes, mas uma explicação sugerida por Manoel Veiga traz alguma luz. Diz ele em correspondência privada que essa última noção vem de Rameau para quem há uma dominante “de cima” e uma dominante “de baixo”, a subdominante (imagina-se no círculo das quintas, quer-se crer). Logo, se a medianta localiza-se entre a tônica e a dominante (de cima), o sexto grau da escala, sendo a medianta da subdominante (ou seja, a dominante de baixo) deve mais propriamente chamar-se de submediante. O Exemplo abaixo mostra essas relações.



Exemplo: A submediante

Há várias “noções vulgares” embutidas aí e, também, na corrente que usa o termo superdominante (provavelmente por verem na escala o sexto grau localizar-se acima da dominante). Sobre essas e outras noções voltar-se-á oportunamente.

2.2. Uma antologia da Música brasileira

Não há muito que se escrever aqui, seja pelo escopo seja pelo rugir do tempo, pois parece óbvio que uma antologia da nossa música se faz necessária e urgente. Melhor ainda se acompanhada de análises de membros da TeMA, as quais poderiam ser apresentadas e discutidas em sessões de trabalho em congressos vindouros. Uma antologia nunca é consensual, posto não há como avaliar a qualidade ou a importância de uma obra em um determinado período sem que discordâncias surjam. Mas há que se fazer um esforço para coligar exemplares de referência mínimos. Lembra-se aqui o trabalho da Dra. Ilza Nogueira com a música contemporânea de compositores

ligados à Bahia, cujo modelo poderia servir de referência geral. Em havendo coleções semelhantes em outros estados e com obras de outros períodos, seria então apenas uma questão de organizar o repertório em volumes apropriados. É o que se deixa como sugestão.

2.3. Enfim, um dicionário

Ah! Um dicionário de termos técnicos. Quanta falta faz. Quanta ajuda traz. Cerca que separa os que pascem na ignorância que grassa fértil em nossa subárea e os que pastoreiam o silente estertor do conhecimento, ainda que o saibam apenas vislumbável.

Discute-se já desde o primeiro congresso da TeMA a necessidade dessa coisa tão importante. Uns o querem dicionário mesmo e já se os achamos elaborando verbetes e desde já se os damos por muito bem feitos. O que se sugere como adjuvante a um desses é um outro dicionário reverso bilíngue (com acrescências multilíngues), o qual viria a sanear o uso de jargões amiúde anglo-saxões além de instruir o pesquisador lampinho que busca uma vara firme em que apoiar-se ao transpassar o lodaçal que criam em seus textos os nossos mais lídimos pesquisadores.

O piloto desse dicionário, em elaboração desde há muito, provê traduções para termos técnicos musicais com exemplos contextuais em suas várias acepções acrescidos de comentários sugestivos das noções envolvidas no termo. Surge de um duplo objetivo: prover uma vara firme para os neófitos e amparar o vetusto na compreensão incontestada de que para cada jargão há um termo técnico mais apropriado em nossa língua materna, de modo que se lhes envergonhe usar latinismos oriundos de anglicismos desnecessários em nossa língua em que o latim é cognato. Mais alto de pretensão objetivo, o dicionário acalentado enverga-se a não mais poder na oclusão da “indução vulgar”.

Alvitra-se como característica fulcral desse dicionário o escólio de noções vulgares que permeiam a base da teoria musical advindas em grande parte e recentemente da língua inglesa que, por artificialismos, engendra em seu léxico termos musicais de modo vulgarmente indutivo, adotando latinismos, grecismos, italianismos, germanismos e francesismos, os quais foram o mais das vezes posteriormente transladados ao português como anglicismos; é o caso do *pitch* e *performance*. E fica-se aqui só com esses que por demais já se nos azoa o azo que fornecem.

Costuma-se traduzir *pitch* como: altura. O mais correto seria, crê-se, traduzir por: tom que, por definição, é o som de uma nota musical. Ou então, nota, como fez Jmary Oliveira em seu Processador de Classes de Notas. Senão, veja-se que, a unidade de medida para alturas é o metro e de imediato torna-se impensável admitir que notas sejam medidas em metros. A noção vulgar aqui parece ser a que compara posições na pauta (ou em alguns instrumentos, mas não em outros) com notas que estão relativamente mais altas ou mais baixas. A noção mais correta deveria considerar as posições relativas como sendo mais agudas ou mais graves. Ficaria no mínimo estranho escrever alturas altas e alturas baixas quando se traduz respectivamente *high pitches* e *low pitches*. Opta-se em geral por traduzir aqueles termos como alturas agudas e alturas graves, mas a isso também falta nexos. Igualmente, *highness* e *lowness* deveriam ser traduzidos respectivamente como agudeza e graveza dos tons. A etimologia de *pitch* remete ao latim *pix* (literalmente piche) que por extensão de sentido foi ao longo do tempo adquirindo outros significados, o que enfatiza a dificuldade da língua inglesa de na sua origem forjar acepções musicais apropriadas, valendo-se de empréstimos artificiosos mais simples. Reforça-se essa afirmação quando se observa que traduções inglesas de outras línguas europeias não trazem a palavra *pitch* mas sim *tone*.²

A importação de *performance* é mais bizarra posto que além de ser um latinismo na língua inglesa (a etimologia remete ao latim *performare*, “dar forma”), designava alhures coisa diferente do que se supõe cá por essas bandas. E temos até programas de pós-graduação em *performance*.

O que se nos parece mais grave (no sentido de sério) é quando se adotam supostos anglicismos que na língua de origem são latinismos como por exemplo: *custom* (do latim *consuetudo*, de *consuescere* significando “tornar alguém acostumado à”) que gerou flexões em português absurdas tais como: “customizado” e “customizar”. Seria tão mais elegante usar “personalizado” e “personalizar” respectivamente do que usar tais jargões (do francês antigo *jargoun* significando “língua estrangeira e ininteligível”). Mas como se há que respeitar a tudo e a todos, adotou-se aquelas aberrações como neologismos; custa crer que alguém inteligente as tenha usado. E poder-se-ia seguir com o francesismo *expertise* (especialidade), e chegar ao absurdo de um dicionário italiano admitir como origem de *responsive* (reativo, sensível) o inglês, quando resta evidente que a etimologia é latina (*respondere*, responder), ao menos para nós outros. Enfim, que se queira adotar estrangeirismos para tornar o texto mais atual, mais *up-*

² É o caso, por exemplo, da tradução inglesa feita por Glen Haydon do livro de Knud Jeppesen escrito originalmente em dinamarquês, em que não se encontra uma única vez sequer a palavra *pitch* mas sempre *tone* (Jeppesen 1992).

to-date, ótimo. Mas um tal texto, eivado de jargões e sem conteúdo, jazerá na mesma cova do simplório. Nós outros, preferimos deixar nossos alunos menos confusos e mais conscientes da língua que herdamos.

Enfim, não se há de obrigar nem recomendar essa ou aquela prática. Cada qual sabe de si e do que escreve. Entretanto, o texto científico ao reclamar clareza e precisão requer, por conseguinte, também o conhecimento das noções mais fundas tanto das palavras quanto das coisas. E essa é a última coisa.

Referências

- Bacon, Francis. 2002. *Novum Organum*. [S.l.]: Ebooklibris. Tradução e notas: José Aluysio Reis de Andrade. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/norganum.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- Blatter, Alfred. 2007. *Revisiting Music Theory: A Guide to the Practice*. New York: Routledge.
- Jeppesen, Knud. 1992. *Counterpoint: The Polyphonic Vocal Style of the Sixteenth Century*. New York: Dover. Tradução: Glen Haydon.
- Lacerda, Osvaldo. 2014. *Compêndio de Teoria Elementar da Música*. 15. ed. São Paulo: Ricordi do Brasil.
- Med, Bohumil. 1996. *Teoria da Música*. 4. ed. Brasília: Musimed.
- Priolli, Maria Luiza de Mattos. 2013. *Princípios básicos da música para a juventude*. 53. ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 2 v.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM GLOSSÁRIO DE TERMOS SCHENKERIANOS

*Cristina Capparelli Gerling
Guilherme Sauerbronn de Barros*

O texto científico, ao reclamar clareza e precisão, requer, por conseguinte, também o conhecimento das noções mais fundas tanto das palavras quanto das coisas.

A epígrafe deste ensaio (Bordini 2017) tanto justifica quanto esclarece os esforços do Grupo de Estudos da TeMA sobre “Vocabulário Teórico-Analítico em Língua Portuguesa” no sentido da elaboração de um “Dicionário Reverso Multilíngue de Termos Técnicos Musicais”, onde este trabalho se insere. Considerando que as teorias tradicionais da Música foram desenvolvidas em países da Europa e da América do Norte, e que, no contexto acadêmico brasileiro, ainda somos extremamente dependentes de publicações em língua estrangeira, debatemo-nos com o árdua tarefa da tradução de termos técnicos. Isto vem gerando uma proliferação de diferenças e divergências idiossincrásicas na literatura teórica da Música em língua portuguesa que já requerem um “disciplinamento consensual”. Nosso intento ao elaborar um glossário de termos schenkerianos em português decorre da necessidade de instrumentalizar estudantes, pesquisadores e professores interessados por esta perspectiva analítica.

Dicionários e glossários temáticos são importantes ferramentas de apoio didático. Sistemas teóricos complexos, com uma intrincada rede conceitual e vocabulário específico, impõem dificuldades a alunos e pesquisadores que podem ser minimizadas através do uso de dicionários ou glossários. Este é o caso, por exemplo, da filosofia kantiana, cujo Dicionário Kant traz, em sua Introdução, o seguinte comentário, do organizador da obra:

A partir dele [do Dicionário Kant], pode-se dizer, a filosofia de Kant

descortina-se aos olhos do leitor como um cenário genialmente articulado. (...) De sua leitura, a obra de Kant emerge como um apurado concerto de faculdades, tanto em seu sentido musical quanto em sua capacidade de determinar dinamicamente os seus principais conceitos. Por essa articulação de conjunto da filosofia de Kant esse Dicionário nos ensina a resolver as tensões de suas partes.” (Caygill 2000, xiii)

Ainda sobre esse aspecto, diz o autor: “Cada verbete é precedido por uma lista de termos afins, que formam a rede no seio da qual ele adquire seu pleno significado.” (Ibid, orelha do livro)

O referido dicionário tem o mérito de apresentar a filosofia de Kant numa perspectiva sistêmica, em que conceitos remetem uns aos outros e cujos verbetes incitam a reflexão. Outro aspecto importante do uso de dicionários temáticos diz respeito à unidade terminológica original – no caso de Kant, e também de Schenker, em língua alemã. A tradução dos conceitos não apenas revela as correspondências terminológicas, mas também as limitações e adaptações decorrentes da passagem de uma língua à outra.

É sintomático que, tanto a edição de *Free Composition* (*Der Freie Satz*, 1979), organizada por Ernst Oster, quanto a edição de *Five Graphic Analysis* (*Fünf Urlinie-Tafeln*, 1969), por Felix Salzer, tragam um glossário de termos analíticos schenkerianos. A familiaridade com os conceitos elaborados por Schenker impõe-se como uma das condições fundamentais da aplicação de sua teoria.

Essa lista de termos está dividida em duas partes – Alemão-Inglês e Inglês-Alemão – de modo a proporcionar ao leitor acesso a outras obras de Schenker, que, em sua maioria, ainda não foram traduzidas [para o inglês]. Não procurei dar definições (...). No caso de termos de uso mais geral que aparecem ao longo do livro, incluí referências às seções no texto [do livro] e a exemplos particulares que ajudarão a elucidar estes termos. (Oster *apud* Sschenker 1979, 163)

Nota-se, portanto, que a preocupação dos que, pouco a pouco, introduziram a teoria schenkeriana nos Estados Unidos a partir da segunda metade dos anos 1960 é a mesma que nos diz respeito hoje, ainda que tardiamente¹.

Alunos iniciantes tendem a valorizar demasiadamente e a ver como objetivo

¹ A teoria schenkeriana teve uma introdução pontual no Brasil em 1979, na graduação em Música da UFBA, por Jmary Oliveira (recém-chegado do seu Mestrado em Composição e Teoria da Música em *Brandeis University*). No final da década de 1980, foi impulsionada com retorno ao Brasil das recém-doutoras Cristina Gerling e Ilza Nogueira (1986), através de suas atuações na recém-fundada ANPPOM (1988) e de suas atividades didáticas em recém-criados cursos de pós-graduação em música (UFPB, 1987-88, *lato sensu*; UFRGS, 1986, *stricto sensu*).

central do processo de análise schenkeriana a identificação da estrutura fundamental (*Ursatz*). E ponto. Não é raro indagam sobre a existência de *softwares* capazes de fazer a redução automaticamente, ou mesmo se sentirem atraídos em desenvolver algo nesse sentido. Como se o segredo devesse ser encontrado no “fundo”. Mas quem pratica e conhece a análise schenkeriana sabe que a principal riqueza desta teoria está nos níveis intermediários, nos quais os processos composicionais são revelados em toda sua genialidade.

Ou seja, o principal desafio do analista schenkeriano é justamente reconhecer e hierarquizar os componentes estruturais nos processos composicionais. Tanto que a principal obra de Schenker não se chama “A Estrutura fundamental do tonalismo” e sim “*Free Composition*” (*Der Freie Satz*), evocando o sentido de liberdade implícito naquilo que ele define como “improvisação”, que nada mais é do que o próprio modo de atuação do gênio².

Para identificar os processos composicionais, Schenker estabeleceu uma abordagem conceitual original, ainda que derivada das disciplinas tradicionais de contraponto, harmonia e baixo cifrado. Alguns conceitos são muito amplos, como o de “nota vizinha” (*neighbour note*, *nebennote*), que sintetiza uma série de nomenclaturas ornamentais tradicionais; outros são muito específicos e não contemplados pela teoria tradicional, como “nota de cobertura” (*cover tone*, *Deckton*), por exemplo. Portanto, com um glossário à mão, o analista, e principalmente o aluno iniciante, não corre o risco de se esquecer ou de não perceber elementos estruturais conceitualmente delimitados por Schenker.

A aplicação dos conceitos, por sua vez, exige um ato interpretativo sutil, pois muitas das decisões analíticas exigem um alto grau de reflexão, de ponderação. Um exemplo típico é o reconhecimento da linha fundamental (*Urlinie*). Não é uma questão cabal de certo ou errado. O glossário ajuda na argumentação e na compreensão, mas não elimina o trabalho de interpretação – que é sempre autoral, individual – por parte do analista.

Os glossários que inspiraram e serviram de base para o glossário em andamento não trazem exemplos musicais³. Em nosso glossário, optamos por incluir exemplos retirados da literatura musical, de modo a auxiliar na avaliação da aplicabilidade dos conceitos analíticos. Trata-se da relação entre o particular e o geral, que, neste caso, é mediada pelos exemplos.

² A noção de gênio presente na obra de Schenker remete ao conceito romântico de gênio, fundamentado na relação da arte com a natureza e na correspondência entre o geral e o particular (Cf. Kant, *Crítica da Faculdade de Julgar*).

³ Glossários de Pankhurst (<<http://www.schenkerguide.com/>>) e de Felix Salzer (<https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/283785/mod_resource/content/0/gra%CC%81ficos%20Schenker.pdf>).

Em fase de elaboração, o “Glossário de termos schenkerianos” é uma obra aberta, pronta a receber contribuições de pesquisadores do assunto. A existência da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical – TeMA, por sua vez, é um estímulo para que esse tipo de colaboração seja cada vez mais fomentado em nosso país, resultando num *corpus* teórico com características próprias e estimulando a autonomia de pensamento.

A título de exemplo, reproduzimos abaixo dois verbetes do glossário.

Gráfico analítico (Alemão: *Umlinie Tafel*. Inglês: *graph*)

O sistema gráfico desenvolvido por Schenker ao longo de várias décadas tem por objetivo mostrar uma síntese da obra musical e seus desdobramentos estruturados em planos Frontal (Foreground, *Vordergrund*), Intermediário(s) (Middleground, *Mittelgrund*) e Fundamental (Background, *Hintergrund*).

Exemplo:

F. CHOPIN ETUDE IN F MAJOR, OP. 10, NO. 8 Hintergrund und Mittelgrund

H. Schenker: *Five Graphic Analysis*, 1969.

Salto consonante (Inglês: *Consonant skip*⁴)

Um salto consonante é um termo utilizado para referir-se a “arpejamentos”⁵ simples de duas notas, que geralmente constituem um tipo de “desdobramento”⁶.

Exemplo:

W.A. Mozart: Sonata em Dó Maior, KV 545, I.º movimento, compassos I a 4.

Referências

- Bordini, Ricardo. “Na Base, Bacon”. *Teoria e Análise musical em perspectiva didática*, Série Congressos da TeMA, v. 2 (no prelo).
- Caygill, Howard. 2000. *Dicionário Kant*, Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cadwallader, Allen & Gagné, David. 1998. *Analysis of Tonal Music: A Schenkerian Approach*, New York: Oxford University Press.
- Oster, Ernst, ed e trad. 1979. *Free Composition*. New York: Longman.
- Salzer, Felix. 1969. *Five Graphic Analyses*. New York: Dover.
- *Fonte das partituras: <<https://imslp.org/>> (consulta em 16/06/17).

⁴ Termo cunhado por Allen Forte (1926-2014), renomado teórico norteamericano que teve um importante papel na difusão e no desenvolvimento da teoria schenkeriana.

⁵ Arpeggiation, *Brechung*.

⁶ Unfolding, *Ausfaltung*.

PARTE V

NARRATIVIDADE MUSICAL:

ESTRATÉGIAS COMPOSICIONAIS E INTERPRETATIVAS

V. The Source
With drive and energy

223 ♩ = 136

ff

ff *8^{vb}*

simile

227

230 (8)

(8)

233

8^{vb}

(8)

The image displays a musical score for a piece titled 'V. The Source'. The score is written for piano and features a 4/4 time signature. It begins with a tempo marking of 136 beats per minute. The notation includes a treble and bass staff for the piano. The bass staff contains a continuous eighth-note accompaniment, while the treble staff has a melody. Dynamics such as 'ff' (fortissimo) and '8vb' (eight ledger lines below) are used. Performance instructions like 'With drive and energy' and 'simile' are present. The score is divided into measures, with some measures grouped by parentheses and repeat signs. The key signature has one flat (B-flat).

NARRATIVIDADE EM MÚSICA: A ENTRADA DA ANÁLISE NA PÓS-MODERNIDADE

Ilza Nogueira

I. Introdução

A aplicação do conceito “narratividade” aos estudos críticos em Música, relativamente recente na história da disciplina Teoria da Música, engendrou inicialmente uma expressiva controvérsia. Polemizou-se sobre a potencialidade e a capacidade narrativa da música, e ainda hoje se discute sobre a propriedade dos suportes desta capacidade: se os identificamos nos elementos do discurso musical, na sintaxe da música, em sua retórica, ou na capacidade cognitiva e interpretativa do ouvinte. A polêmica iniciada na entredécada 1980-1990¹ gerou uma vasta literatura em que se desenvolveram fundamentações conceituais e metodológicas que negam ou defendem a possibilidade e a efetividade de narrativas musicais.

Considerando que o debate acerca da narratividade em música não está superado e que os estudos sobre o tema precisam ser estimulados no Brasil, fundou-se recentemente o Grupo de Estudos sobre “Narratividade e Narratologia na Música Brasileira” da TeMA, cuja primeira atividade se realizou durante seu II Congresso: a mesa temática sobre “Narratividade Musical: estratégias composicionais, interpretativas e perceptivas”.

Este ensaio – que se deriva da nossa apresentação na referida mesa – pretende despertar o interesse do leitor pelo tema da narratividade musical, encaminhando-o a fontes primárias importantes no seu desenvolvimento epistemológico. Aqui estabelecemos um “forum de discussão” com algumas personalidades representativas da teoria sobre a narratividade – e da antinarratividade – musical: Byron Almén,

¹ Em seu artigo “Can One Speak of Narrativity in Music?”, Jean-Jacques Nattiez dá conta dos primeiros eventos sobre o tema da narratividade musical, ocorridos a partir do final do ano 1988, e dos primeiros ensaios publicados. (Nattiez 1990, 240)

Carolyn Abbate, Fred Everett Maus, Jean-Jacques Nattiez, Lawrence Kramer, Michael Klein e Robert Hatten. Suas “vozes” estão representadas em recortes de textos polêmicos ou inovadores referentes ao período entre 1990 e 2015.

Desconsiderando a gênese histórica do interesse da análise musical pela narratividade – seu envolvimento com a semiótica² e com os modelos linguísticos³ na linha sucessória das reflexões de Lévi-Strauss sobre música e mito em suas “Mythologiques”⁴ –, a discussão parte dos pressupostos que justificam o interesse e o desenvolvimento do gênero narrativo na Análise musical, evoluindo até o ponto em que se articula a outras especialidades do conhecimento contemporâneo (a estética e a filosofia), no sentido de adensar a pertinência e a relevância das análises narrativas da música.

