

ISSN 2527-1334

ANAIS DOS CONGRESSOS DA TEMA



TeMA

III ENCONTRO DA TeMA

MÚSICA BRASILEIRA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ANALÍTICAS

3 a 5 OUTUBRO 2018 • JOÃO PESSOA-PB
Departamento de Música da UFPB



ANAIS DO III ENCONTRO DA TeMA

Música Brasileira: Perspectivas Teóricas e Analíticas

3 a 5 de Outubro de 2018

João Pessoa



ANAIS DO III ENCONTRO DA TeMA

Música Brasileira: Perspectivas Teóricas e Analíticas

3 a 5 de Outubro de 2018

João Pessoa



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Universidade Federal da Paraíba

Margareth Diniz
Reitora
Bernardina Freire
Vice-Reitor

Centro de Comunicação, Turismo e Artes

David Fernandes
Diretor

Departamento de Música

Carlos Anísio de Oliveira e Silva
Chefe

Programa de Pós-Graduação em Música

Valério Fiel da Costa
Coordenador

Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical - TeMA

Ilza Nogueira
Presidente
Cristina C. Gerling
Vice-Presidente
Antenor Correa
Secretário
Alex Pochat
Tesoureiro
Rodolfo Coelho de Souza
Editor

Comissão Organizadora

Ilza Nogueira (UFPB), Presidente
José Orlando Alves (UFPB)
Luciana Noda (UFPB)
Marcílio Onofre (UFPB)
Tânia Mello Neiva (UFPB)
Ticiano Rocha (UFPB)

Comissão Científica

Valério Fiel da Costa (UFPB), Presidente
Alex Pochat (OCA/BA); *Allan Falqueiro* (CA-UFSC); *Any Raquel Carvalho* (UFRGS); *Bruno Angelo* (Unipampa); *Carole Gubernikoff* (UNIRIO); *Catarina Domenici* (UFRGS); *Cristina Gerling* (UFRGS); *Didier Guigue* (UFPB); *Eric de O.Barreto* (IFBA); *Fausto Borém* (UFMG); *Flávio Queiroz* (UFBA); *Fredi Gerling* (UFRGS); *Guilherme Bertissolo* (UFBA); *Guilherme S. de Barros* (UDESC); *Liduíno Pitombeira* (UFRJ); *Marcos Sampaio* (UFBA); *Maria Lúcia Pascoal* (UNICAMP); *Paulo de Tarso Salles* (USP); *Pauxy Gentil-Nunes* (UFRJ); *Ricardo Bordini* (UFMA); *Rodolfo Coelho de Souza* (USP); *Tadeu Taffarello* (UNICAMP); *Thiago Cabral* (IFPI)

Apoio Técnico e Administrativo

Wagner Santana de Araújo
Secretário
Wellington Dino de Lima
Recepcionista
Isabella Perazzo C. Campos
Leonardo Ferreira da Silva
Luã Nobrega de Brito
Maria Gabriela Cavalcanti Villar
Matteo Ciacchi
Monitores

Catálogo: Editora TeMA

C749 Anais dos Congressos da TeMA
(3. : 2019, João Pessoa, PB.)

Anais [recurso eletrônico]: Música Brasileira: Perspectivas teóricas e analíticas /
III Encontro da TeMA, 3 a 5 de Outubro de 2018, João Pessoa, PB.[recurso eletrônico] /
José Orlando Alves e Marcílio Onofre (Eds.).
145 p.: il.

Modo de acesso: disponível online

1. Música–Congressos. 2. Teoria da Música. 3. Análise Musical. 4. Alves, José
Orlando e Onofre, Marcílio. II. Título.

CDD 780

SUMÁRIO Vol. III (Janeiro, 2019)

Nota dos editores	iii
Apresentação	iv
Agradecimentos	v
ARTIGOS	
1 Perspectivas interdisciplinares em Teoria e Análise Musical	02
1.1 