A sequência de citações, ora críticas e ora informativas, ora impelindo o conhecimento e ora corroborando e adensando argumentos estabelecidos, focando o amplo contexto da narratologia ou fixando-se na sua estrita aplicabilidade ao discurso musical, não se definiu pela cronologia de suas fontes, mas considerou uma lógica discursiva *ad hoc*, que também se configurasse como narrativa.

Não sendo preestabelecida, a sequência de interferências autorais foi se construindo passo a passo, fluindo como conversação, onde uma motivação qualquer (no caso, a indagação sobre o que poderia ter levado o “barco” da análise musical à “praia” da narratividade) puxa o fio da meada, encadeando um assunto ao outro “rapsodicamente”. Nessa emulação de espontaneidade, vários tópicos interessantes emergiram, como por exemplo: o que configura uma narrativa; quais seus pressupostos fundamentais; como conceituá-la; em que meios da expressão humana a narrativa se viabiliza como tal; quais são os pressupostos da narrativa musical; em que situação se concretiza a nararativa musical; como pode a música significar; técnicas de promoção (ou propulsão) da narrtiva musical; procedimentos composicionais versus percepção narrativa; a voz narrativa em música. Nesse processo essencialmente intertextual, nossas interferências assumiram uma função condutora ou mediadora, como se instigando uma espécie de “desafio entre colossos”.

Muito breve para dar conta da problemática que envolve a aproximação entre Música e Narratividade de uma forma abrangente e consistente, nosso sumário da

controvérsia teórica projeta destaques de nossas leituras sobre o assunto, as quais consideramos relevantes para constituir uma espécie de história crítica das teorizações a respeito da narratividade musical.

Como conclusão, invocando considerações de Régis Duprat e Paulo Costa Lima sobre a essência do fazer analítico, emitimos nossa opinião sobre a pertinência, o significado e a importância do enfoque narrativo no contexto das poéticas musicais da pós-modernidade.

2. Debate

Em 1991, Lawrence Kramer esboça as primeiras reflexões teóricas sobre a narratologia musical em “Musical Narratology: A Theoretical Outline”. Referindo-se a um passado recente, ele justifica no descontentamento com os impasses conceituais e ideológicos das análises estruturais o então crescente interesse da Análise musical pelos modelos narratológicos. Segundo Kramer, “as interpretações narrativas se tornaram atraentes pelo fato de dotarem a música de um conteúdo humano”.

As discontent with the conceptual and ideological impasses of formalist approaches to music has grown – and it has grown spectacularly in a very short time – narratological models have come to seem increasingly attractive as means of endowing untexted Euro-American art music with human content. (Kramer 1991, 142)

Todavia, alguns discursos musicológicos coetâneos ao de Kramer contestavam a possibilidade narratológica da música e, conseqüentemente, questionavam as abordagens analíticas voltadas à narratividade. Em sua análise de *O Aprendiz de Feiticeiro* de Dukas sob um ponto de vista significativo (da analogia com o poema de Goethe⁵), numa tentativa de responder ao seu questionamento sobre o que seriam os signos da narratividade, Carolyn Abbate invoca a conceituação do modelo de discurso narrativo de Paul Riccoeur, baseado na noção de que é o uso dos tempos pretéritos que identifica a narrativa (constituindo “a voz peculiar e especial do narrador⁶”). Então, buscando a analogia entre essa condição do discurso literário narrativo e o discurso musical, onde a a referência ao tempo passado é impossível, a autora conclui que o fato “parece excluir a música do cânone dos gêneros narrativos”, e que “o conceito de música narrativa colapsa e queda vazio – em estranhas dobras e curvas”.

⁵ *Der Zauberlehrling*, 1797.

⁶ Segundo Ricouer, aquele que vive em um tempo posterior ao final da estória.

² Lembro aqui o trabalho de Nattiez, particularmente “Fondements d’une semiologie de la musique” (Paris : Union Générale d’Éditions 1975), e o de Tarasti, especialmente em seu artigo “Pour une narratologie de Chopin” (1984, *International Review of Aesthetics and Sociology of Music*, 15, 53-75).

³ Recordo, especialmente, o artigo de Nattiez “Trois modèles linguistiques pour l’analyse musicale” (1973, *Musique en Jeu*, 10, 3-11).

⁴ Em *O Homem nu* (Mythologiques IV, 1971), o autor considera a obra musical como “um mito codificado em sons, [...] cujas relações filtram e organizam experiências vividas, oferecendo a confortável ilusão de que as contradições podem ser superadas e dificuldades, resolvidas”. (Lévi-Strauss *apud* Nattiez 1990, 241)

Does music have a *way of speaking* that enables us to hear it constituting or projecting events as past? Or does the concept of narrative music now collapse and lie empty – in strange folds and curves? (Abbate 1991, 53)

Mais enfaticamente, Abbate conclui que a distinção entre o discurso narrativo e o discurso musical é fundamental: enquanto um é essencialmente diegético, o outro é mimético⁷. Se a música pode evocar o passado em citações (Mahler citando Wagner, por exemplo), existe no caso uma referência, uma invocação, mas não uma criação do passado.

Na época, Jean-Jacques Nattiez já havia afirmado que “a música, *em si*, não é uma narrativa; e qualquer descrição de suas estruturas formais em termos de narratividade nada mais é que uma metáfora supérflua”.

I have tried, in fact, to show that *in itself*, and as many linguistic utterances, music is not a narrative and that any description of its formal structures in terms of narrativity is nothing but superfluous metaphor. But if one is tempted to do it, it is because music shares with literary narrative that fact that, within it, objects succeed one another: this linearity is thus an incitement to a narrative thread which *narrativizes* music. Since it possesses a certain capacity for imitative narrative evocation, it is possible for it to imitate the semblance of a narration without our ever knowing the content of the discourse, and this influence of narrative modes can contribute to the transformation of musical forms. But the composer is a being immersed in his or her culture. With the specific means of music and without necessarily trying to ‘relate something’, the composer can aim to present to us, in music, an attitude which it is then the responsibility of historical and cultural exegesis to interpret. (Nattiez 1990, 257)

A argumentação de Nattiez contra a narratividade musical bate na tecla de que “a noção de narrativa está ligada, em primeiro lugar, às práticas verbais” (ibid. 241), e busca suporte na falta de “conexões lógicas” da sintaxe musical, sendo a identificação de atores e a da natureza de suas ações essencialmente ambígua na música, o que não ocorre na sintaxe do discurso verbal. (Ibid, 244)

Foram essas argumentações de Abbate e Nattiez que estimularam Kramer a esboçar um perfil teórico da narratologia musical, no sentido de “esclarecer a narrativa como um modo de interpretação”⁸. Sem contraria-los, Kramer reconhece que, “no

⁷ A autora explica a diferença básica que a teoria literária alemã faz entre os gêneros diegéticos e miméticos, como sendo a da existência de um duplo tempo nos primeiros (o do que é narrado –*Erzählte Zeit* – e o da narração –*Erzähltzeit*) –, enquanto os segundos têm somente o tempo da contagem.

⁸ Kramer usa a expressão “a mode of performance”.

sentido estrito, não pode haver narratologia musical”; mas que, entretanto, a música tem a habilidade de “expor estratégias narratográficas e realizar rituais narrativísticos”. Segundo ele, a música não é limitada à imitação de meios narrativos, pois “o caráter multiforme e ramificante da significação garante que outras capacidades entrem em jogo.”

Any theory of the relationship between music and narrative must start with the cardinal fact that music can neither be nor perform a narrative. In the strictest sense, there can be no musical narratology. (Ibid., 143)

The very premise of musical narratology is the recognition that music cannot tell stories. This defect - or virtue - is not affected by the ability of music to deploy narratographic strategies or to perform narrativistic rituals; both the strategies and the rituals are migratory, easily displaced from the venues of storytelling. (Ibid., 154)

Theory must assume that music is not limited to the function assigned by Nattiez and Abbate of imitating narrative modes. If such imitation is really a semiological capacity, then the protean/multiforme, inveterately ramifying character of signification all but guarantees that other capacities are also in play. (Ibid., 143)

Para Kramer, a negociação estruturalista é a razão do embate entre o discurso musical e a narratologia. Segundo ele, a narrativa não deveria ser entendida como fonte de estrutura, mas como “meio de resistência à estrutura”. “A narrativa anula a forma, social ou estética, para acomodar a experiência”, diz Kramer. “Assim ela reivindica a verdade e produz prazer simultaneamente.”

“Narrative abrogates form, social or esthetic, to accommodate experience. And, in so doing, it simultaneously claims truth and produces pleasure.” (Ibid., 141)

Num texto bem mais recente (2015), Kramer reafirma sua versão sobre a independência entre forma e qualquer significação que se revela de maneira narrativa (“descritiva”). Pelo que se depreende de suas palavras, a significação é independente do próprio fato musical, derivando-se do processo hermenêutico.

O significado em música não é e não pode envolver a especificação de um nível de forma ou estrutura que justifique ou gere uma descrição. A descrição vem primeiro. O que a música significa é o que ela se torna através de uma descrição. (Kramer 2015, 25)

No rastro das argumentações que contrariam as posições negativas de Abbate e Nattiez em relação à possibilidade de narrativas musicais, encontra-se a alegação

de Robert Hatten de que “a narrativa também tem sido considerada fundamental a outras formas de discurso”.

Although narrative may appear suspicious in music if one follows the model of literature too closely, one should nevertheless recognize that narrative has also been viewed as fundamental to other forms of discourse. (Hatten 1991, 96).

Seu argumento se apoia em Hayden White, para quem “a narrativa possui um conteúdo anterior a qualquer realização, seja ela falada ou escrita”.

Narrative, far from being merely a form of discourse that can be filled with different contents, real or imaginary as the case may be, already possesses a content prior to any given actualization of it in speech or writing. (White 1987, xi)

No entanto, para Hatten “alguns estilos musicais são mais que capazes de explorar as técnicas básicas da narrativa: a significativa ordenação de eventos expressivos e suas significativas interrupções”, geralmente negociadas com esquemas formais (como a sonata), emulando o jogo dialógico do discurso literário⁹. Nesse sentido, ele considera a análise schenkeriana fundamentalmente narrativa, pois, como outras representações mais formais da estrutura musical, “infere significado de uma determinada ordenação ou interrupção de eventos musicais”.

Certain musical styles would seem more than capable of exploiting the basic techniques of narrative: the meaningful ordering of expressive events (expressive genres), and their meaningful disruption, yielding a higher critical perspective (shifts in discourse level). (Hatten, idem)

More formal accounts of musical structure, such as Schenkerian analysis, are also fundamentally narrative, in that they infer significance from the particular ordering or interruption of musical events. (Hatten, idem)

A indagação com a qual conclui seu artigo remete à percepção da clara correlação entre o que ele denomina “gêneros expressivos”¹⁰ da música e as histórias arquetípicas de diferentes culturas.

⁹ Hatten se refere especificamente ao repertório musical do século XIX, “que soa mais próximo da expressão do compositor como persona”, justamente pelo maior uso das citadas técnicas.

¹⁰ Hatten considera como “gêneros expressivos” aqueles cuja interpretação pede antes por uma competência expressiva do que estruturalista; aqueles onde sempre há um desdobramento de eventos que sugerem trama e personagens [“genres whose interpretation in given movements demands an expressive rather than strictly structural competency. Such ‘plots’ as emerge from these genres may at times suggest a more dramatic than strictly narrative structure, but there is always an implied narrative element in that events unfold through the narrative filters of the composer’s persona(s).”]. (Ibid., 76)

Should we assume that competent listeners do less in their interpretation of expressive events, especially when there is such a clear correlation between expressive genres in music and the archetypal stories of their cultures? (Hatten, op. cit., 96)

No sentido da argumentação de Hatten (de que a narrativa é fundamental a outras formas de discurso que não o literário), e conduzindo-a às de Abbate (quando nega a possibilidade narrativa à música pela impossibilidade de identificar a voz narrativa, cunhada nos tempos pretéritos da linguagem verbal), trazemos as contra-argumentações de Fred Everett Maus, em seu artigo “Music as Narrative”:

There is always the possibility of understanding the music on the model of drama, as the sequential presentation of a world in which the events of the story are perceived directly: in which case, there may be no sense of a narrator at all. (Maus 1991, 34)

Dentre as fundamentações de suas argumentações em defesa da particularidade narrativa da música, Maus traz justamente as reflexões de Schenker em *Free Composition*, quando este parafraseia sua teoria em termos próprios do gênero “conto”, sugerindo a possibilidade de uma estrutura geral do enredo para a música tonal com uma enumeração de eventos que lembram a lista das funções dos contos, tais como concebidas por Vladimir Propp em *Morphology of the Folktale* (1928).

In the art of music, as in life, motion toward the goal encounters obstacles, reverses, disappointments, and involves great distances, detours, expansions, interpolations, and, in short, retardations of all kinds. Therein lies the source of all artistic delaying, from which the creative mind can derive content that is ever new. Thus we hear in the middleground and foreground an almost dramatic course of events¹¹. (Schenker *apud* Maus 1991, 4. Nosso grifo)

No início dos anos 2000, considerando que as críticas negativas à narratividade musical (notadamente as de Nattiez e Abbate) ainda não haviam sido suficientemente respondidas por uma fundamentação teórica específica, Byron Almén retoma o já antigo debate sobre a narratividade musical em “Narrative Archetypes: A Critique, Theory and Method of Narrative Analysis” (2003). Neste artigo ele apresenta sua “tentativa abrangente de traçar os parâmetros de um método analítico *narrativo*”, ou seja, novos fundamentos para o estudo da narratividade, cujo modelo se centra no conceito de “arquetipos narrativos”, sendo informado principalmente pela “Crítica

¹¹ Em *Free Composition*, este trecho constitui um parágrafo do capítulo I (*The Background*), Seção 3 (*The Fundamental Structure as the Content of the Background in Music*).

arquetípica: Teoria dos Mitos” de H. Northrop Frye¹² e pela *Semiótica do Mito* de Liszka (1989). A parte crítica desse texto se refere ao debate da entredécada 1980-1990, focalizando e vulnerabilizando os argumentos de Nattiez e Abbate. Almén reconhece que grande parte da argumentação de que a narrativa musical é um conceito metafórico e limitado se deve à falta de compreensão dos parâmetros que conduzem a interpretação narrativa da música. Quanto à parte teórica, ela deriva dos quatro “mythoi” delineados na obra citada de Frye: “comédia”, “romance”, “tragédia”, e “ironia e sátira”¹³. No entanto, é em Liszka (*A Semiótica do Mito*) que Almén encontra o suporte para a superação da dificuldade de compreender a aplicabilidade das categorias narrativas de Frye fora da literatura. Quando Liszka argumenta que “as fontes de geração de significado em qualquer sistema se originam das regras de organização do conteúdo daquele sistema”, e que o estudo do mito é limitado à explicação de como a entidade mítica e suas estruturas são “possíveis” (em vez de como “se constituem” e do que “consistem”), Almén compreende que a contribuição da narrativa à semântica musical não pode ser estabelecida objetivamente; que a análise musical narrativa não se ocupa de mostrar como os eventos se relacionam causalmente, mas como eles podem ser explicados com base numa apreensão de significação a posteriori; e que a análise narrativa de uma obra não busca correção, mas poder de convicção. Seu entendimento, portanto, é de que a narrativa musical “não é um fenômeno secundário derivado da literatura, mas se manifesta de forma única, por meio da interação de elementos musicais.” (Almén 2003, 12). Interação esta que, conforme a teoria semiótica de Liszka, se efetiva em um processo de “transvalorização” de relações hierárquicas.

Drawing on Liszka, I define and situate musical narrative as follows: *Musical narrative is the process through which the listener perceives and tracks a culturally significant transvaluation of hierarchical relationships within a temporal span.* (Almén 2003, 12)

A metodologia analítica de Almén se resume em compreender quais procedimentos composicionais conduzem à percepção de um conflito: tempo de exposição dos materiais, densidade textural, uso de tópicos específicas, fragmentação do discurso, trabalho com registros, mudança de campos tonais, etc. E a compreensão desse processo é criticamente dependente do ouvinte.

¹² “Archetypal Criticism: Theory of Myths”, 3.º Ensaio de *Anatomy of Criticism* (1957).

¹³ A partir da categorização de Frye, Almén considera quatro tipos de padrões organizacionais básicos da narrativa (seus arquétipos) – comédia, romance, tragédia e ironia / sátira –, todos eles dependentes do estabelecimento de um conflito entre elementos hierarquicamente organizados num sistema, cujo resultado é a revalorização hierárquica desses elementos.

A breve conclusão do artigo de Almén (“Narrative and Drama”) ressuscita a teoria de Maus sobre a possibilidade do entendimento da narratividade musical segundo o modelo do teatro: isto é, sem a mediação de uma narrativa.

If musical narrative is based upon the violence resulting from the transgression of an order-imposing hierarchy, and if this concept forms the basis of narrative analysis, in what sense does this differ from the dynamics of the theater, in which conflict is presented without mediation via spoken dialogue and action? (Ibid., 31)

Colocando-se em concordância com várias considerações de Maus em “Music as Drama” (1988), Almém destaca a reflexão de que a música não manifesta a narrativa da mesma forma que a literatura (como diz Maus, “os objetivos, ações e problemas da história são musicais”). Finalmente, ele conclui com a afirmação de que, adiante da constatação da existência de um substrato comum à música e ao teatro no que diz respeito à narrativa, deve-se entender que a compreensão da narrativa musical envolve a definição de métodos únicos e específicos para se revelar uma narrativa em música.

Adiantando alguns anos na trajetória das teorizações e chegando à atualidade, podemos nos surpreender com a revelação de que a exuberância de definições de “narrativa” chegou a uma espécie de labirinto conceitual com múltiplas saídas, para o qual uma metáfora musical – *The Unanswered Question* de Ives, obra essencialmente narrativa – cairia como uma luva. A revelação é de Michael Klein em seu ensaio “Música e Narrativa desde 1900: o desafio hermenêutico da análise contemporânea” (2015). A saída de Klein para o entendimento da conceituação de “narrativa” é providencial e inteligente, podendo comparar-se à do professor de instrumento que, na dificuldade de verbalizar ao aluno a musicalidade de uma determinada passagem, simplesmente a toca e, assim, “fala”.

Se você acha que definir narrativa é algo que os críticos literários resolveram, vai ficar extremamente decepcionado. Como escreve o crítico literário J. Hillis Miller, há tantas teorias da narrativa “que pensar nelas todas faz a cabeça doer” (Miller 1995, 67). **Narrativa não pode ser definida, apenas contada.** (Klein 2015, 43. Nosso grifo)

Constata-se, portanto, que mesmo anteriormente à aplicação do conceito de narrativa à música, existe um debate conceitual que continua...

Se conceituações importam para as definições metodológicas, cabe a quem vai adentrar em estudos sobre a narratividade, seja em que meio for, definir-se em

relação à sua “saída do labirinto”, em primeiro lugar. E assim o faz Klein:

Entre as muitas definições de narrativa, eu tendo a seguir Ricoeur, que argumenta que a narrativa reúne elementos disruptivos como pensamentos secretos, pontos de vista conflitantes, temporalidades diferentes, ações simultâneas, e os congrega como os termos de uma metáfora, para criar uma nova pertinência através do tempo (Ricoeur 1984: l/ix). (Idem)

Tomada a posição, há que compreender-se a função de uma análise do discurso musical sob o ponto de vista da narratividade. Outra vez Klein nos oferece uma perspectiva tão perspicaz quanto “mágica”.

Embora os elementos disruptivos pareçam estar unificados no que chamamos de trama, essa aparente unidade é uma ideologia. **A tarefa diante de nós não é a de recuperar uma unidade perdida, mas a de encontrar um significado nos próprios elementos disruptivos.** (Idem. Nosso grifo)

Sua magia é justamente aquela que, imediatamente, nos esclarece a metáfora do labirinto conceitual e nos ensina a melhor saída: O labirinto é o mundo das ideologias, onde nos debatemos entre conceitos adquiridos pela cultura, tradição e formação. E a única saída é a utopia: o mundo interior, que descobrimos com o espírito revolucionário; o das visões novas, que enfrentam e transformam a realidade vigente (estruturas pre-estabelecidas, por exemplo)¹⁴.

Nesta outra citação de Klein, pode-se verificar que seu texto irá acrescentar algo de novo aos spectos do debate aqui trazidos: a noção de “voz narrativa” aplicada à Música; uma possibilidade excluída desde a argumentação de Abbate (1991), pela inexistência de um tempo pretérito (da voz narrativa) em música.

A narrativa nos oferece uma constelação de metáforas para compreender música. Entre estas, estão agenciamento, temporalidade, enredamento, e alguma noção de uma **voz narrativa**. (Idem. Nosso grifo)

Não é difícil chegar à compreensão do agenciamento, da temporalidade e do enredamento como provenientes de uma escuta que, embora livre para exercer-se subjetivamente, apoia-se nas ideologias da cultura transmitidas em processos de formação musical, na experiência. O agenciamento poderia encontrar-se nos contornos melódicos, nas qualidades acórdicas, em motivos, séries ou coleções,

¹⁴ Esta argumentação lembra as reflexões citadas de Schenker, que, muito embora ainda não use o termo “significação” ou “narrativa”, pode estar se referindo a esses mesmos conceitos, quando diz que *o fluxo musical em direção à sua meta* (leia-se “a narrativa”) encontra obstáculos, reversões, decepções, retardamentos artísticos de vários tipos – os “elementos disruptivos” de Klein –, dos quais a mente criativa pode derivar *conteúdos* sempre novos (leia-se “significações”).

na caracterização de registros ou texturas. A temporalidade, por sua vez, pode ser compreendida nas precipitações ou retensões de andamento, na configuração de atividade ou estase. Quanto ao enredamento, poderíamos decifra-lo pelas transformações de caráter dos agentes, nas resultantes crises ou catástrofes, nos pontos de peripeteia, etc., isto é, no entendimento do que se configuraria como uma cadeia de ações e reações. No entanto, quanto à voz narrativa, fora de um determinado contexto musical onde o exercício da subjetivação da obra esteja no comando, seria difícil imaginá-la. Uma constante auto-referência pode ser compreendida como voz narrativa, uma intermitente redução de forças da música, ou até mesmo um evento tímbrico que ocorra funcionalmente, comandando a alternância de agentes musicais ou temporalidade¹⁵. No entanto, nessa seara reinam as utopias enquanto esvaziam-se os recursos ideológicos, as “dicas” das tradições absorvidas. Nenhuma experiência vem em seu auxílio, e o analista se encontra sozinho em sua fábrica de ideias, no pleno e singular exercício da hermenêutica.

Finalmente, na conclusão do seu artigo Klein responde a perturbadora pergunta feita por Nattiez em 1990: se a música é como uma narrativa, qual é a estória que ela está tentando contar? E sua resposta é a seguinte: “Esta é uma questão hermenêutica, que requer as mesmas respostas envolvidas em qualquer empenho interpretativo.” [...] “Podemos encontrar uma maneira de dar à música uma voz, [...] e encontrar a força para contar as histórias da música”. Enfim, ser “um contador de histórias”, como se define Klein.

3. Conclusão

Toda essa controvertida e divertida discussão nos faz recordar as lúcidas considerações de Régis Duprat, em seu artigo “Linguagem musical e criação” (2005). Refiro-me ao seu questionamento inicial sobre a “competência da comunicação musical” (pág. 13), conduzindo a reflexões conceituais derivadas da filosofia de Pareyson sobre “Estética” e “Poética”¹⁶ (pág. 15), e desembocando numa tão provocativa quanto angustiante

¹⁵ Em seu artigo, Michael Klein oferece esses exemplos derivados de análises de Vincent Meelberg (as autoreferências do Segundo Quarteto de Cordas de Lachenmann), de Carolyn Abbate (as reduções de força na música, acompanhando as narrações do *Anel* de Wagner), e de si próprio (os intermitentes ataques percussivos de timpani comandando a alternância entre as seções *ad lib.* e *battuta* em *Jeux Venitiens* de Lutoslavsky). (Klein 2015, 50-51)

¹⁶ Recorrendo ao filósofo italiano Luigi Pareyson em *Os Problemas da Estética* (1984) e *Estética: teoria da formatividade* (1993), Duprat esclarece: “Estética é uma disciplina filosófica, especulativa e reflexiva; define conceitos, não estabelece normas. Já a Poética tem um caráter programático, normativo e operativo. [...] A Poética é o instrumento de elucidação sobre as obras, como verdadeiras bulas para a criação, compreensão e fruição delas, não sendo as obras senão ilustrações poéticas”. E mais adiante, recorrendo a Gianni Vattimo em *Poesia e ontologia* (1985), Duprat atenta para a fusão dos dois conceitos como resultado dos manifestos proliferantes no século XX, em que as poéticas passam a assumir posturas filosóficas e a requerer uma leitura estética.

pergunta: “Será que a época do ‘fim da modernidade’, título de um livro de G. Vattimo (1996), não renunciaria, também, o fim das Análises?” (pág. 17).

Se considerarmos Análise no sentido de uma prática que trilha a Poética das obras – sua normatividade e operatividade, como define Pareyson –, poderíamos acenar positivamente à questão levantada por Duprat, declarando o “fim das análises” com o esgotamento da modernidade ao apagar das luzes do Século XX. A “busca da verdade” nas veredas dos programas artísticos onde as obras se inserem – em que o século da modernidade foi sobejo¹⁷ – não mais se sustenta no repertório contemporâneo.

Com a ultrapassagem da modernidade à pós-modernidade, o abandono das poéticas grupais – contextualizadas em escolas e manifestos – em favor das investidas individualistas em aventuras independentes, como bem define Duprat, retiraram das análises o solo firme das “gramáticas” operativas musicais. Sem o apoio das lógicas, a análise musical teve que se reinventar, precisou buscar outras “bases” para suas construções hermenêuticas. Essa reinvenção, ao nosso ver, corresponde ao desviar-se dos trilhos da “linguagem” em direção à trilha do “discurso”. Creio que poderíamos dizer que isso corresponde à mudança de uma noção da música como “linguagem” (como um enunciado estruturado) para a noção de música enquanto “discurso” (“prática de representar o mundo e de fazê-lo significar, constituindo-o e reconstruindo-o com base em significados”¹⁸).

Voltando a Duprat, é no mínimo perspicaz seu vaticínio de que as análises no mundo pós-moderno, “quando muito, estariam fadadas a erigir-se em metáforas poético-discursivas de cada obra em particular”, ao destino de “trabalhar no varejo” (Ibid., 17). Finalmente, não foi este o destino da análise quando abraçou a narratividade musical? Não foi esta a sua linha de fuga e de força – buscar no discurso o modelo para a *subjetivção* que preservaria sua validade na pós-modernidade?

No enfoque da narratividade, a análise deixa de observar a música como um objeto comunicativo para interpretá-la como um objeto representativo, o que, consequentemente, muda a essência do produto analítico. E se a distinção entre o que seja comunicativo e representativo pode parecer um tanto hermética, podemos lançar mão da concepção de Derrida, quando interpreta a teoria de Husserl do “monólogo interno”, em que não se comunica nada a si mesmo, e onde tudo se

resume a representação e imaginação (*apud* Santaella e Nöth 1997, 18). Considerando a análise musical como um tipo de ‘monólogo interno’, encontrámo-la no âmbito da imaginação, portanto.

E aqui chegamos ao ponto crucial da narratividade musical: IMAGINAÇÃO. Escrevemos com letras maiúsculas para representar a importância que atribuímos a esse recurso nas análises narrativas. *Vorstellung*: em alemão, o termo tanto significa ideia, concepção, quanto apresentação, representação. Imersão do sujeito em si mesmo, quando signos não existentes mostram significações de natureza ideal. A análise como ato expressivo, orientada pela sensibilidade e pela razão, simultaneamente.

É oportuno invocar aqui uma reflexão de Paulo Costa Lima em sua recente entrevista publicada no *Informativo Tema N.º 2*: “a investida analítica comporta invenção de mundos” (Lima 2017, 4). Aludindo à definição deleuziana de “arte como composição de afetos”, o autor conclui que “a construção de afetos continua no tecido da análise, dando sentido ao mundo criado”, “potencializando o traçado estético com uma beleza própria”. E aqui não há alguma alusão ao mundo dos afetos do período barroco, “dicionarizados por meio de sons e/ou acordes [...] codificando a linguagem musical” (v. Duprat op. cit., 14). Trata-se, antes, da livre “construção de universos analógicos, como resposta ao que se vive *qua* música”, como diz Paulo Lima (idem). Em grande lucidez sobre o que diz respeito à análise musical na contemporaneidade, ele considera que composição e análise não são “compartimentos isolados”, e sim “um *continuum*, um jogo de entrelaçamento e desfronterização”. Ou de “correspondências”, termo escolhido por Duprat para iniciar seu artigo com uma epígrafe poética: *Correspondences*, de Baudelaire.

Se a música contemporânea, em sua libertação individualista, aproximou a análise do discurso criativo – da narrativa –, essa foi uma conquista definitiva, que igualmente conduziu a análise aos repertórios onde antes sua atuação se prescrevia nos redutos das linguagens e de seus programas operativos.

Excitante em suas contrastivas interpretações do que seja, possa ser ou não seja a narratividade em música, este é um diálogo que continua aberto a múltiplas respostas ou a novas “perguntas” que ainda levarão adiante o estimulante debate sobre a narratividade musical.

O tema da narratividade é complexo, interdisciplinar no âmbito da música e multidisciplinar no campo das humanidades; é aberto a inesgotáveis dúvidas e tentativas de respondê-las pelo viés da transdisciplinaridade; e, principalmente, é totalmente avesso às respostas definitivas. Ao longo dos próximos anos, espera-

17 Na Música, sem termos exaustivos, em termos de “programas artísticos” no século XX, podemos lembrar: o serialismo, o ruidismo futurista, a tonalidade cêntrica, o neoclassicismo, a música textural (massas sonoras), o minimalismo, o neo-romantismo, o neo-tonalismo, dentre outros.

18 A definição provém de Norman Fairclough (1992, 64).

se, principalmente, que o novo Grupo de Estudos da TeMA venha identificar e compreender particularidades e generalidades nas formas como a cultura brasileira, em especial, se expressa narrativamente em música.

Referências

- Abbate, Carolyn. 1991. "What the Sorcerer Said". *Unsung Voices: Opera and Musical Narrative in the Nineteenth Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Almén, Byron. 2003. "Narrative Archetypes: a critique, theory and method of narrative analysis". *Journal of Music Theory*, 47:1, 1-39,
- Deleuze, Gilles e Félix Guatarri: 1995. "Introdução: Rizoma". *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)*. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro, Editora 34, 2-18.
- Duprat, Régis. 2005. "Linguagem Musical e Criação". *Brasiliana* (Revista da Academia Brasileira de Música) n.º 19, 12-21.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Hatten, Robert. 1991. "On Narrativity in Music: Expressive Genres and Levels of Discourse in Beethoven". *Indiana Theory Review*, vol. 12, 75-98.
- Kramer, Lawrence. 1991. "Musical Narratology: A Theoretical Outline" *Indiana Theory Review*, vol. 12, 141-162.
- _____. "Em Busca da Música: linguagem, análise e cuidado". *O Pensamento musical criativo: teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*, Série Congressos da Tema, v. 2. Salvador: EDUFBA, 19-39.
- Klein, Michael. "Música e Narrativa desde 1900: o desafio hermenêutico da análise contemporânea". Tradução de Alex Pochat. In: *O Pensamento musical criativo: teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*, Série Congressos da Tema, v. 2. Salvador: EDUFBA, 40-57.
- Lima, Paulo Costa. 2017. "Entrevista" concedida a Ilza Nogueira. In: *Informtvo TeMA*, Ano I N.º 2, p. 3-10.
- Maus, Fred Everett. 1991. "Music as Narrative". *Indiana Theory Review*, vol. 12, 1-34.
- Nattiez, Jean-Jacques e Katharine Ellis (trad.). 1990. "Can One Speak of Narrativity in Music?" *Journal of the Royal Music Association* 115:2, 240-257.
- Santaella, Lúcia e Winfried Nöth. 1997. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras.
- White, Hayden. 1987. *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

PLANEJAMENTO COMPOSICIONAL COMO NARRATIVA? UMA REFLEXÃO SOBRE TÓPICAS, NARRATIVIDADE E COMPOSIÇÃO MUSICAL A PARTIR DO *PRELÚDIO DA BACHIANAS N.º 2* DE HEITOR VILLA-LOBOS

Acácio Piedade

1. Introdução

Um dos nós górdios da questão da narratividade musical é o limite que se instaura entre o planejamento composicional tradicional, onde o percurso das ideias musicais é traçado em uma linha de tempo, e a narrativa que eventualmente este roteiro suscita na recepção da obra, seja uma recepção subsidiada por indicadores de significados, como títulos ou notas de programa, ou simplesmente criadas à revelia pela imaginação do ouvinte. Meu interesse neste artigo é de compreender as tópicas musicais e seu caráter basilar no desenrolar de uma sucessão de gestos convencionais que acaba constituindo uma espécie de narrativa no espírito do ouvinte. Almén (2008) examina o papel das tópicas na trajetória narrativa e propõe nove tipos de interação entre tópicas e narrativas. Meu interesse é seguir este caminho entre tópicas e narrativa e pensá-lo também no âmbito da composição com o uso de tópicas como estratégia de um plano mais expressivo para criar no ouvinte uma imaginação narrativa da música. A retoricidade (Piedade 2012) é aqui um fator essencial, visto que tanto as tópicas quanto a trajetória narrativa de uma obra resultam de uma intencionalidade no planejamento composicional, que procura afetar a audiência de modo a fomentar

sua adesão ao mundo musical que se desenrola. O presente trabalho tratará destes pontos a partir de uma análise do *Prelúdio da Bachianas N.º 2*, de Heitor Villa-Lobos¹.

2. A Narrativa musical enquanto estratégia

Coloco-me na perspectiva de filosofia da linguagem que a toma como instrumento de arguição muito mais do que de significação (Piedade 2012) e, sob esse prisma, talvez todo e qualquer ato de criação musical envolva retoricidade em algum grau, considerando que o sujeito criador necessita (deseja, projeta) atingir e afetar um receptor (ainda que imaginário) para que seu ato tenha algum sentido. Mesmo o radical “*Who Cares if You Listen?*” de Milton Babbitt esconde um desejo inconfesso do compositor (“*but if you listen and like it, I would be happy with it*”). Babbitt se endereçou a uma audiência geral, procurou marcar terreno para a produção de música contemporânea, evidentemente que ele não estava se dirigindo aos intérpretes e ouvintes que cultivavam sua música.

Quando se projeta uma composição, é algo extremamente artificial colocar-se em uma posição de que se está escrevendo música para ninguém, que não se importa se alguém vai ouvir ou apreciar ou detestar. Parece-me um falso desprendimento, um ato de retórica: pois o primeiro ouvinte é o próprio autor, e mesmo o ato de compor para si mesmo envolve outros, pois significa dirigir-se para uma multidão de atores que nos constituem, vozes e ouvidos que nos formaram, nos formam e nos acompanham. Integrados e acolhidos na cultura, sempre nos dirigimos ao outro, produzimos na forma que o outro entende. É nesse sentido que diversos grandes compositores contaram com o outro, jogando nas suas composições signos para serem lidos, revertidos nas ideias e emoções da criação. Haydn, Mahler e Villa-Lobos estão entre os compositores que foram tão fundo no processo de significação em suas obras que não podem ser totalmente compreendidos fora da retoricidade. Vamos ver aqui o caso do *Prelúdio da Bachianas N.º 2* de Villa-Lobos como um exemplo. Nesta obra é seguro dizer que o compositor implantou tantos signos na estrutura de sua composição que se pode extrair dela diversas interações entre tópicas e narratividade. Para Almén, embora tópicas e narrativa sejam domínios distintos de significação, a interação entre eles é evidente, principalmente porque muitas vezes as tópicas são as chaves interpretativas da narrativa (2008). Vamos avaliar essas considerações com o que se segue neste artigo.

¹ Este ensaio foi desenvolvido a partir de uma comunicação (Piedade 2015), em processo de publicação em português (Piedade 2017).

3. O Prelúdio da Bachianas N.º 2

A *Bachianas Brasileiras N.º 2* foi escrita para orquestra em 1930 e tem quatro movimentos: I – *Prelúdio: o canto do capadócio*; II – *Aria: o canto da nossa terra*; III – *Dança: lembrança do sertão*; IV – *Toccata: o trenzinho do caipira*. Pode-se levantar várias hipóteses já a partir destes títulos e subtítulos: os termos principais apontam para gêneros “clássicos”, prelúdio, ária, dança, toccata, funcionando como referências cultas. Lembra-se aqui o que Ratner (1980) chamou de *learned style*, porém neste caso este tipo de intertextualidade não está se dando no nível das tópicas, mas em nível um mais alto: a referência é entre gêneros, obras, o intertexto está no nível da morfologia. Já os subtítulos remetem a conteúdos da aquarela cultural brasileira, conforme imaginada por Villa-Lobos: o capadócio (*discutirei isso adiante*), a “nossa terra”, o sertão e o caipira. A dicotomia titular já inscreve um território de sentido pré-performativo: vamos ouvir coisas do Brasil sob o formato dos clássicos. Eis, portanto, um neoclassicismo nacionalista já projetado, sem precisar soar nenhuma nota. Esta receita faz parte da recepção da obra, é altamente retórica, implicando fortemente na percepção da obra.

Pode-se apreender pelos subtítulos que a temática é centrada na questão do interior, e de fato todos movimentos contêm diversas tópicas caipiras, pastorais, remissões a estes significados. Entretanto o “capadócio” do primeiro movimento chama a atenção por esta especificidade do termo: apesar de traduzido na partitura como *country man*, este termo antigo era pejorativo, significando trapaceiro, malandro. Apesar do jeitinho malandro ser *tão brasileiro quanto o caipira* e o sertanejo, ele não se inscreve no campo, mas na cidade, e este fator é importante nas minhas conclusões sobre a narratividade nesta obra. De fato, a palavra que mais gostaria de chamar a atenção nestes termos titulares é “trenzinho”: metáfora da música como viagem pelos panoramas geoculturais, principalmente instaurando a dualidade cidade/sertão, da qual tratarei mais adiante.

A forma geral da peça é ABA, o *Prelúdio* sendo aberto por uma brevíssima introdução de três compassos (figura 1), quando soa na região grave um curto tema a duas vozes com um caráter misterioso, trágico, épico, parecendo prenunciar um drama.

**Figura 1: Introdução**

Um verdadeiro prelúdio do *Prelúdio* se encerra com uma cadência de engano, abrindo a cortina para a personagem principal da Seção A, o tema escorregadio e cheio de malícia executado por um saxofone tenor. O cenário traz progressões de acordes com 7^a e 9^a ou 13^a, na tonalidade de Dó menor (figura 2).

**Figura 2: Compassos 4-10**

Esta escrita para tenor solo, com um *glissando* estratégico no início, cobrindo uma sexta menor ascendente, intervalo importante nesta obra, como veremos, revela um caráter “escorregadio” coerente com o estilo brejeiro. Postulo que aqui se manifesta

a figura do capadócio, o malandro com seu jeito manhoso. Ao mesmo tempo, o próprio timbre do instrumento provoca uma referência ao mundo do choro. Pode-se argumentar que a presença do saxofone tenor no choro se dá a partir de Pixinguinha principalmente nos anos 1920, e que aqui está em jogo uma remissão ao universo do choro via timbre do saxofone solo na orquestra, que é algo relativamente raro na tradição orquestral brasileira até essa época. Além disso, a frase dos compassos 8 e 9 parece uma espécie de *riff* do choro, uma fórmula muito empregada no caso de uma harmonia em ciclo de quartas.

Neste prelúdio, a dimensão do timbre está plena de significados, como veremos, tanto pela escolha dos instrumentos solistas e quanto pela transferência timbrística de um para outro, como comentaremos a seguir. Note-se também, no pentagrama superior, a voz do clarinete, que aparece muitas vezes acompanhando o tema principal, voz que outras vezes é feita pelo oboé, e que a meu ver, pelo timbre e pela repetitividade melódica e irregularidade rítmica, remete a um canto de pássaro do tipo araponga, funcionando como uma tópica de sons da floresta que está presente em diversas obras de Villa-Lobos.

O tema segue repleto de apojeturas e ziguezagues, trazendo um desenho muito coerente com a tópica época de ouro. A transferência timbrística do saxofone para o violoncelo reflete a importância crucial deste último para Villa-Lobos, que praticamente foi o responsável pelo desenvolvimento de uma linguagem para este instrumento que o aproximou da música popular, fato inaugurado pelo compositor e que desembocou na presença maciça deste instrumento em repertórios populares no Brasil, como, por exemplo, na música de Tom Jobim.

**Figura 3: Compassos 11-14**

Somente neste início do *Prelúdio*, portanto, já se tem uma considerável densidade de significados: após a breve abertura sóbria-trágica-escura, brejeiro, época de ouro e

floresta, com uma harmonia um tanto debussyniana. Entretanto há mais uma camada de significado muito relevante: ao final da exposição do primeiro tema, no compasso 25, 1 compasso antes da marca 4, os violoncelos estendem o caminho que vinha se dirigindo aos graves com um intervalo ascendente de sexta menor, composto e preenchido por fusas, seguido de dois passos cromáticos descendentes, lembrando o design melódico das primeiras notas do *Prelúdio* de *Tristão e Isolda*, de Wagner, onde o motivo (Lá-Fá-Mi-Ré#) é executado pelos violoncelos, a orquestra em *tacet*. Veja-se uma redução na figura 4:

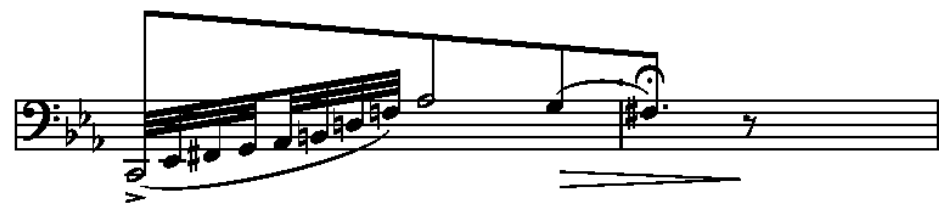


Figura 4: Motivo do *Prelúdio* de *Tristão e Isolda* de Wagner nos violoncelos (redução), c.25-26

Note-se que as notas de apoio realizam claramente esta referência, presente na obra wagneriana:



Figura 5: Início do *Prelúdio* de *Tristão e Isolda*. A voz do violoncelo realiza as notas Lá3-Fá4-Mi4-Ré#4²

Em toda a Seção A, ouve-se diversas vezes intervalos de sexta menor ascendente, destacados de qualquer outra frase (p. ex.: c. 19 e 21 vli., c. 50 fl., c. 52 cl.). Este intervalo, por si só, mesmo sem sua continuação cromática descendente, da forma como aparece aqui, alude aos primeiros compassos do *Prelúdio* de *Tristão e Isolda* de Wagner. Na verdade, a sexta menor ascendente já está no próprio tema, como mostra a figura abaixo:

² Dó4 = Dó central.

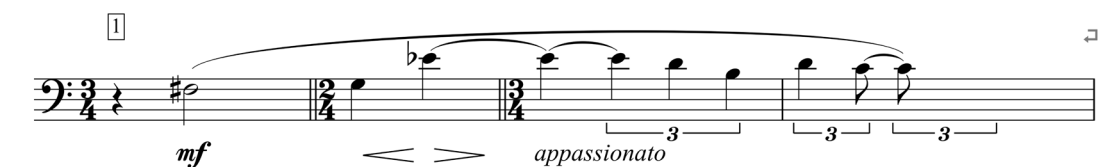


Figura 6: Sexta menor ascendente Sol3-Mib4 no início do tema de Villa-Lobos, c. 4-7

Este tipo de remissão na teoria semiótica pode ser entendida como diagrama: um ícone que traz analogia com o todo do objeto através de uma parte. Como afirmar que apenas uma sexta menor ascendente remete ao prelúdio wagneriano? A afirmação se baseia em uma abdução fundamentada no contexto específico desta obra como um todo, nos registros históricos (admiração de Wagner por Villa-Lobos, simbologia historicamente construída do prelúdio wagneriano, reação aos acordes iniciais pela comunidade de musicólogos e compositores, etc.) e no fato de que a citação na figura 4, incontestemente, surgindo onde surge, compromete ou contamina todas as sextas menores ascendentes subsequentes, que apontam para ela como um diagrama do diagrama. Outro ponto importante, e que coaduna para essa referência wagneriana, é que o primeiro acorde do prelúdio de Wagner é meio diminuto, sendo que aqui no *Prelúdio* da *Bachianas N.º 2* este acorde aparece em pontos estratégicos, inclusive servindo de tônica final da seção A e do prelúdio como um todo. É algo raro de se ver, na literatura da época, uma obra que termina neste tipo de acorde, como se ali buscasse a estabilidade final, e que por conta do caráter instável do meio-diminuto provoca uma remissão à inquietude interior típica da estética pré-expressionista europeia, um acorde que serviu muito à noite transfigurada do tonalismo (Piedade 2007).

O uso desses dois elementos, o motivo Tristão e o acorde meio diminuto, dão à Seção A um caráter wagneriano que aponta para um *ethos* trágico relacionado a *Tristão e Isolda*, remetendo a uma cadeia de significados associados, tais como morte, amor, etc. Porém, todo esse caráter wagneriano está permeado por tópicos brasileiros como época de ouro (apojaturas, padrões melódico-harmônicos de choro, baixaria de choro, volteios, ziguezagues, *ritenuti*) e brejeiro (saxofone “malandro”, deslizante, o trombone brasileiro, com *glissandi* estilo gafeira). O material é repetido três vezes, com variações, porém, *grosso modo*, mantém-se esse complexo semântico excessivo, que relega ao ouvinte a premência de uma leitura, acentuada pela cadência na tônica, Dó⁷, bastante conclusiva, mas que, após um compasso, tem a quinta abaixada, tornando-se um acorde meio-diminuto, deixando a referida instabilidade ainda mais saliente.

E eis que, dando lugar a um cenário completamente diferente, irrompe na Seção B (marca 8, c. 55), onde tem início a Seção B. Como uma janela para fora (Piedade 2014), abre-se uma paisagem ensolarada, repleta da alegria campestre, espírito de dança, harmonia I-V com algumas variações, uma melodia simples, inocente, em grau conjunto. Entram em cena as tópicas caipiras, e com elas todo esse mundo de significados. A figura rítmica de base é típica de danças caipiras, estando presente em alguns toques de viola, como no pagode de viola, sendo que aqui a figura se divide entre cordas e madeiras. Logo surge a melodia nos violinos, como mostra a figura 7:

ANDANTINO MOSSO
estremamente ritmado (sic)

Fl, Ob, Cl, Sax

2o Vln, Vla

Pia, Fg, Vc e Cb (Pizz)

1o Vln, Vc

Figura 7: Início da Seção B, compassos 55-61

O exemplo mostra o início da seção, porém toda ela tem essa expressão imensamente diferente da primeira: ela é muito mais leve, traz um pouco de inocência e espírito pastoral, concluindo em um acorde de Sib⁷ maior (c. 77). Nesse momento ecoa brevemente uma lembrança da introdução, o tom escurece, e uma re-exposição da Seção A restabelece o mesmo clima do início do *Prelúdio* (a partir do c. 80), mantendo-se nele até o final, um acorde de Dó meio-diminuto.

4. Comentários

Uma escuta inicial do *Prelúdio* traz à tona esse esquema ABA tão dissimilar, mantendo uma interrogação mesmo ao final do movimento, acentuada pela finalização no acorde meio diminuto. Para concluir esta análise, entretanto, vamos ampliar o escopo e tratar das diferenças de cenário das seções A, escuras, e a seção central, B, caipira. Para isso, vamos falar de questões mais antropológicas da cultura brasileira. A meu ver, há nesta obra a oposição de duas paisagens: cidade e campo.

A oposição cidade/campo é presente nas cosmologias de diversas culturas, tendo um lugar particularmente importante na cultura brasileira. Vamos falar deste binômio no contexto brasileiro e em um *Zeitgeist* latino-americano na primeira metade do século XX. Quando colocada nesta dicotomia, a noção de “cidade” amalgama interpretantes complexos na imaginação, abraçando várias ideias de “civilização” e cultivo (no sentido de educação), a Europa e o mundo desenvolvido, o cosmopolitismo, o contato com a cultura global, com as pessoas e coisas “de fora”, enfim, o acesso do Brasil ao teatro das nações e a consequente valorização do espírito brasileiro (a cultura brasileira parece ainda ressentida do colonialismo e busca produzir e reproduzir uma eterna carência ou insuficiência de reconhecimento pelos seus méritos independentes).

Este polo da dicotomia aglutina esses sentidos em oposição ao outro polo, habitado pela noção de campo, ou interior ou, antigamente, “sertão”: um contraponto necessário ao urbano. Os significados reportam que há todo um mundo interior, profundo, preservado, razoavelmente “puro”, rico de fontes e raízes culturais, originário, um *UrBrasil* herderiano a descobrir, todo um mundo único que, unido ao polo urbano, compõe a dicotomia que se funde na imaginação de uma identidade nacional. Em resumo: há o Brasil cosmopolita, urbano, conectado às culturas “avançadas” e simultaneamente há um Brasil profundo, interno, rico e selvagem (esta mesma lógica é certamente presente em outras culturas latino-americanas e seus imaginários nacionalistas, e igualmente se pode avançar uma hipótese e pensar que este tipo de

oposição tem certa homologia com o dualismo cultura-natureza, que Claude Lévi-Strauss enfatiza em sua análise dos mitos e cosmologias ameríndias). O antropólogo Roberto DaMatta fala deste ponto como esferas contraditórias e complementares da casa e da rua na cultura brasileira: a casa é o privado, o limpo, ordenado, seguro, centrado na unidade familiar, e a rua é o público, o desordenado, o sujo, o do outro, a perigosa vida das ruas. Enfim, imagine-se esta oposição como bastante presente na cultura brasileira na época em que a *Bachianas Brasileiras N.º 2* foi composta, e que Heitor Villa-Lobos estava ele também imbuído desta lógica: é a partir dela que uma interpretação da narratividade nesta obra pode ser desenvolvida.

Se analisarmos o *Prelúdio* desta obra levando esse dualismo em consideração, pode-se sentir a contradição e o equilíbrio entre dois cenários. A imaginação do ouvinte pode conduzi-lo a um tipo de viagem partindo da capital brasileira, com sua urbanidade e musicalidade peculiar, neste caso um misto com ecos do choro e do Brasil antigo permeados com a malandra ginga carioca, e influências da linguagem europeia *fin de siècle* wagneriana e pré-expressionista. De repente, abre-se uma janela que conduz o ouvinte para o interior, para o Brasil profundo, toda uma paisagem se abre como uma alegre festa rural no campo. Como se fosse um pensamento que se desvanece, o cenário rapidamente se fecha e outra janela reconduz de volta à cidade, talvez trazendo para a velha cidade um pouco de ar fresco das raízes profundas da zona rural.

Várias questões despontam aqui, sem nenhuma resposta. A primeira é se Villa tinha este propósito ou não. A meu ver o projeto composicional evidentemente demonstra esse contraste, e, entretanto, do ponto de vista analítico, isto não é tão relevante quanto parece: uma interpretação analítica pode induzir significados aceitos que se aderem à obra no seu percurso histórico. Uma obra como esta é por natureza polissêmica, muito mais do que coerente, ainda mais se tratando de um compositor rizomático e excessivo como Villa-Lobos (Piedade 2009). Digamos que esta dramaturgia pode não ter sido claramente autorizada pelo compositor, mas coloca-se como uma abdução, necessária para decodificar uma obra como essa (Hatten 1994, 261 e 269). A este modelo narrativo faltam palavras do próprio compositor, que deixou muitos registros e todo um imaginário foi criado em torno de sua pessoa e obra, tanto que poderíamos dizer que uma falácia poética (Taruskin 2004) pode estar impedindo uma fruição mais livre de suas obras. E é a partir desta liberdade que a hipótese da estratégia narrativa se coloca.

Em curtas palavras: Villa-Lobos deliberadamente lançou mão de figuras culturais,

sentimentos coletivos profundos, paisagens sonoras, tópicas, expectativas de brasilidade, referências cultas, dilemas nacionais, gestos, estruturas da música popular, intertextos, sons de Wagner, Debussy, e muitos recursos e estratégias para um atingir fim específico em suas obras. A alta retoricidade, a complexidade semântica, muitas vezes acompanhada de uma aparente simplicidade musical, produzem efeitos notáveis nos ouvintes, impelidos a ler sua música. Essa leitura muitas vezes revela uma viagem, passagens por cenários, mesmo para um ouvido crítico estrangeiro como o de Virgil Thompson, que comentou obras do compositor brasileiro, cheias de “ideias brilhantes”, “abundâncias” e “extravagâncias” (o excesso puro e bruto, cf. Piedade 2009). Este crítico, escrevendo sobre um concerto com obras de Villa-Lobos, disse que *Choros N.º 8* soa “como o Brasil rural, como rios e planícies, montanhas, aldeias indígenas e selva”, enquanto *Choros N.º 9* é “mais urbano (...)”. Mesmo que muitos possam ter se sentido turistas que viram muito, mas participaram de pouco, ainda assim a viagem foi gratificante. Dá até para imaginar um guia turístico dizendo *now we are leaving beau-u-u-tiful Brazil*³.

5. Fim da estória

A narrativa como estratégia composicional: até que ponto o plano de composição não traz uma narratividade implícita, ou induz a ela? Somos seres de linguagem, precisamos de narrativas. Para o ser humano, tudo no tempo é estória, inclusive nossas vidas: lemos a nós próprios como personagem de nossa estória, da qual angustiadamente não sabemos o final (ou sabemos?). A estas criaturas predispostas a narrativizar o tempo, a música serve como vasto campo de liberdade a ser preenchido, passível de diferentes estórias que se encaixam em diferentes interiores e subjetividades.

As tópicas, como intertextos especiais, trabalham como agentes na construção dessa narrativa, que conta com dois cenários, podemos dizer, contrastantes. Assim, se poderia encaixar esta obra no tipo III de Almén: narrativa com dois campos tópicos que constituem polos de uma oposição narrativa (2008, 81-82). A dramaturgia da obra seria algo como: a ordem inicial, marcada pelo espírito trágico, um malandro capadócio deslizando e uma nostalgia do Brasil antigo, é afirmada três vezes e bruscamente interrompida por uma promessa de redenção: o poder da luminosa inocência caipira da seção B. O retorno de A evita que essa “transgressão” se realize, voltando ao ambiente inicial, que vai se estender até o final, que toca o ouvinte em

toda sua instabilidade harmônica. O projeto composicional desta obra, ao criar esses polos semânticos, é eminentemente narrativo, e se concretiza graças ao domínio técnico do uso de tópicas ricamente planejadas e empregadas.

Referências

- Almén, Byron. 2008. *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington: Indiana U. P.
- Coelho, João Marcos. Jun. 2017. “Virgil Thompson crítico musical”. *Concerto: Guia mensal de Música Clássica*. São Paulo: Grupo Abril, p. 18.
- Piedade, Acácio. “Uma análise do *Prelúdio* da *Bachianas Brasileiras N.º 2* sob a perspectiva da teoria das tópicas, retoricidade, transtextualidade e narratividade”. In: Paulo de Tarso Salles & Norton Dudeque (orgs.), *Villa-Lobos, um compêndio*. Curitiba: Editora da UFPR (no prelo).
- _____. 2015. “Musical Topics, Intertextuality and Rhetoricity in Heitor Villa-Lobos’ *Bachianas Brasileiras N. 2*”. Comunicação apresentada na conferência *Topical encounters and rhetorics of identity in Latin American art music*. Oxford: Universidade de Oxford.
- _____. 2014. As Janelas de Salvatore Sciarrino: para pensar a remissão interna e a intertextualidade na composição. *Anais do Encontro Nacional de Composição Musical de Londrina – ENCOM*. Londrina: UFPEL.
- _____. 2012. “Música e retoricidade”. *Anais do IV Encontro de Musicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, SP: USP.
- _____. 2009. “Tópicas em Villa-Lobos: o excesso bruto e puro”. *Anais do Simpósio Internacional Villa-Lobos*. São Paulo: USP. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/ata/pos/ppgmus/Anais_do_Simposio_Villa-Lobos_rev_2014-libre.pdf>.
- _____. 2007. “Anotações sobre o *Tristão no Fauno*: dois prelúdios ao pós-tonal”. *Anais do IV Simpémus*. Curitiba: DeArtes/UFPR, p. 22-33.
- Hatten, Robert. 1994. *Musical Meaning in Beethoven: Markedness, Correlation, and Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Taruskin, Richard. 2004. “The Poietic Fallacy”. *The Musical Times*, Vol. 145, No. 1886, 7-34

³ Comentários retirados de artigo na revista *Concerto* (Virgil Thompson *apud* Coelho 2017).

NARRATIVIDADE DERIVADA DE INTERTEXTUALIDADE NO PRIMEIRO MOVIMENTO DA *SINFONIA EM SOL MENOR* DE NEPOMUCENO

Rodolfo Coelho de Souza

I. Introdução

A *Sinfonia em Sol Menor* de Alberto Nepomuceno foi escrita nos últimos anos do século XIX. O manuscrito extante da obra é datado de 1900, mas trata-se, sem dúvida, de uma cópia final passada a limpo, que incorporou revisões feitas após as primeiras execuções. Os exemplos musicais deste ensaio são reduções preparadas por este autor a partir do manuscrito, uma vez que a única edição existente, publicada em 1935 pelo MEC, tem diversas inconsistências.

Na verdade, a obra havia sido estreada três anos antes, em 1 de agosto de 1897, no Teatro Lírico do Rio de Janeiro, sob a regência do autor, conforme consta no catálogo de Sérgio Alvim Corrêa (1985, p.33). Foi um concerto nos moldes do “concerto-academia” do classicismo vienense, uma vez que a maioria das obras tocadas foram do próprio Nepomuceno, exceto o *Concerto para piano* de Schumann, que teve a esposa do compositor-regente como solista. Contraditoriamente, o mesmo catálogo de Corrêa aponta, na página 25, que a obra teria sido composta em Berlim em 1894, e que seu terceiro movimento, *Scherzo*, teria sido estreado por Francisco Braga num concerto em Paris em 1895. Há motivos para se acreditar que a primeira informação é correta e não a segunda. João Vidal, em seu monumental estudo da fase germânica de Nepomuceno, não localiza evidências de que a obra já estivesse em gestação no período de estada na Europa, que termina em julho de 1895. Pelo contrário, argumenta Vidal, nesse período o compositor estaria envolvido com a composição de outras obras de fôlego (Vidal 2011, p.252).

A hipótese central deste artigo envolve a relação da *Sinfonia em Sol Menor* de Nepomuceno com a *Terceira Sinfonia* de Brahms. Lembremos que a obra de Brahms foi terminada em 1883, portanto 14 anos antes da estreia da obra de Nepomuceno. Vidal (ibid., p.226) atesta que Nepomuceno conheceu a *Terceira Sinfonia* de Brahms no último concerto de Hans von Bülow com a Orquestra Filarmônica de Berlim em 10 de abril de 1893. Von Bülow morreria no ano seguinte, em 12 de fevereiro de 1894, durante uma turnê no Egito. Naquele mesmo ano Nepomuceno regeu a Filarmônica de Berlim na execução de seu *Scherzo* para grande orquestra nas provas finais de seus estudos no Conservatório Stern de Berlim. O *Scherzo* regido por Francisco Braga em Paris foi provavelmente o mesmo executado em Berlim em 1894, e não o *Scherzo* que faz parte da *Sinfonia*, como confundiu Corrêa. É até possível que inicialmente Nepomuceno pretendesse usar aquele primeiro *Scherzo* como parte da *Sinfonia*, mas o fato é que o *Scherzo* da *Sinfonia* acabou sendo outro. A escolha da *Terceira Sinfonia* de Brahms como modelo para a *Sinfonia em Sol menor* pode ter sido uma homenagem a Von Bülow, como recordação do último concerto com a Filarmônica. E a estreia da *Sinfonia* de Nepomuceno em agosto de 1897 acabou tendo o peso de uma homenagem a Brahms, que havia falecido em abril daquele ano. Creio que a questão da datação da *Sinfonia* de Nepomuceno pode ser resolvida da seguinte maneira: Nepomuceno ouviu a *Terceira Sinfonia* de Brahms em 1893 e em seguida, sob a influência daquela obra, pode ter começado a pensar em escrever sua *Sinfonia*, mas ela de fato só foi desenvolvida em 1896-97 depois da volta ao Brasil, sendo finalmente estreada em 1897. Aliás um cronograma de três anos de composição para uma obra ambiciosa, de tal complexidade, faz perfeito sentido.

Desde a estreia, a recepção da *Sinfonia* de Nepomuceno reconheceu que a obra se insere no âmbito estético da última geração do romantismo germânico, que almejou um projeto de recuperação da sinfonia clássica concretizado, sobretudo, na obra de Brahms (Vidal 2011, p.23). Entretanto Vidal, utilizando a categorização de Hermann Danuser (1996, p.54), não descreve nessa obra o tipo de intertextualidade que ele chama de “estratégica”, ou seja, a que acontece quando a música “adquire sua concepção de uma reelaboração de música já dada e previamente existente”. Vidal considera a *Sinfonia* de Nepomuceno como um caso de simples “intertextualidade estilística” (ibid., p.81).

O primeiro propósito deste estudo é demonstrar que a composição da *Sinfonia* de Nepomuceno utiliza sim um processo de intertextualidade literal, semelhante à que revelamos, por exemplo, no caso da *Suite Antiga* (Coelho de Souza, 2008).

A despeito de Vidal não ter localizado relações intertextuais diretas, percebemos que as apropriações que Nepomuceno adota na escrita dessa obra, mais do que meras influências genéricas, constituem um método de trabalho composicional que opera com transformações intertextuais das obras que toma como referência, principalmente a *Terceira Sinfonia* de Brahms no primeiro movimento e outras de Beethoven nos seguintes que, todavia, não constituem objeto deste trabalho.

2. Intertextualidade entre os primeiros temas

O tema inicial da obra dialoga engenhosamente com o início da *Terceira Sinfonia* de Brahms. A despeito da mudança de tonalidade, e mais importante, de modo – Fá maior em Brahms e Sol menor em Nepomuceno –, ambos os temas exploram as ambiguidades rítmicas da métrica 6/4. É lugar comum apontar que as hemíolas em 6/4 são um tipo de material recorrente em Brahms, mas elas também aparecem ocasionalmente na obra de Nepomuceno. Mostraremos a seguir como Nepomuceno se apropria e transforma o tema de Brahms, reciclando motivos e mantendo ativo um jogo semelhante de hemíolas.

Figura 1: Primeiro tema da 3.^a Sinfonia de Brahms, primeiro movimento

Como se vê na Figura 1, a sinfonia de Brahms começa com um *motto* introdutório de três compassos, que demarca a tonalidade de Fá maior ao reiterá-la por dois acordes de tônica, mediados por um acorde não-funcional de sétima diminuta com tom comum. Note-se, além disso, que, em ambos os temas de Brahms e Nepomuceno, existe uma certa ambiguidade entre maior e menor. Vê-se, por exemplo, que no compasso 4 de Brahms, o modo é alterado brevemente para Fá menor.

O primeiro tema da sinfonia de Brahms é composto por três figuras rítmicas, identificadas da Figura 1 como A, B e C. O efeito de hemíola, ainda que subjacente desde o início, somente aparece com clareza no compasso 7. Até então a subdivisão rítmica de 6/4 era feita em 2+2+2 tempos, ainda que a pausa no tempo 4 dividisse o compasso em duas partes, porém de duração desigual, prenunciando a ambiguidade de 3 contra 2. No compasso 7 isso muda, porque a divisão rítmica inequivocamente passa a ser 3+3 tempos. No compasso 8 ocorre uma hemíola por sobreposição das duas subdivisões: 2+2+2 tempos na melodia e 3+3 tempos no acompanhamento, uma fórmula rítmica recorrente em Brahms e determinante para o reconhecimento de seu estilo. Os dois compassos seguintes 9 e 10, parecem repetir a fórmula rítmica dos compassos 7 e 8, transpondo a passagem terça acima, porém o compasso 10 desfaz a sobreposição de subdivisões diferentes que gera a hemíola do compasso 8, ao fazer prevalecer a subdivisão 2+2+2 tempos. Não obstante os compassos seguintes renovam o conflito ao retornar à subdivisão 3+3. Persiste, além do mais, um outro conflito, pois o baixo desloca a subdivisão binária um tempo atrasado, provocando uma liquidação do jogo da hemíola. Note-se ainda que a estrutura desse tema é uma frase única que pode ser analisada como sendo uma Sentença, segundo o conceito de Schoenberg, ainda que nem todos os detalhes do tema se encaixem perfeitamente no modelo de sentença definido a partir do estilo de Beethoven.

Figura 2: Primeiro tema da *Sinfonia* de Nepomuceno, primeiro movimento

O primeiro tema da *Sinfonia* de Nepomuceno faz uma recombinação das figuras rítmicas do tema de Brahms, porém em ordem reversa: C – B – A. Uma diferença importante é o efeito da anacruse usada no incipit da obra de Nepomuceno, que em Brahms tarda mais a aparecer. Por outro lado, Nepomuceno não usa nenhum artifício de introdução, como o *motto* de Brahms (compassos 1-2). Como que para não deixar dúvidas sobre a apropriação intertextual, mais à frente, no compasso 5, a ordem das figuras em Nepomuceno assume a mesma ordem do compasso 5 de Brahms. Há, porém, uma diferença importante no tratamento harmônico. A harmonia do tema de Brahms tem um ímpeto direcional forte, enquanto a de Nepomuceno é mais estática, permanecendo na tônica por três compassos.

A identidade mais óbvia entre as duas obras aparece devido à rítmica, como resultado do emprego da hemíola na métrica de 6/4. Mas para além das evidentes semelhanças entre motivos rítmicos há uma diferença significativa no uso desse artifício nas duas obras. Na peça de Nepomuceno o efeito de hemíola é explícito desde o primeiro compasso. Ali a melodia divide a métrica 6/4 em 2+2+2 tempos e o acompanhamento em 3+3 tempos. Além do mais, a questão das hemíolas é fundamental para a análise das significações tópicas que como veremos adiante, permitem interpretações diferentes.

Sobre o modo, a ambiguidade entre maior e menor é menos explícita em Nepomuceno do que em Brahms. Frisch (1984, p.129) enfatiza o papel estruturante que exerce a oposição das terças maior e menor de Fá, ou seja, Lá natural e Lá bemol, não só do ponto de vista local, mas também na estrutura em larga escala do movimento. O segundo tema de Brahms (vide Figura 3) vai usar como contraste justamente a tonalidade da mediantes Lá Maior. Nepomuceno insinua fazer algo semelhante, mas o resultado é mais previsível. Podemos ver que, no compasso 4 da peça de Nepomuceno, a nota da terça Si aparece alterada para natural, o que implicaria em um Sol maior contrastante, mas a existência de uma nota Fá na melodia transforma a tríade do acompanhamento em uma função harmônica ordinária, a dominante da subdominante menor que se segue. Nesse sentido a ambiguidade maior/menor, quase onipresente na sinfonia de Brahms, é um traço pouco relevante na *Sinfonia* de Nepomuceno. Por isso o segundo tema de Nepomuceno aparece na tonalidade convencional de Si bemol maior, que é a mediantes usual, ou seja, a tônica relativa de Sol menor.

Se a força da direcionalidade harmônica é diferente em cada uma das peças, como já afirmamos, a fraseologia do tema de Nepomuceno também utiliza um paradigma diferente do de Brahms. Conforme anotado na Figura 2, a estrutura do primeiro tema de Nepomuceno é um período, do tipo modulante, conforme definido por Roig-Francolí (2003, p.252). Este padrão é encontrado em diversas obras românticas, mas especialmente em Schumann, o que coaduna com uma avaliação recorrente sobre a obra de Nepomuceno, ouvida dentre outros de Sergio Alvim Corrêa, que o estilo de Nepomuceno teria sido bastante influenciado por Schumann.

Embora não seja o propósito deste ensaio, registro ainda que Frisch (1984, p.122) chama atenção para o interesse especial que pode despertar “o estudo da relação entre o princípio da variação em desenvolvimento e os procedimentos da forma sonata no Adágio da *Segunda Sinfonia* e na estrutural global (assim como em certos aspectos do movimento individual de sonata) da *Terceira Sinfonia* [de Brahms]”. Uma breve prospecção da *Sinfonia* de Nepomuceno me permite suspeitar que, pelo menos

na escala da fraseologia, uma análise dos princípios de variação em desenvolvimento também seria bastante frutífera para o estudo dessa obra.

3. Intertextualidade entre os segundos temas

A segunda área temática da 3.^a Sinfonia de Brahms é menos complexa do que se poderia esperar. Aliás, muito menos complexa ainda, além de pouco memorável, é a transição que vai dos compassos 13 ao 30. Não obstante, essa transição cumpre com elegância a tarefa de modular para Lá maior, uma tonalidade distante de Fá maior do primeiro tema, apesar de que esse procedimento de apresentar o segundo tema na mediantes, desde Beethoven não representava mais novidade. A Figura 3 ilustra o segundo tema reduzido. Há que se notar a expansão da métrica do 6/4 do primeiro tema, para 9/4 no segundo tema, criando a possibilidade de uma interpretação do ritmo como estrutura hipermétrica duplamente ternária (tal como 9/8 é uma métrica composta de 3/4). Note-se ainda a estaticidade da harmonia ancorada num pedal de tônica de quintas vazias. Essa aparente inatividade harmônica esconde um hábil contraponto, pois a partir do quinto compasso Brahms introduz uma imitação dos dois primeiros compassos. Na análise da significação dessa passagem se reconhece uma tropificação de tópicas, como definido por Hatten (2004, p.2), devido à sobreposição de uma tópica pastoral, a *musette* – sinalizada entre outros índices pela imitação de *bagpipes* no baixo – com o estilo culto cujo índice é justamente a imitação contrapontística.



Figura 3: Segundo tema da 3.^a Sinfonia de Brahms, primeiro movimento

Na sequência da exposição do segundo tema da sinfonia de Brahms aparecem passagens em *staccato* que por si só não chamariam nossa atenção. Sua função naquele contexto parece ser meramente de criar um contraste de articulações, visto que os sons sustentados da *musette* a essa altura já parecem redundantes. Devemos, todavia, atentar para esse detalhe porque ele fornece uma pista importante para uma relação intertextual fundamental para a interpretação das significações na peça de Nepomuceno.



Figura 4: Continuação do segundo tema da 3.ª Sinfonia de Brahms

O tema de fechamento da exposição na peça de Brahms retorna à métrica de 6/4 e persiste em harmonias de caráter circular, articuladas por arpejos que pouco evoluem. Esta seção não mereceu muito da nossa atenção porque não encontramos uma relação intertextual entre ela e a sinfonia de Nepomuceno, exceto por um detalhe: nos compassos 65, 68 e 69 Brahms utiliza, como figuração, uma escala cromática ascendente que, no conjunto, cobre um âmbito de três oitavas e uma quarta justa, desde o Sol grave ao Dó agudo do violino. Não me parece descabido conjecturar que esse fragmento tenha sugerido a Nepomuceno a figuração ascendente que aparece já nos compassos 2 e 3 do primeiro tema de sua *Sinfonia*. Leituras intertextuais que deslocam materiais de um tema para outro ou de um movimento para outro é um procedimento revelado também na análise da *Suite Antiga* de Nepomuceno (Coelho de Souza, 2008).

A Figura 4 resume a estrutura formal do primeiro movimento da 3.ª Sinfonia de Brahms.

Seção formal	Compassos	Tonalidade	Métrica	Fraseologia
Exposição				
Primeiro Tema	1 a 14	Fá Maior	6/4	sentença
Transição	15 a 35	Fá Maior → Lá Maior	6/4	cadeia de frases
Segundo Tema	36 a 48	Lá Maior	9/4	sentença
Fechamento	49 a 72	Lá Maior	6/4	cadeia de frases
Desenvolvimento	(71) a 111	Lá Maior → Sol Maior → Fá Maior	6/4	mista
Retransição	112 a 119	Fá Maior	6/4	sentença
Recapitulação				
Primeiro Tema	120 a 135	Fá Maior	6/4	sentença
Transição	136 a 148	Fá Maior → Ré Maior	6/4	cadeia de frases
Segundo Tema	149 a 155	Ré Maior	9/4	sentença
Fechamento	156 a 182	→ Fá Maior	6/4	cadeia de frases
Coda	183 a 224	Fá Maior		mista

Tabela 1: Forma do primeiro movimento da 3.ª Sinfonia de Brahms

Se a forma da 3.ª Sinfonia de Brahms pode ser considerada até que surpreendentemente cristalina dada a complexidade de sua linguagem, a de Nepomuceno é paradoxalmente menos clara. Seu conteúdo expressivo é mais variado, com diversas seções contrastantes justapostas numa sucessão mais rápida do que na peça de Brahms, exigindo atenção aos movimentos harmônicos para se decifrar as funções formais que as seções desempenham.

A seção de transição da exposição na peça de Nepomuceno, que começa na anacruse do compasso 17, utiliza um expediente clássico que é utilizar o mesmo material do primeiro tema com alterações que modifiquem seu sentido, tanto do ponto de vista harmônico, pois ela envolve uma modulação, quanto tópico, inclusive porque a mudança na expressão sinaliza para o ouvinte uma nova função formal. As principais alterações introduzidas por Nepomuceno nessa seção são a intensificação do movimento ascendente que chamamos de “vamp”¹ através da duplicação de seu

¹ Patrick McCreless usa o termo “vamp” para descrever passagens em que há um aumento crescente de energia.

movimento ascendente em subdivisão de tercinas, o deslocamento do tema principal para o baixo no compasso 17 e o baixo cromático que cobre uma extensão de quinta justa a partir do compasso 21. O sentido paradoxal dessa passagem da transição é que no compasso 25, em vez da energia crescente do “vamp” desembocar em um momento climático, como seria esperado, subitamente a energia se contrai de modo radical. Inicialmente ouve-se nos violinos (compassos 23 a 25) um fragmento temático – que mais adiante será reconhecido como uma antecipação invertida do segundo tema –, que acompanha a continuação do baixo descendente, conduzindo a perda rápida de energia da passagem. Subitamente no compasso 25 um solo de clarineta, e toda a passagem subsequente nos sopros, criam um contraste radical com a dramaticidade do primeiro tema. As marcações expressivas “tranquilo” e “dolce”² que o compositor apõe a essa passagem não deixam dúvida quanto ao seu caráter pastoral. Usar a tópica pastoral já na transição nos parece uma antecipação do sentido expressivo do segundo tema na sinfonia de Brahms. Mas é justamente nesse tipo de “desvio narrativo” entre as duas obras que está o cerne da interpretação da narratividade implícita da composição de Nepomuceno que exporemos adiante.

Como afirmamos acima, a segunda área temática da sinfonia de Nepomuceno é mais fragmentária do que a de Brahms. Ela contém duas ideias contrastantes, conforme se pode conferir nas Figuras 5 e 6. A primeira delas é uma melodia diatônica, exposta em uníssono por todas as cordas, na tonalidade de Si bemol maior. Subitamente o tema é truncado pelo acorde de Ré maior – mediante cromática, dominante da relativa – com as durações longa-curta, recorrentes até então, invertidas em curta-longa, acentuando a interrupção da ideia.

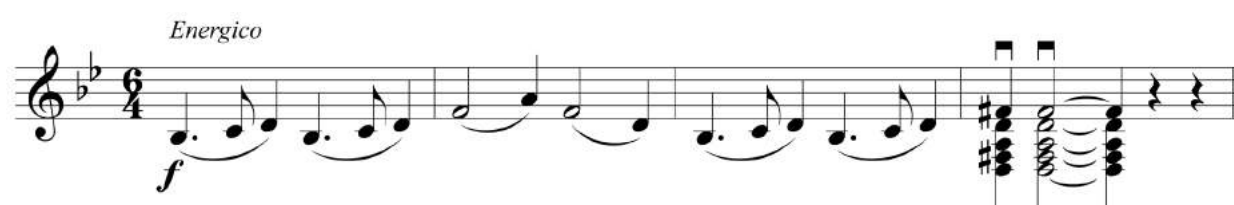


Figura 5: Segundo tema da Sinfonia de Nepomuceno (I.ª parte)

Tais passagens funcionam como ponte entre duas ideias com conteúdo temático diferente e utilizam um crescendo gradual de dinâmica, associado à ascensão melódica, para representar um conteúdo emocional de aumento de euforia. O uso de “vamps” nas aberturas de Rossini é considerado paradigmático.

2 Registre-se que a edição de 1935 da obra de Nepomuceno, publicada pelo Ministério da Educação do Brasil, omite a indicação “tranquilo” que consta do manuscrito. Talvez o contraste pretendido pelo compositor seja de fato tão inesperado que o editor achou melhor omitir a indicação expressiva, abrindo uma porta para que as execuções dos intérpretes tivessem maior autonomia para encontrar uma resolução do aparente paradoxo desse contraste extremo.

O segundo material do segundo tema é apresentado nos sopros (oboés e flautas) com acompanhamento das cordas em acordes cromáticos descendentes. O que chama imediatamente nossa atenção são as articulações em staccato e a indicação scherzando. Essa frase funciona como consequente da frase anterior devido à interrupção da ideia, ainda que a fraseologia que conecta esses dois materiais não seja a de um período clássico.

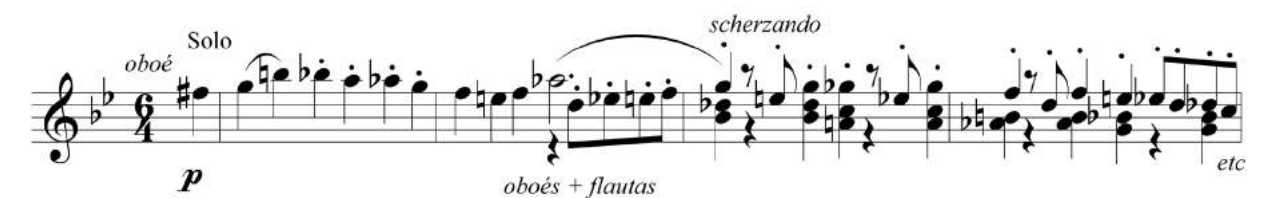


Figura 6: Segundo tema da Sinfonia de Nepomuceno (2.ª parte)

Após a apresentação desses materiais Nepomuceno realiza um prolongamento daquelas ideias fazendo duas justaposições de fragmentos, entremeadas por pontes com caráter de “vamp” baseadas em figurações que resultam de variações em desenvolvimento, por inversão, do primeiro material. Especialmente eloquente é a seção de “vamp” que vai do compasso 59 ao 74 que conduz ao tema de fechamento. Seu caráter festivo, quase carnavalesco, prepara com muita eficiência o efeito trágico de denegação do ápice eufórico que realiza o tema de fechamento em modo que muda a tonalidade de Si bemol de maior para menor.



Figura 7: Tema de fechamento da exposição da Sinfonia de Nepomuceno

Percebe-se que a apropriação intertextual que Nepomuceno faz da segunda área temática da 3.ª Sinfonia de Brahms promove um significativo desvio da composição original. Essas mudanças enfraquecem a intertextualidade entre as peças? Entendemos que não, pelo contrário. Se as características da peça de Brahms permanecessem inalteradas na peça de Nepomuceno teríamos um caso de escrita derivativa ou

até plágio. São justamente as mudanças estruturais e expressivas promovidas por Nepomuceno que conferem um sentido original à sua obra, a despeito das referências à obra anterior. Por isso há intertextualidade entre as duas obras e não mera influência ou cópia de modelo.

De modo semelhante ao que apresentamos para o primeiro movimento da 3.^a Sinfonia de Brahms, a Tabela 2 traz um resumo da estrutura formal do primeiro movimento da sinfonia de Nepomuceno.

Seção formal	Compassos	Tonalidade
Exposição		
Primeiro Tema	1 a 16	Sol menor
Transição	17 a 33	Sol menor → Sib Maior
Segundo Tema	34 a 58	Sib Maior
Ponte para fechamento	59 a 74	Sib Maior - ênfase dominante
Fechamento	75 a 90	Sib menor
Ponte para desenvolvimen- to	91 a 104	deslizamento cromático
Desenvolvimento	105 a 197	Instável - Sol#m, Dó#m, Ré ^m
Retransição	198 a 217	Pedal de Ré
Recapitulação		
Primeiro Tema	218 a 232	Sol menor
Transição	233 a 249	Sol menor → Sol Maior
Segundo Tema	250 a 276	Sol Maior
Ponte para fechamento	277 a 291	Sol Maior
Fechamento	292 a 303	Sol menor
Coda	304 a 333	Si bemol Maior → Sol Maior

Tabela 2: Forma do primeiro movimento da *Sinfonia em Sol* de Nepomuceno

4. A Significação tópica dos temas em Brahms e Nepomuceno

Robert Hatten (2004, p.68-89) analisa os sentidos tópicos do primeiro tema do primeiro movimento da 3.^a *Sinfonia* de Brahms (vide Figura 1) e postula que o primeiro tema faz uma fusão de dois impulsos que em outra circunstância seriam contraditórios: a tópica de marcha, representada pela subdivisão binária composta da métrica 6/4, contraposta aos sentidos diversos da divisão ternária que nesse caso faz prevalecer gestos arquetípicos da valsa vienense. Em última instância o que ele propõe é uma interpretação tópica, ou mais precisamente uma tropificação de duas tópicas, como o efeito significante da hemíola. A mistura de tópicos produzindo tropificação, isto é, um tropo ou figura de linguagem, é uma das contribuições mais originais de Hatten à teoria da significação musical. Sua proposta se coaduna com a definição de Jakobson de tropos linguísticos como pertencentes a dois grandes grupos, identificados como metáfora e metonímia. A primeira funciona por condensação de significados num único significante, e depende de um fator de similaridade, enquanto o segundo depende de uma contiguidade de fato que permite que um fragmento do significante represente o significado do todo. Para Hatten, o tipo de tropo diagnosticado em Brahms seria equivalente a uma metáfora musical. Sentidos de marcha e de valsa são ali condensados numa única representação musical fazendo com que cada um desses tópicos compartilhe algo do caráter do outro, criando um híbrido artisticamente original e instigante.

No caso do primeiro tema de Nepomuceno (vide Figura 2), a derivação intertextual conserva os sentidos tópicos da peça de Brahms em uma tropificação semelhante. Marcha e valsa também aparecem fundidas, embora talvez haja uma presença mais pronunciada do tópico de valsa na composição de Nepomuceno do que na de Brahms. A diferença, conforme apontado acima, é que a tropificação de valsa e marcha, gerada pela hemíola, é explícita desde o primeiro compasso na peça de Nepomuceno. O efeito de uma subdivisão ternária na subida em semínimas em que as notas são agrupadas pela percepção de duas em duas devido ao intervalo alternadamente recorrente de meio-tom, cria um elemento exclusivo da composição de Nepomuceno que nos conduz, com impulso formidável, à divisão binária contrastante do compasso 12.

Hatten tem pouco a enfatizar na seção de transição da peça de Brahms. Ele observa apenas que a divisão em 6/4 em 3+3 tempos “prevalece nessa seção a partir do compasso 15 no qual semínimas repetidas como numa marcha são integradas a arabescos de colcheias com caráter de valsa”. Ou seja, os tópicos e a tropificação

do primeiro tema de Brahms se prolongam na transição, criando uma unidade de sentimento que é habitual na estética do Romantismo.

Na transição da peça de Nepomuceno algo diferente ocorre. Um forte contraste tópico com o primeiro tema aparece a meio caminho da transição. Sob esse ponto de vista ela abraça inesperadamente um partido estético comum nas sinfonias clássicas em que oposições tópicas marcadas são mais frequentes. A transição na peça de Nepomuceno utiliza inicialmente o mesmo material do primeiro tema, como aliás acontece em muitas formas sonatas dos períodos clássico e romântico, mas dela logo se desvia para mergulhar num mundo de tópica pastoral sinalizado pelo solo de clarineta (vide Figura 8). É importante ressaltar que esse desvio da dramaticidade do primeiro tema nas cordas para um *cantabile* pastoral nos sopros é feito às custas de uma ruptura súbita no fluxo do discurso musical, especialmente porque os sopros aparecem descalçados de qualquer suporte das cordas. Poder-se-ia invocar que essa passagem trai uma falta de técnica na orquestração de um compositor incipiente em grandes obras sinfônicas mas se lembrarmos que a obra teve mais de uma execução antes que o compositor registrasse em nova cópia o manuscrito definitivo, como descrevemos acima, cabe a suposição de que ele teve a oportunidade de mudar a orquestração e se assim não o fez é porque o forte contraste promovido produz um signo que deve ser interpretado, não é um mero acaso



Figura 8: Solo de clarineta na transição da Sinfonia de Nepomuceno

Não obstante a manutenção de tópicos na transição em Brahms, que nos leva ao segundo tema com sutileza, sem mudanças bruscas de expressão, o segundo tema expõe uma nova tópica, desta vez francamente pastoral (vide Figura 3). O baixo pedal em quintas vazias é um índice inequívoco da *bagpipe* característica da *musette*. Na segunda parte do segundo tema o compositor introduz uma articulação diferente em *staccato* mas o sentido tópico de pastoral, *musette* e *bagpipe* permanece inalterado.

O segundo tema de Nepomuceno, por outro lado, não nos remete a Brahms. Seu caráter é solene e marcial. Marcial porque a subdivisão prevalente é binária, portanto um tipo de marcha processional. A figura recorrente de semínima pontuada e colcheia ajuda a enfatizar o passo de marcha. Porém a expressão que prevalece é de Hino. Não é fortuito atribuir a tópica desse segundo tema ao sentido de Hino Marcial. A composição da *Sinfonia* ocorre menos de uma década após a mudança de regime para a República e naquele período todos os compositores brasileiros andaram envolvidos com a composição de hinos para suprir a demanda de novos símbolos musicais para o novo regime. Leopoldo Miguez havia ganhado em 1890 um concurso para a escolha de um novo Hino Nacional, que acabou se tornando o Hino da Proclamação da República, e Francisco Braga escreverá poucos anos depois o Hino à Bandeira. O próprio Nepomuceno, segundo consta, concorreu nesses certames. Os ideais republicanos partilhados por ele induziam o interesse por hinos solenes, de modo que parece coerente que Nepomuceno tenha materializado uma substituição da tópica pastoral da segunda área tonal da obra de Brahms, usada como modelo, por um Hino Marcial ou Processional.

A entrada do segundo tema é marcante, mas também sua duração é brevíssima. A frase é interrompida por uma semi-cadência que aponta para a tônica relativa. Imediatamente a solenidade marcial se dissolve em um clima de sopros pastorais que, por sua vez, desemboca no segundo material do segundo tema, um material em *staccato*, de sentido *scherzante*, como registra na partitura o próprio compositor. Ele não havia dado nenhum indício de que isso viria. Mas podemos fazer uma correlação dessa passagem com o *staccato* da passagem pastoral em Brahms. O impulso técnico parece vir de lá, mas o resultado narrativo é muito diferente. A sequência de contrastes rápidos parece inusitada.

O tema de fechamento de Brahms retorna à tópica inicial sem trazer grandes novidades. Nepomuceno, por sua vez, faz algo inusitado: introduz uma longa ponte em “vamp” com técnica de pedal que reprime e acumula energia, criando um sentido de carnavalização que prepara uma apoteose expressiva. Não obstante essa expectativa criada é novamente frustrada. Em vez de apresentar um tema de fechamento exultante, Nepomuceno inverte o modo de Si bemol para menor. A ambiguidade entre maior e menor, marcante no início da sinfonia de Brahms, é deslocada por Nepomuceno para a oposição entre o Segundo tema e o Tema de fechamento. A apresentação inicial do tema de fechamento tem caráter patético, mas sua dramaticidade finalmente coalesce num hino apaziguante. O sentido de síntese está presente. Nessa seção há

uma tropificação de elementos de valsa, marcha, pastoral, hino, etc. A seguir uma nova ponte, conduz ao desenvolvimento e à recapitulação de cuja interpretação nos absteremos.

Na tabela 3 apresentamos um resumo das significações tópicas que nossa interpretação reconhece nos materiais de cada uma das partes da exposição das duas sinfonias.

Exposição	Brahms	Nepomuceno
Primeiro tema	Marcha + Valsa	Marcha + Valsa
Transição	Marcha + Valsa	Marcha + Valsa → Pastoral
Segundo tema (1. ^a parte)	Pastoral: <i>musette</i>	Hino marcial processional
Segundo tema (2. ^a parte)	Pastoral (+ <i>staccato</i>)	<i>Scherzante</i> + Pastoral
Ponte	–	Carnavalização + Apoteose
Tema de fechamento	Marcha + Valsa	Patético + Hino

Tabela 3:Tópicos na exposição nas sinfonias de Brahms e Nepomuceno

5. Interpretação narrativa do I.º movimento da *Sinfonia* de Nepomuceno

A teoria sobre narratividade musical de Almém (2008, p.79) propõe que as peças musicais podem ser narrativas, mas não necessariamente. Propõe ele, além disso, que a significação tópica pode se prestar a diferentes papéis na interpretação narrativa de uma peça: desde nenhum, passando por um papel de pano de fundo, até papéis essenciais para a determinação dos agentes ou atores da narrativa. O trabalho seminal de Tarasti (1994), que segue uma linha greimasiana para a abordagem da narratividade musical, também postula como paradigma narrativo tradicional a existência de uma situação inicial na qual usualmente são expostos os atores ou elementos atoriais da narrativa. Para haver narratividade, segundo Tarasti, da interação entre esses atores deve surgir um conflito e esse conflito deve merecer uma resolução. Mas essa resolução não exige uma volta à situação inicial, nem uma síntese de opostos, ou seja, o equilíbrio alcançado pode ser diferente do inicial. Será sobre esses postulados de Tarasti e Almém que elaboraremos nossa interpretação narrativa do primeiro movimento da *Sinfonia* de Nepomuceno.

Nossa postulação é que o sentido dos atores na composição de Nepomuceno ganha uma vida muito mais palpável quando comparamos os materiais que ele apresenta com os materiais da peça de Brahms, haja visto que demonstramos através da perspectiva intertextual a conexão significativa entre elas.

Klein (2005) desenvolveu em seu trabalho seminal a transposição de algumas categorias de estágios e métodos intertextuais que Bloom (1973) havia proposto anteriormente para a análise intertextual de obras literárias. Klein não achou necessário transpor para a música todos os tipos de intertextualidade propostos por Bloom, nem usaremos nós neste trabalho as classificações de um ou de outro. Não nos importam os rótulos e as taxonomias no processo de apropriação de Brahms por parte de Nepomuceno. Constatamos, porém, que o esforço para a superação da influência, impasse crucial para a apropriação intertextual, é visível justamente nos desvios com que Nepomuceno conduz seu texto em relação ao de Brahms. Nossa hipótese é que devido a esses desvios surgem primeiros os elementos atoriais requeridos por Tarasti e de sua interação os conflitos geradores de uma estratégia narrativa que carece de resolução pelo compositor.

Nossa análise acima não nos deixa dúvida de que o primeiro tema de Nepomuceno paga forte tributo a Brahms. O conflito básico implícito à hemíola na obra de Brahms, que leva Hatten a nele ler um tropo que resulta da condensação entre marcha e valsa, é apropriado por Nepomuceno com quase integralmente, a menos de uma ênfase um pouco maior no sentido da dança em desfavor da marcha. Isso terá gerado no compositor a preocupação de que seu texto soaria excessivamente imitativo, a despeito da mudança do modo maior para menor. Ou na verdade, essa mudança por si só criava outro problema: sugeria que Nepomuceno buscaria uma maior dramaticidade na expressão do que Brahms almejava na sua. Acreditamos que esse desvio na proposição inicial motivou Nepomuceno a ampliar o contraste tópico entre os sucessivos materiais.

Antes de progredir nessa direção faço notar um detalhe que é essencial para se compreender a direção que toma o roteiro da composição. Trata-se do gesto ascendente (vide Figura 9) que Nepomuceno insere entre a exposição do material temático inicial na primeira frase e sua conclusão em direção à cadência. O ímpeto ascendente desse material apontaria tanto para um rodopio de valsa quanto para um passo marcado de marcha. A edição de 1935 apôs ali um crescendo que não existe no manuscrito, flexionando a expressão da primeira frase em direção à valsa, enquanto a ausência de crescendo no manuscrito original parece apontar para um

passo de marcha mais austero e de tensão permanente. No manuscrito, o mesmo gesto ascendente da segunda frase aparece agora com a indicação de “crescendo”, e isso indicaria que Nepomuceno buscou inverter a inflexão, enfatizando agora o rodopio e não mais o passo marcado. Exatamente por isso, pela frase consequente conferir mais ênfase a este gesto idiomático da valsa, o aspecto dançante do tema de Nepomuceno diverge do sentido jubiloso do de Brahms. Lembre-se, aliás, que no tema de Brahms não existe nada semelhante a esse gesto ascendente.

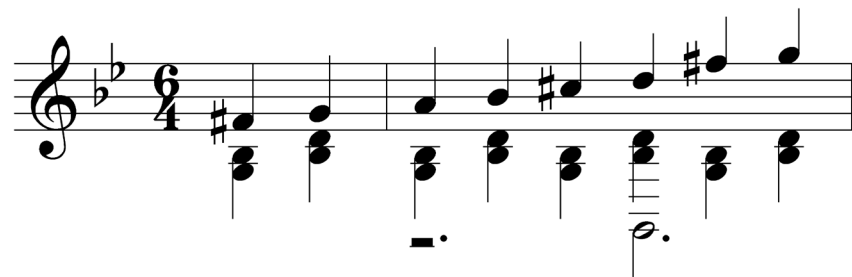


Figura 9: Gesto ascendente do primeiro tema da Sinfonia de Nepomuceno (excerto dos compassos 2 e 3 da Figura 2)

Esse gesto por si só não geraria um conflito, nem criaria algum problema a ser resolvido no que tange aos outros materiais temáticos. O conflito que ele gera é intertextual porque no tema de Brahms não existe nada semelhante a ele. Exatamente por isso ele vai demandar que o compositor crie soluções narrativas originais para resolver o conflito intertextual criado. Os eventos derivados são os vamps que se sucedem.

Bloom descreve um procedimento intertextual que equaciona essa operação. Ele o caracteriza como *uma apropriação do discurso do predecessor até o ponto em que dele se desvia, criando uma leitura distorcida*.

Essa distorção exige de Nepomuceno uma mudança na fraseologia do primeiro tema. Brahms empregara o paradigma beethoveniano da “sentença” em seu primeiro tema. A conveniência de uma dupla articulação do gesto ascendente requer que Nepomuceno componha um “período contrastante”, um paradigma mais frequente em Schumann.

O segundo desvio marcante no método de apropriação intertextual de Nepomuceno ocorre na transição. Trata-se de uma súbita e inesperada mudança de campo tópico. O complexo valsa/marcha propiciado pelas hemíolas do primeiro tema é usado inicialmente como material da transição, mas o discurso se dissolve

sem motivo aparente na frase pastoral da clarineta que mostramos na Figura 8. Bloom descreve esse procedimento intertextual *como se o sucessor, lendo a obra de seu predecessor, retivesse um fragmento, mas o usasse com outro sentido, completando antiteticamente, como se o precursor não houvesse ido suficientemente longe*.

O efeito que esse desvio ocasiona não é só a antecipação na transição da tópica pastoral, que em Brahms só aparece no segundo tema. É também seu abandono no segundo tema, induzindo uma hipérbole expressiva que compense essa antecipação, projetando uma ampliação do desvio no segundo tema, para novos campos tópicos contrastantes, enquanto Brahms repousa sua segunda área tonal na acomodação da placidez pastoral.

O segundo tema de Nepomuceno propõe inicialmente uma tópica que, ao mesmo tempo, é um retorno e uma novidade. A subdivisão binária e o ritmo pontuado sugerem uma marcha. O caráter circular da melodia sugere um movimento de dança, um eco da valsa mesmo sem o passo ternário. O segundo tema parece o primeiro tema, mas pacificado, sem *pathos*. Mas ainda, o caráter do tema, no registro no grave do tutti das cordas, evoca um solene hino processional, uma tópica longinquamente semelhante à que Brahms usara no tema principal do quarto movimento da sua primeira sinfonia (após a longa introdução) ou que seu contemporâneo Elgar empregou (também após a introdução) na *Marcha de Pompa e Cerimônia*. Como esse tema utiliza uma tonalidade maior, a da relativa, há um sentido de inversão expressiva entre os dois temas, pois o primeiro tema de Brahms, em maior, expressava, entre outras coisas de sua formulação complexa, solenidade e júbilo. Em Nepomuceno é o segundo tema, em maior, que é solene, embora não jubiloso. Não obstante o segundo tema é breve e marcado pela dúvida. Sua interrupção forçada por uma semi-cadência abrupta na dominante da relativa aponta, portanto, para uma resolução em menor: a tonalidade original do primeiro tema, sol menor.

O terceiro desvio de Nepomuceno é o mais marcante. O segundo tema, exposto inicialmente nas cordas, se desloca para as madeiras inclinando a expressão para uma tópica pastoral. A seguir, sem aviso, a passagem se articula em *staccati*. Para não deixar dúvidas, Nepomuceno registra na partitura que a expressão adequada para essa passagem é *scherzante*. Qual o sentido desse inesperado “scherzo pastoral”? Cogitamos acima que esse desvio é uma resposta intertextual à passagem também em *staccato* a meio caminho do segundo tema de Brahms, o mesmo local em que Nepomuceno o emprega, mas com um efeito contrastante muito maior. À primeira impressão, a tópica de scherzo parece descabida no contexto, ou até mesmo arbitrária, como a revelar uma inabilidade ou imaturidade do compositor. Mas a continuação

que promove contraposições entre fragmentos dançantes e fragmentos *scherzanti* interrogativos, nos faz compreender que aquele contraste tópico, um empréstimo amplificado de Brahms para os propósitos pessoais de Nepomuceno, é colocado ali voluntariamente para criar o principal conflito da trajetória narrativa da peça. Um conflito que obviamente demanda resolução.

A resolução é imediata. Os *vamps* anteriores que serviram para alavancar ganhos de energia expressivo, revelam finalmente sua razão de ser como elemento-chave para a resolução do conflito narrativo da peça. A tópica de *vamp* ressurgue na ponte seguinte, numa versão mais extensa e elaborada que atinge um clímax de efervescência. A tópica sugere uma festa popular, um ambiente de carnavalização, o que nos faz lembrar do final da *Dança de Negros da Série Brasileira* que Nepomuceno havia composto anos antes.

Naquele instante tudo aponta para que venha a seguir uma grande explosão de júbilo. Mas Nepomuceno denega a resolução da apoteose preparada e nos entrega, em fortíssimo, um acorde menor, em tutti, de grande efeito patético. O paradoxo dessa explosão introvertida é finalmente resolvido por uma nova versão do hino do segundo tema, ainda em menor, que pacifica os ânimos, significando uma resolução transcendente para o conflito proposto.

O conflito proposto pela significação *scherzante* do segundo tema é uma transgressão da ordem burguesa expressa pela hibridação da valsa e marcha do primeiro tema. Ele parece rir da ordem vigente, insinuando-se sem aviso no discurso. Ele é a causa do tumulto e do aumento progressivo de tensão no grande *vamp* que precede a resolução patética, após a qual a ordem é restaurada, mas com um sentimento de perda da apoteose orgiástica prometida. A estratégia narrativa da exposição, segundo a classificação de Frey (1957, apud Almém 2008, p.64), segue o arquétipo da tragédia, visto que se trata de uma derrota da transgressão pela imposição de uma ordem hierárquica.

A Recapitulação repete a mesma trajetória narrativa da Exposição, apenas retificando, como é mandatório na forma sonata clássica, a área tonal do segundo tema para a tônica. A Coda, por sua vez, retifica o final disfórico da Recapitulação para a tonalidade de Sol Maior, conferindo à expressão um sentido mais jubiloso. Isso não reverte a trajetória narrativa da tragédia, apenas lança uma luz positiva sobre a aceitação da resolução transcendente do conflito.

6. Conclusões

Bloom (1973) aponta que toda intertextualidade traz a marca da angústia de uma influência que o autor tenta superar. A influência do precursor na formação da poética do sucessor é angustiante na medida em que o sucessor se dá conta, não só de ter recebido a influência, mas também da possibilidade de ainda estar preso a ela. A reação a essa descoberta se esboça como uma resistência e uma denegação.

Nepomuceno resiste à influência de Brahms amplificando o conflito com a introdução de novos significados tópicos. A trajetória narrativa de sua segunda área temática faz um grande desvio da narratividade pastoral singela da peça de Brahms: Hino e Marcha Processional → Scherzante Pastoral → Vamp → Dança Valsante e Scherzo se alternam → Grande Vamp de Preparação para Apoteose com Carnavalização → Patético (denegação) → Hino (superação, transcendência).

A denegação aparece na medida em que a obra se ressent de uma perda da unidade tópica, unidade almejada pelos românticos, e de um relaxamento da coesão pela organicidade motivica, almejada pelos ideais da sinfonia clássica. Nepomuceno recorre aos *vamps* da ópera italiana rossiniana para mediar os conflitos da sua narrativa e nesse processo introduz um hibridismo de influências que seria proibitivo para o autor alemão no qual ele se inspira.

Apesar de que na *Sinfonia* de Nepomuceno não se reconhecem traços característicos de fontes folclóricas brasileiras que aliás aparecem em outras obras suas, como síncopas de origem africana e modalismos nordestinos, os desvios narrativos que a *Sinfonia* traz parecem expressar com fidedignidade uma face da sociedade brasileira burguesa na capital da jovem República. A valsa era ali um gênero amplamente assimilado na cultura da época, a ponto de se reclamar uma identidade como “valsas brasileiras”, bastando lembrar as valsas de Nazareth e de outra dezena de compositores eruditos ou populares do período. A marcha e o hino se coadunam como expressão das expectativas ufanistas do republicanismo positivista a que, como se sabe, o próprio compositor aderiu. Portanto se o arquétipo da narrativa do herói romântico, presente na *Sinfonia* de Nepomuceno como inevitável modelo importado da Europa, seus desvios narrativos introduzem uma visão original híbrida que só a cultura brasileira poderia trazer como inflexão daquele discurso apropriado intertextualmente.

Nesse sentido, mais do que a Nona de Antonín Dvořák, obra de um viajante de passagem por estas paragens, a *Sinfonia* de Nepomuceno mereceria a alcunha de verdadeira *Sinfonia do Novo Mundo*.

Referências

- Almén, Byron. 2008. *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bloom, Harold. 1973 (trad. Marcos Santarrita, 2002). *A Angústia da influência: uma teoria da poesia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago.
- Coelho de Souza, Rodolfo. 2008. "Influência e intertextualidade na *Suite Antiga* de Alberto Nepomuceno". *Música em Perspectiva*. p.53-82.
- Corrêa, Sérgio Alvim. 1985. *Alberto Nepomuceno: catálogo geral*. Rio de Janeiro: Funarte.
- Danuser, Hermann. 1996. *Hommange-Komposition als 'Musik über Musik'*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Frisch, Walter. 1984. *Brahms and the Principle of Developing Variation*. Berkeley: University of California Press.
- Hatten, Robert. 2004. *Interpreting Musical Gestures, Topics and Tropes*. Bloomington: Indiana University Press.
- Klein, Michael. 2005. *Intertextuality in Western Music*. New York: McGraw Hill.
- Bloomington: Indiana University Press.
- Roig-Francolí, Miguel. 2003. *Harmony in Context*. New York: McGrawHill.
- Tarasti, Eero. 1994. *A Theory of Musical Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Vidal, João Vicente. 2011. *Formação germânica de Alberto Nepomuceno: estudos de recepção e intertextualidade*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ESTRATÉGIAS NARRATIVAS PARA UMA *ARS POETICA* DA MÚSICA ELETRÔNICA LATINO-AMERICANA: *INTENSIDAD Y ALTURA* DE CÉSAR BOLAÑOS

Hernán Gabriel Vázquez
Tradução de Ilza Nogueira

I. Introdução

Na América Latina, o uso de meios eletrônicos para a criação musical emergiu no final da década de 1950¹. Ter o equipamento necessário era um desafio moroso e, sobretudo, uma incumbência cara. Compositores chilenos, argentinos e brasileiros fizeram as primeiras experiências. Desde a fundação em Buenos Aires do “Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales” (CLAEM) do Instituto Torquato di Tella, um número importante de compositores da região pôde ter acesso a um laboratório profissional de música eletrônica². O CLAEM adquiriu o equipamento do primeiro estúdio de música eletrônica em 1964. O conjunto era realmente precário: um gravador estéreo, um gravador monoaural, um microfone, um oscilador de ondas senoidais e quadradas e um osciloscópio³. A maioria desse equipamento foi adquirida por meio de uma doação da Fundação Rockefeller que deu origem ao

¹ Pode-se encontrar mais informações sobre a música eletroacústica na América Latina em Dal Farra (1994, 2006 e 2007).

² Aparentemente, desde o início Ginastera esteve interessado em proporcionar o acesso a um Laboratório de Música Eletrônica e aulas de acústica para os seus membros. Ademais, a criação com meios eletrônicos e computadores esteve presente em algumas conferências dos primeiros professores visitantes (como, por exemplo, Aaron Copland). Sobre o tópico, v. Vázquez (2015, 145).

³ Pode-se encontrar mais detalhes em Novoa (2011).

CLAEM⁴. Somente em 1967 o Laboratório de Música Eletrônica do CLAEM teve o equipamento e a equipe que permitiu identificá-lo como o mais avançado na América Latina (Figura 1).



Figura 1: Painel de interconecção e gravadores do Laboratório de Música Eletrônica (1967)

O compositor peruano César Bolaños (1931-2012) se integrou ao CLAEM em 1963 e foi um dos poucos membros que teve conhecimento prévio de radiodifusão e eletrônica. Isso lhe permitiu elaborar a primeira obra com os meios eletrônicos do laboratório do CLAEM em 1964: *Intensidad y altura* que, de acordo com o compositor, é uma versão eletrônica do soneto de César Vallejo.

Neste ensaio, proponho uma abordagem das estratégias musicais narrativas utilizadas por Bolaños numa criação surgida de um poema. Primeiro, apresento algumas características do poema de Vallejo e os interesses musicais de Bolaños. Depois, focalizo o estudo da obra, onde aplico um conjunto de ferramentas analíticas. Unidades temporais semióticas, junto às funções formais e à relação entre os elementos musicais e poéticos permitir-me-ão indicar a trajetória narrativa da obra. Nessa oportunidade, farei uma abordagem parcial dos procedimentos tecnológicos usados por Bolaños.

⁴ Sobre a fundação do CLAEM v. King (1985), Herrera (2011, 2013) e Vazquez (2008, 2010, 2011).

2. O Soneto de Vallejo e a composição de Bolaños

César Vallejo (Peru, 1892 - Paris, 1938) foi um poeta peruano que desenvolveu muito da sua produção na França. Considerado o escritor latinoamericano mais vanguardista do início do século, ele foi fortemente atraído pela criação musical de seus contemporâneos. Além do fato de o poeta e Bolaños serem peruanos, a obra de Vallejo teve uma presença muito importante na América Latina desde meados dos anos 1950. A produção de um grande número de estudos críticos sobre Vallejo foi incluída em publicações de sua obra integral, principalmente em Lima, Madrid e Buenos Aires⁵.

Intensidad y altura

*Quiero escribir, pero me sale espuma,
quiero decir muchísimo y me atollo;
no hay cifra halada que no sea suma,
no hay pirámide escrita, sin cogollo.
Quiero escribir, pero me siento puma;
quiero laurearme, pero me encebollo.
No hay toz hablada, que no llegue a bruma,
no hay dios ni hijo de dios, sin desarrollo
Vámonos, pues, por eso, a comer yerba,
carne de llanto, fruta de gemido,
nuestra alma melancólica en conserva.
Vámonos! Vámonos! Estoy herido;
vámonos a beber lo ya bebido,
vámonos, cuervo, a fecundar tu cuerva.*

(27 de outubro de 1937)

De acordo com Susana Zanetti (2004, 49), o soneto de Vallejo “Intensidad y altura” encara “a escrita de uma *Ars poetica* a partir da negatividade”, onde “somente é possível falar sobre o assédio da página vazia” e meditar sobre poesia e sua criação⁶. Apesar

⁵ Um fato a enfatizar-se é a realização de um simpósio sobre Vallejo organizado pela Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade Nacional de Córdoba em 1959. Depois desse evento, a revista *Aula Vallejo* foi publicada entre 1961 e 1971 em Córdoba, Argentina.

⁶ O poema “Intensidade e altura” foi escrito em 1937 e publicado postumamente em 1939 junto aos *Poemas Humanos* (1923-1938) em Paris. O volume foi republicado em 1959 e 1961 em Lima, e em 1961 em Buenos Aires.

do caráter fortemente surrealista, onde a pouca coerência semântica diz respeito à estrutura do soneto, o poema começa com a impossibilidade de escrever e chega a uma sugestão promissora. Propõe criar a partir da releitura do que já foi usado, e o verso final usa a imagem da fecundidade do animal para referir-se ao ato criativo, ao nascimento de algo novo. Além das conotações musicais no título do poema – onde Vallejo escolheu a indicação dos parâmetros musicais em termos acústicos –, a temática poderia ter estimulado Bolaños, dadas as deficiências técnicas do Laboratório do CLAEM. *Intensidad y altura*, como mencionei, foi a primeira composição criada no CLAEM com um equipamento incipiente e realmente precário para produzir sons por meios eletrônicos.⁷ Apesar das dificuldades que Bolaños teve que superar, a gravação da obra apresenta uma alta qualidade no controle tecnológico, o que permitiu a realização de uma clara superposição e distribuição de camadas na textura bem como o uso da estereofonia.

A produção musical de Bolaños, principalmente aquela criada durante os anos 60, mostra um forte interesse em relação entre som e imagem, assim como pelo uso de elementos do teatro msical. Algumas de suas obras integram execução instrumental, sons eletrônicos e movimentos cênicos dos instrumentistas. Pode-se encontrar na obra estudada o uso de múltiplos recursos, uma característica comum na produção dos anos vividos no ambiente do CLAEM. As fontes sonoras utilizadas por Bolaños em *Intensidad y altura* são concretas e eletrônicas⁸.

2.1 Características da construção da obra

De acordo com a documentação preservada no Arquivo Di Tella (figura 2), o material musical utilizado por Bolaños na composição de *Intensidad y altura* foi: o poema recitado por um ator⁹, três vozes adicionais sussurando o mesmo texto, pratos pequenos, sinos tubulares de bambu, um címbalo e ruído branco filtrado. Esses últimos instrumentos e as três vozes adicionais foram processados com reverberação e várias montagens. O texto foi dividido em duas partes. Para a primeira estrofe, foi feita uma retrogradação dupla. Bolaños esceuveu o texto foneticamente de forma reversa e gravou essa pronúnciação. Então, ele reproduziu a fita em reverso e como

7 O equipamento técnico usado por Bolaños foi um gravador estéreo Ampex, um gravador estéreo Grundig, um gravador monoaural Philips, um gerador de ruído branco, um filtro de frequências e a variação de velocidade era manual (Archivos Di Tella).
8 O compositor usou ambos os meios e se posicionou fora da disputa entre a “música concreta” (proveniente de Paris) e a “música eletrônica” (surgida na rádio de Colônia).
9 O recitante foi Roberto Villanueva, ator e diretor do Centro de Experimentação Audiovisual (CEA) do Instituto Di Tella.

resultado “o texto se tornou inteligível mas com ataques e respiração reversos”. Perceptivamente, como se pode observar, isso gera uma sensação de dificuldade ou de impossibilidade na fala, que reforça o significado do texto. O restante do poema não teve tratamento eletrônico; somente algumas frases ou palavras foram utilizadas, as quais, de certa forma, modificaram o sentido geral do poema.

O gráfico I contém a distribuição do texto e o tipo de materiais ou sons percebidos. Pode-se identificar dois planos bem diferenciados: um plano de fundo com sons concretos e eletrônicos, e vozes que murmuram discretamente; e um plano de superfície com uma voz humana que fala o texto semânticamente perceptível. A interrelação entre esses sons e materiais e sua forma de apresentação origina diferentes unidades de significação¹⁰.

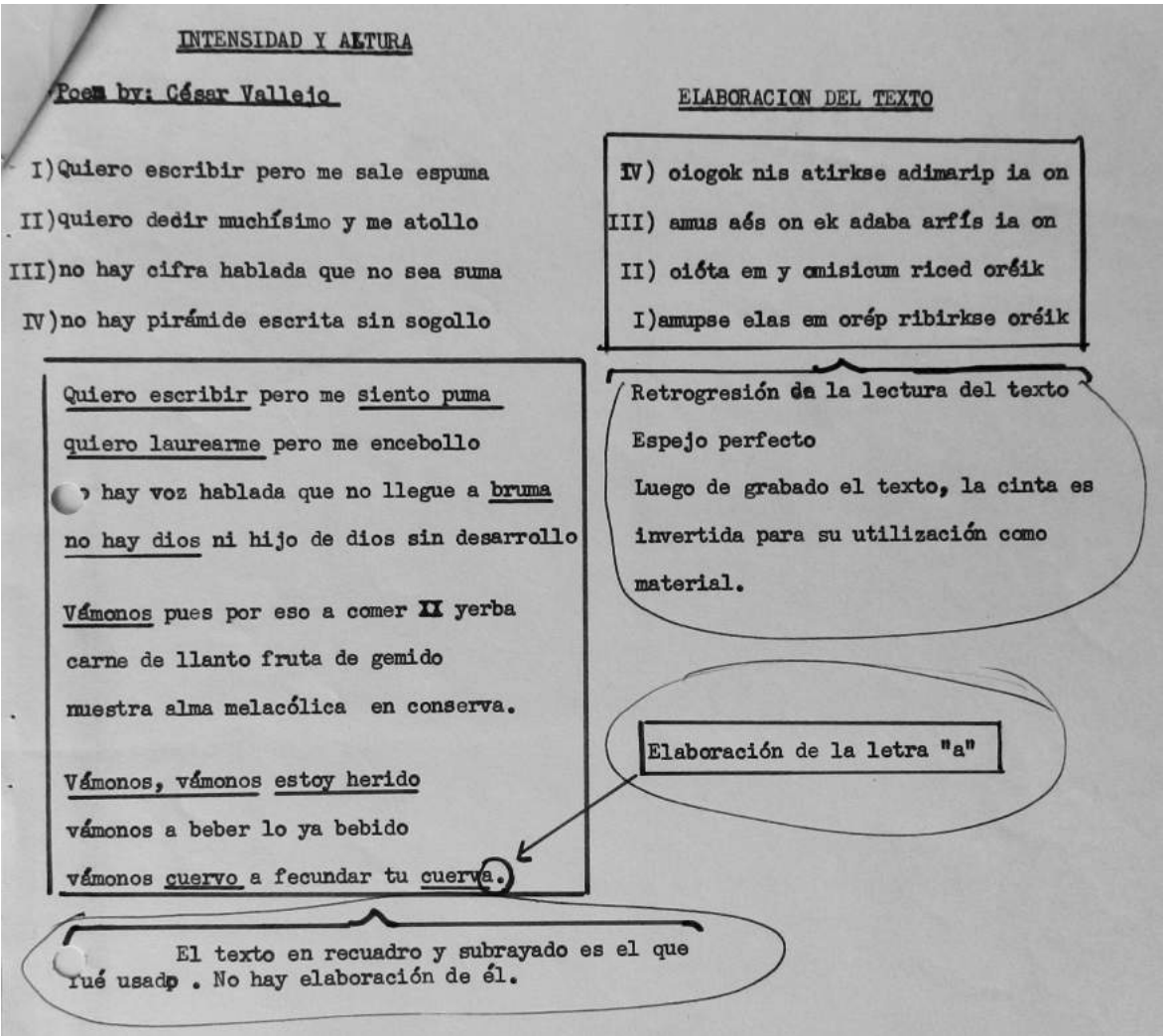


Figura 2: Seleção e organização do texto

10 Pode-se ouvir *Intesidad y altura* em <<https://www.youtube.com/watch?v=xRtCDIegYUA>>.

Gráfico 1¹¹:

Duração (segundos)	Texto	Material sonoro
22		Sinos tubulares de bambu (<i>fade in</i>) + (água)
12		Vozes + (água)
11		Vozes
25	Qui - e	Vozes
3	Quiero	Pratos
15		Pratos
8		(Explosão)
17	Quiero escribir pero me sale espuma	Silêncio + (água)
8	quiero (quiero) decir muchísimo	Silêncio
2		Pratos
5	y me atollo	
7	no hay cifra hablada que no sea suma	(Água)
3		Pratos
5	no hay pirámide escrita sin cogollo	Pratos + silêncio
26		Vozes + (zumbido grave)
9		(Gongo)
9		Vozes + (onda)+ pulso sonoro
11	Quiero, quiero escribir	Vozes + (onda)+ pulso sonoro
8	pero me siento puma	Vozes + (onda)+ pulso sonoro
3	quiero laurearme	Vozes
9		Vozes + (onda)+ pulso sonoro
3	Bruma	
6		Vozes + (onda)
2	No hay Dios!	Vozes + (onda)
9		Vozes + (onda)
2	Vamos, vámonos!	Vozes + (onda)
7		Pulso sonoro + Vozes + (onda)
3	Estoy herido	(onda) + Vozes
8		(onda) + Vozes
3	Cuervo	Pulso sonoro
6		(onda) + pulso sonoro
1	Cuer-	
31	vaaah...	Sinos
12		Sinos (<i>fade out</i>)

11 As palavras entre parênteses indicam o tipo de som percebido, não sendo possível identificar se a fonte é um som concreto ou eletrônico.

2.2 Unidades temporais semióticas

Para se estudar a estrutura narrativa da obra, utilizei as denominadas “Unidades Temporais Semióticas” (*Temporal Semiotic Units - TSU*), derivadas de pesquisas conduzidas no *Laboratoire de Musique et Informatique de Marseille* (MIM) sob a coordenação de Françoise Dellalande, a partir de 1992. *TSU* são uma “tentativa de categorizar a energia sonora no tempo”¹², provenientes das contribuições teóricas de Robert Francés, Michel Imberty e Denis Smalley, dentre outras.¹³ Xavier Hautbois descreve as *TSU* como “fragmentos musicais que têm uma significação temporal por causa de sua organização morfológica e cinética” (Hautbois 2010). As pesquisas do MIM determinaram a delimitação de dezenove *TSU* e classificaram-nas em dois grupos: aquelas não delimitadas no tempo (com uma única fase, onde a ação sonora é determinada por um processo), e as delimitadas no tempo (que têm diferentes fases com continuidade material entre elas). Para determinar cada unidade, uma “descrição morfológica” e uma “descrição semântica” foram utilizadas. A descrição morfológica se refere à caracterização dos elementos sonoros, e a descrição semântica é um conjunto de significados subjetivos obtidos experimentalmente durante a percepção de ouvintes qualificados¹⁴.

Para determinar as *TSU* na obra de Bolaños, não considerei o significado do texto, e concentrei-me nas características morfológicas e semânticas que definem cada *TSU*. Pude identificar oito *TSU* (gráfico 2): 1. Em avanço; 2. Obsessiva; 3. Em suspensão; 4. Querendo iniciar; 5. Em flutuação; 6. Em inércia; 7. Em trajetória infinita; e 8. Em ondas. Por sua vez, essas *TSU* correspondem a cinco “Modos de tempo”: Em projeção; Mecânico; Imóvel; Em vai e vem; e Inexorável. Como se pode observar no gráfico 2, a distribuição das *TSU* e principalmente dos modos de tempo tem uma organização que se relaciona às funções formais e à estrutura musical narrativa que Bolaños fez do soneto de Vallejo.

12 Alcazar 2014, 11.

13 Posso mencionar Francés (1984), Imberty (1979) e Smalley (1995).

14 Para mais detalhes sobre as *TSU*, v. MIM 2002.

Gráfico 2:

Texto	Material sonoro	Função formal	TSU	Modo do tempo
	Sinos tub. de bambu (dissipando) + (água)	Introdução (Prelúdio)	Who advance	Em projeção
	Vozes + (água)	Exposição	Obsessive	Mecânico
	Vozes		In suspension (Who want to start)	Imóvel
Qui - e	Vozes			(Em vai e vêm)
Quiero	Pratos		In floating	Imóvel
	Pratos		By inertia	Inexorável
	(Explosão)	Elaboração I		
Quiero escribir pero me sale espuma	Silêncio + (água)		In floating	Imóvel
quiero (quiero) decir muchísimo	Silêncio		By inertia	Inexorável
	Pratos		In floating	Imóvel
y me atollo			In suspension	
no hay cifra hablada que no sea suma	(Água)		By inertia	
	Pratos		In floating	Imóvel
no hay pirámide escrita sin cogollo	Pratos + silêncio	Elaboração II	Endless trajectory	Inexorável
	Vozes + (zumbido grave)		By inertia	
	(Gongo)		Obsessive	Mecânico
	Vozes + (onda)+ pulso sonoro		In suspension	Imóvel
Quiero, quiero escribir	Vozes + (onda)+ pulso sonoro			
pero me siento puma	Vozes + (onda)+ pulso sonoro		Ondas	Vai e vêm
quiero laurearme	Vozes		By inertia	Inexorável
Bruma	Vozes + (onda)+ pulso sonoro	Elaboração III	Ondas	Vai e vêm
	Vozes + (onda)		In suspension	Imóvel
No hay Dios!	Vozes + (onda)		Ondas	Vai e vêm
	Vozes + (onda)		In suspension	Imóvel
Vamos, vámonos!	Vozes + (onda)		Ondas	Vai e vêm
	Pulso sonoro + vozes + (onda)		In suspension	Imóvel
Estoy herido	(Onda) + vozes		Ondas	Vai e vêm
	(Onda) + vozes		In suspension	Imóvel
Cuervo	Pulso sonoro		Ondas	Vai e vêm
	(Onda) + pulso sonoro	Conclusão (Postlúdio)	In suspension	Imóvel
Cuer-			Ondas	Vai e vêm
vaaah...	Sinos tub. de bambu		Who advance	Em projeção
	Sinos tub. de bambu (dissipando)			

2.3 Trajetória narrativa

A partir de uma perspectiva plenamente interpretativa, Byron Almén (2008, 11-13) considera a narrativa como uma possibilidade anterior à narrativa literária, esta sendo apenas uma modalidade delas. Para ele, a narrativa é “um ato de *transvalorização*”. Em seu ensaio escrito em coautoria com Robert Hatten, os autores afirmam que “com respeito à narrativa musical, transvalorização envolve rastrear as mudanças perceptíveis que ocorrem numa hierarquia de valores existente [...] na perspectiva interpretativa específica de um ou mais ouvintes ou observadores” (Almén & Hatten 2013, 76). Considero a proposição hermenêutica de Almén muito interessante, atraente, mas um tanto arriscada. O problema, como em toda análise, é cair no excesso de interpretação. Além disso, um requisito é que propostas interpretativas devem ter uma base material e contextual tão sólida quanto possível.

Uma outra contribuição de Almén (2003 e 2008, 93-221) é indicar o funcionamento de quatro “trajetórias narrativas”: romance, tragédia, ironia / sátira e comédia. Almén e Hatten indicam que essas trajetórias “podem ser aplicáveis à morfologia, sintaxe e semântica dos estilos musicais do século XX como o são em relação à música do período da prática comum” (2013, 74).

Como indiquei no início, o poema de Vallejo tem um final que propõe esperança e encoraja a criação. A versão de Bolaños, ao contrário, enfatiza a inabilidade de realização do desejo de criar. A dificuldade da pronúncia do texto inicial e a seleção das palavras finais (Nenhum deus; Vamo-nos; Estou ferido; Corvo) produz a transformação do significado final do soneto. Essa transformação é reforçada pela organização do tempo que se estabiliza gradativamente, alternando entre modos de tempo estáticos e o vir e ir de sons que, progressivamente, interrompem o texto do poema: vozes que pairam obsessivamente na mente do criador e o desejo, que, como as águas do oceano, constantemente vêm e vão. Por causa dessa derrota imposta ao impulso criativo, proponho que a trajetória em *Intensidad y altura* seja a da tragédia.

3. Palavras finais

Para concluir, gostaria de citar Almén e Hatten novamente, quando eles indicm que a narrativa “é em última instância uma **construção cognitiva**, o que significa que se pode interpretar o que, ao contrário, parece ser incoerente [...]” (2013, 75). A fim de que minha interpretação seja o menos arbitrária possível, recorri às Unidades

Temporais Semióticas, que, creio, permitiram-me indicar a evolução temporal da energia cinética dos sons. Por outro lado (apesar das condições técnicas precárias e da moldura tradicional entre prelúdio e postlúdio), a organização temporal usada por Bolaños começa com uma oposição de tendências indo em direção a um apaziguamento de tensões. Não pela concordância ou encontro complementar, como ocorreria num romance, mas pelo cancelamento do desejo mobilizante. O poeta do início do século XX viu esperança na criação. O compositor que criou após a Segunda Guerra Mundial e a Revolução Cubana parece não ter sido muito otimista sobre o futuro.

References

- Alcázar, Antonio. 2014. "Las Unidades semióticas temporales (UST): estrategia perceptiva y vía analítica para la música. *Música y audición en los géneros audiovisuales*, edited by J. Gustems. Barcelona: Universitat de Barcelona, 29-52.
- Almén, Byron. 2003. "Narrative Archetypes: A Critique, Theory, and Method of Narrative Analysis". *Journal of Music Theory* (47) 1: 1-39.
- _____. 2008. *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington: Indiana University Press.
- Almén, Byron e Robert Hatten. 2013. "Narrative Engagement with Twentieth-Century Music: Possibilities and Limits". In *Music and Narrative since 1900*, edited by Michael L. Klein and Nicholas Reyland. Bloomington: IUP, 59-85.
- Dal Farra, Ricardo. 1994. "Some Comments about Electroacoustic Music and Life in Latin America". *Leonardo Music Journal* 4: 93-94.
- _____. 2006. "Un Voyage du son par les fils électroacoustiques, L'art et les nouvelles technologies en Amérique Latine". Thèse de Doctorat. Université du Québec á Montréal.
- _____. 2007. "The Southern Tip of the Electroacoustic Tradition". *Circuit: musiques contemporaines* (17) 2: 65-72. Disponível em <<http://www.revuecircuit.ca/>>
- Francès, Robert. 1984. *La perception de la musique*. Paris: Vrin.
- King, John. 1985. *El Di Tella y el desarrollo cultural argentino en la década del sesenta*. Buenos Aires: Guaglianone (New edition. 2007. Buenos Aires: Asunto Impreso).
- Hautbois, Xavier. 2010. "Les Unités sémiotiques temporelles: de la semiotique musicale vers una sémiotique générale du temps dans les arts". *Musimédiane, Revue audiovisuelle et multimédia d'analyse musical*, 5. [Online] Disponível em <www.musimediane.com>.
- Herrera, Eduardo. 2011. "Perspectiva internacional: lo 'latinoamericano' del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales". In *La Música en el Di Tella: resonancias de la modernidad*, directed by Jose Luis Castineira de Dios. Buenos Aires: Secretaria de Cultura de la Presidencia de la Nación, 30-35.
- _____. 2013. "The CLAEM and the Construction of Elite Art Worlds: Philanthropy, Latinamericanism and Avant-garde Music". PhD Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Imberty, M. 1979. *Entendre la musique: sémantique psychologique de la musique*. Paris: Dunod.
- MIM. 2002. "Liste des 19 UST". [Online] Available in <<http://www.labo-mim.org/site/index.php?2008/08/22/44-liste-des-19-ust>>.
- Novoa, María Laura. 2011. "Cuando el futuro sonaba electric". In *La Música en el Di Tella: resonancias de la modernidad*, directed by Jose Luis Castineira de Dios. Buenos Aires: Secretaria de Cultura de la Presidencia de la Nación, 22-29.
- Smalley, Denis. 1995. "La Spectromorphologie: une explication des formes du son". In *Esthétique des arts médiatiques*, eds. L. Poissant, et al., tome 2, 125-164. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Vázquez, Hernán Gabriel. 2008. "Música de jóvenes compositores: La actividad del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales del Instituto Torcuato Di Tella de 1961 a 1966 y su representación en la prensa". Disertación de maestrado, Universidad de Cuyo (Mendoza).
- _____. 2010. "Alberto Ginastera, el surgimiento del CLAEM, la producción musical de los primeros becarios y su representación en el campo musical de Buenos Aires", *Revista Argentina de Musicología* 10: 137-193.
- _____. 2011. "Historia, actividad y recepción crítica del CLAEM". In *La música en el DiTella: resonancias de la modernidad*, directed by José Luis Castiñeira de Dios, 14-21. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación. Available in: <https://issuu.com/festivalclaem/docs/claem_cat-160pags-23x29_web>.
- _____. 2015. Conversaciones en torno al CLAEM: entrevistas a compositores becarios del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales del Instituto Torcuato Di Tella. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega.
- Zanetti, Susana. "El poema posible. Entre César Vallejo y Rubén Darío". In *Leer en América Latina*. Mérida: El otro mismo, 47-62.

NOTAS SOBRE OS AUTORES

Acácio Piedade <acaciopiedade@gmail.com>

Universidade do Estado de Santa Catarina

Acácio Piedade é graduado em Composição pela Universidade Estadual de Campinas (1985), Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004), e realizou estágio pós-doutoral em Musicologia na “Université de Paris Sorbonne” (2010-2011). É Professor Associado do Departamento de Música da UDESC, ministrando as disciplinas Análise e Composição. É também professor do Programa de Pós-Graduação em Música dessa universidade, onde ministra disciplinas nos campos da Musicologia-Etnomusicologia, Composição e Análise. Tem pesquisado as conexões entre análise e composição, particularmente na música contemporânea. Sua perspectiva analítica busca entrelaçar análises técnicas e formais com a dimensão do significado e da retórica.

Achille Picchi <achillepicchi@gmail.com>

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Achille Picchi é Doutor pela UNICAMP/SP (2010), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (1996), Bacharel em Piano pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1973), Licenciado em Educação Artística pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1973) e Bacharel em Letras (Português/Inglês) pela Organização Santamarense de Educação e Cultura (1973). Atualmente é Professor Assistente Doutor do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Tem grande experiência profissional como professor universitário nas áreas de composição, história da música, teoria e análise musical. É pianista de carreira nacional e internacional, regente, compositor e musicólogo.

Alex Pochat <alexpochat@gmail.com>

Universidade Federal da Bahia

Alex Pochat é compositor, cantor, instrumentista e produtor musical. Mestrado e Doutorado (em andamento) em Música pela Universidade Federal da Bahia, orientado pelo Prof. Dr. Paulo Costa Lima. Membro-fundador e presidente em exercício do

grupo de compositores de música de concerto “OCA – Oficina de Composição Agora”. Fundador do grupo de música popular “Alex Pochat e Os 5 Elementos”. Produtor musical da Fundação Gregório de Mattos (2006–2012). Peças de concerto executadas no Brasil e no exterior, bem como performances em música popular – solo ou em grupo. Produção e coordenação de festivais, concertos e shows, além de catálogo de produção de mais de 30 CDs. Pesquisa em composição musical voltada à relação entre ‘fala e música’ (dissertação 2012) e, atualmente, ‘falares e interpretações composicionais’.

Any Raquel Carvalho <anyraquelcarvalho@gmail.com>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Any Raquel Carvalho é organista, com doutorado e mestrado pela University of Georgia, onde estudou com Dr. Egbert Ennulat. Sua formação anterior foi na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através dos cursos de Bacharelado em Instrumento (Órgão e Piano). Atualmente é professora titular e orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Música, atuando também no Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Já realizou recitais de órgão no Brasil, Canadá, Estados Unidos e Alemanha. Como pesquisadora do CNPq, desenvolveu trabalhos na área de contraponto e fuga e música brasileira para órgão. Publicou três livros sobre contraponto e fuga, além de vários artigos sobre suas pesquisas. Atualmente pesquisa estratégias de estudo aplicadas a instrumentos de teclado e análise de obras para órgão. É associada fundadora da Associação Brasileira de Organistas e da Associação dos Organistas do Rio Grande do Sul.

Bruno Angelo <bmangelo@yahoo.com.br>

Universidade Federal do Pampa

Bruno Angelo é compositor e professor de música. Seu trabalho artístico consiste principalmente em obras para formações camerísticas diversas, onde busca uma música que se transforme constantemente, dirigindo-se a sonoridades, texturas e velocidades que lhe eram estranhas, num caminho sem retorno. Possui bacharelado e doutorado em composição pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde desenvolveu pesquisa sobre o conceito de narratividade musical como ferramenta para a interpretação analítica de peças suas e de outros compositores. Como professor na Universidade Federal do Pampa (Bagé-RS), leciona teoria e análise, harmonia, composição e arranjo musical.

Cristina Capparelli Gerling <ccgerling@gmail.com>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professora Titular de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concilia uma intensa agenda acadêmica e artística. Com vários CDs gravados, como pesquisadora, tem trabalhos apresentados em renomadas instituições estrangeiras e publicados em revistas especializadas no Brasil e no exterior. É Doutora em Música pela Universidade de Boston, tendo realizado estágios pós-doutorais nas Universidades de Iowa, Montclair, (N.J.) e Connecticut. Em 2014 recebeu apoio da Comissão Fulbright para realizar atividades artísticas e de pesquisa da música latino-americana para piano através da “Indiana Chair” da Universidade de Indiana em Bloomington. É Vice-Presidente da TeMA (biênio 2015-2016).

Eric de Oliveira Barreto <ericbarreto1@icloud.com>

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia

É Licenciado em Música e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde pesquisou sobre ensino de composição em nível superior, sob orientação do Prof. Paulo Costa Lima. É professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), onde coordena o Núcleo de Criação e Educação Musical (CEM). Atualmente, tem se dedicado a investigações e atividades ligadas à Educação de Nível Superior, Composição e Teoria da Música, com foco em suas dimensões culturais e curriculares.

Guilherme Antônio Sauerbronn de Barros <guisauer@gmail.com>

Universidade do Estado de Santa Catarina

Guilherme Sauerbronn de Barros é pianista e musicólogo, sendo esta a subárea de seu doutoramento pela UNIRIO. É professor associado da Universidade do Estado de Santa Catarina, onde orienta trabalhos de mestrado e desenvolve pesquisas em análise musical, estética e interpretação musical. Entre 2009 e 2013 foi Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Artes da UDESC e editor da revista DAPesquisa. Em 2015 coordenou a subárea Teoria e Análise Musical no XXV Congresso da Anppom. Atualmente é membro do corpo editorial da revista *Debates* da UNIRIO e editor da revista *Orfeu* do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. No II Congresso da TeMA, realizado em Florianópolis sob os auspícios da UDESC (3 a 6 de maio de 2017), desempenhou a função de Coordenador Executivo.

Hernán Gabriel Vázquez <vazquez70@gmail.com>*Universidade Nacional de Rosário**Instituto de Musicologia Carlos Vega*

Hernán Gabriel Vázquez é Bacharel em Música (Piano) pela Universidade Nacional de Rosário (1997), Mestre em Interpretação da Música Latino-Americana do Século XX pela Universidade Nacional de Cuyo (2008) com dissertação defendida sobre a produção de música no Instituto Torcuato Di Tella. Atualmente é doutorando em História e Teoria das Artes pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Ao lado da carreira de pianista, é professor na Escola de Música da Universidade de Rosário, onde atua como Coordenador das disciplinas Análise Musical e Repertório Pianístico, e também no Conservatório Astor Piazzolla, onde coordena a disciplina Música de Câmera. Integrou e dirigiu grupos de pesquisa em universidades da Argentina, e atualmente é pesquisador do Instituto Nacional de Musicologia Carlos Vega. Suas pesquisas tratam sobre a recepção crítica da Música Latino-Americana durante os anos 1960. É autor de artigos publicados em periódicos da Argentina e México e de um livro de entrevistas com compositores latino-americanos (INMCV, 2015). É membro da Associação Argentina de Musicologia, da Associação de Estudos Latino-Americanos, da Sociedade Internacional de Musicologia (IMS) e da Associação Regional da IMS para a América Latina e o Caribe (ARLAC/IMS).

Ilza Nogueira <nogueira.ilza@gmail.com>*Universidade Federal da Paraíba**Academia Brasileira de Música*

Doutora em Composição pela Universidade de New York em Buffalo (PhD, 1985), Professora Aposentada da Universidade Federal da Paraíba, Ilza Nogueira é membro efetivo da Academia Brasileira de Música e pesquisadora bolsista do CNPq. Sua formação de compositora foi orientada por Ernst Widmer (Universidade Federal da Bahia, 1969-71), Mauricio Kagel (Musikhochschule Koeln, 1972-77), Lejaren Hiller e Morton Feldman (SUNY at Buffalo, 1982-85). Ao lado da composição, realizou estudos em teoria da música orientados por John Clough (SUNY-Buffalo) e Janet Schmalfeldt (Yale University, 1989-1990).

Sua produção nos campos da teoria analítica e da teoria composicional é direcionada ao repertório brasileiro contemporâneo, e visa especialmente às obras de Compositores da Bahia. Dentre seus trabalhos, destaca-se o livro *Ernst Widmer, Perfil Estilístico* (UFBA, 1997). Como coordenadora do projeto “Marcos Históricos da Composição Contemporânea na UFBA” (<<http://www.mhccufba.ufba.br>>) publicou

edições críticas de partituras acompanhadas de análises, documentos teóricos com comentários críticos, e catálogos web de compositores. Seus trabalhos teórico-analíticos vêm sendo apresentados em importantes mostras internacionais, como os congressos da *International Musicological Society* - IMS (Melbourne, 2004; Zurique, 2007; Roma, 2012) e da nova regional da IMS para a América Latina e o Caribe - ARLAC (Havana, 2014; Santiago, 2016). Atualmente exerce o segundo mandato de Presidente da TeMA - Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical.

Marcos da Silva Sampaio <marcos@sampaio.me>*Universidade Federal da Bahia*

Compositor e professor da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, atua no ensino e pesquisa nas linhas de Composição, Teoria e Computação Musical Aplicada, especialmente em Análise Musical Assistida por Computador e Teoria de Relações de Contornos Musicais. Paralelamente desenvolve aplicações didáticas e comerciais para dispositivos móveis e web, como o site RespostaTonal.com. É doutor, mestre e bacharel em Composição Musical pela UFBA (2001-2012), sob orientação de Pedro Kroger. Suas composições e arranjos já foram apresentados por grupos como a Orquestra Sinfônica da UFBA, o Duo Robatto, o Duo Sacramento e o Grupo de Intérpretes Musicais da Bahia (GIMBA).

Maria Alice Volpe <volpe@musica.ufrj.br>*Universidade Federal do Rio de Janeiro**Academia Brasileira de Música*

Doutora em Musicologia/ Etnomusicologia pela Universidade do Texas, Austin, EUA, tem se dedicado à pesquisa da música brasileira, bem como aos problemas teórico-conceituais e questões críticas da musicologia e das políticas científicas e culturais. Colabora em publicações nacionais e internacionais, entre as quais EDUSP, UMI-Research Press, Turnhout, Ashgate, UT Orpheus Edizione, *Latin American Music Review*, *Enciclopédia da Música Brasileira*, *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, *Oxford Dictionary of Caribbean and Afro-Latin American Biography*, *RIPM-Retrospective Index to Music Periodicals* e *Brasiliana*. Participa intensamente em eventos científicos nacionais e internacionais, entre os quais, Fundação Casa de Rui Barbosa, Universidade de São Paulo, Fundação Biblioteca Nacional, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Coimbra, King's College London, Ibermúsicas-México, Università di Bologna, International Musicological Society. Prêmios: Steegman Foundation Grant for South-American Scholar (IMS, 2007); Music & Letters Trust (Oxford UP,

2008). É fundadora e coordenadora do Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ, editora-chefe da *Revista Brasileira de Música* (UFRJ) e editora da seção Brasil da revista *Glosas* (Portugal). Na Academia Brasileira de Música ocupa a Cadeira N.º 2.

Miguel Angel Roig-Francolí <roigfrma@ucmail.uc.edu>

University of Cincinnati

Professor Distinguido (*Distinguished Professor*) de teoria e composição no *College-Conservatory of Music* da Universidade de Cincinnati, Miguel António Roig-Francolí tem sido reconhecido internacionalmente pelo seu trabalho como teórico, musicólogo e pedagogo. Já publicou mais de 20 artigos nos principais periódicos acadêmicos e coletâneas de ensaios dos Estados Unidos, Inglaterra e Espanha, sobre temas que abrangem desde a teoria composicional do século XVI e a música dos compositores renascentistas espanhóis Antonio de Cabezón e Tomás Luis de Victoria até a música de György Ligeti. É autor de *Harmony in Context* e *Understanding Post-Tonal Music*, dois livros didáticos amplamente utilizados nos Estados Unidos e Canadá e, em tradução ao mandarim, na China. Dentre as honrarias recebidas, destacam-se o 1.º prêmio no Concurso Nacional de Composição da “Juventudes Musicales Espanholas” (1981), e o 2.º prêmio da Tribuna Internacional de Compositores da UNESCO (Paris, 1982), ambos pelas suas *Five Pieces for Orchestra*; a Medalha de Honra do Conservatório Superior de Música das Ilhas Baleares (Espanha, 2004); o Prêmio A. B. “Dolly” Cohen de Excelência Pedagógica da Universidade de Cincinnati (2007); o prêmio George Rieveschl Jr. de Trabalhos Criativos e/ou Acadêmicos (2009); e o Prêmio Ramón Llull do Governo das Ilhas Baleares (2010).

Pauxy Gentil-Nunes <pauxygnunes@musica.ufrj.br>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Compositor e flautista, é mestre em composição e doutor em linguagem e estruturação musical. Na Escola de Música da UFRJ, é professor de harmonia, análise e composição. Tem atividade criativa contínua e diversas obras executadas e gravadas no Brasil e no exterior. Em 2012, foi compositor residente do *ABSTRAI Ensemble*, em projeto aprovado em Edital da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Foi também compositor convidado, junto com a compositora Rami Levin, para a temporada 2012 do grupo de compositores *Preludio 21*. Foi contemplado duas vezes com encomenda de composição para as Bienais de Música Brasileira Contemporânea de 2013 e 2015, pela Fundação Nacional de Artes – FUNARTE. Em 2015, participou, como compositor e palestrante, do festival EXPO 2015, em Milão, e do Festival I

Virtuosi Século XXI, em Recife. Integra o grupo de pesquisas *MusMat*, focado em aplicações de modelos matemáticos em Composição. Atualmente é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ.

Poundie Burstein <poundie@aol.com>

City University of New York

Professor do Hunter College e do Graduate Center - City University of New York, Poundie Burstein também ensinou no Queens College, Mannes College e Columbia University. Ocupou uma cátedra prestigiosamente subvencionada na Universidade do Alabama e, por muitos anos, atuou como pianista em grupos de improvisação para espetáculos de comédias. Nos anos 2013-2015 foi presidente da *Society for Music Theory* (2013–15). Dentre suas ocupações atuais, é membro do corpo editorial do periódico *Musica em Perspectiva*. Com Joseph Straus, é co-autor de *A Concise Introduction to Tonal Harmony* (Norton). Seus ensaios analíticos vêm sendo publicados em *Music Theory Spectrum*, *Journal of Schenkerian Studies*, *Musical Quarterly*, *Women and Music*, *Journal of Musicology*, dentre outros periódicos. Em 2008, seu artigo “The Off-Tonic Return in Beethoven’s Piano Concerto No. 4 in G Major, Op. 58, and Other Works”, publicado em *Music Analysis*, recebeu uma Distinção Extraordinária (*Outstanding Publication Award*) da *Society for Music Theory*. Poundie Burstein retorna ao Brasil onde, em 2008, realizou uma série de workshops em Curitiba (UFPR), Porto Alegre (UFRGS), Salvador (UFBA) e Florianópolis (UFSC).

Ricardo Mazzini Bordini <mazbord@gmail.com>

Universidade Federal do Maranhão

Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia (2003) com estágio pós-doutoral realizado na Universidade da Califórnia em Santa Cruz (2012). Atualmente é professor Associado I da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Artes com ênfase em Composição, atuando principalmente nos seguintes temas: análise musical, teoria pós-tonal, composição musical algorítmica, informática e hipermídia em música, e espaço de encadeamentos atonais. Publicou artigos abordando aspectos teóricos e aplicados de análise musical; Compilou e traduziu livros de Orquestração (Kennan e Adler), Contraponto (Kennan e Jeppesen), e textos de autores ligados à Teoria da Gestalt, todos ainda não publicados. Foi responsável pela tradução para o português e pela publicação no Brasil da terceira edição de *Introdução à Teoria Pós-tonal* de J. N. Straus. Atualmente desenvolve pesquisa em modelagem de espaços de encadeamentos atonais para aplicação na geração de material pré-composicional.

Rodolfo Coelho de Souza <rcoelho@usp.br>

Universidade de São Paulo

Mestre em Musicologia pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; Doutor em Composição pela *University of Texas at Austin*; Estágio de pós-doutorado na *University of Texas at Austin*, sob orientação de Elliot Antokoletz e Russell Pinkston. Professor Livre Docente do Departamento de Música da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto, onde coordena o Laboratório de Teoria e Análise Musical (Lateam). Atua nas áreas de Musicologia analítica, Composição e Tecnologia da música, pesquisando sobre a música brasileira do romantismo e modernismo, teorias analíticas da música atonal e composição auxiliada por computadores. É autor de cerca de cinquenta trabalhos (capítulos e artigos) publicados em revistas acadêmicas e anais de congressos nacionais e internacionais. Tem mais de sessenta composições, a maioria delas publicadas por editoras do Brasil e do exterior, gravadas em CDs e executadas em importantes eventos nacionais e internacionais. É Editor da TeMA – Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical (biênio 2015-2016).

"Neste volume buscamos estabelecer o diálogo com a Educação Musical, no sentido de discutir desafios eminentemente metodológicos. Como tornar a aula de teoria da música uma situação de descoberta? Como estimular a aceitação e facilitar a compreensão dos alunos? Como convencer sobre o valor da análise na compreensão da música? Que modelo conceber para a cronologia de um curso? Seria o modelo historiográfico linear de alguma utilidade? Como abordar a diversidade de estilos que irromperam na segunda metade do século XX e continuam se multiplicando? Como avaliar repertórios exemplares em função da dificuldade de tópicos teóricos? Como induzir a transferência de conceitos abstratos para a realidade prática e abrangente da vida musical? Essas são algumas questões importantes levantadas e respondidas aqui."

Ilza Nogueira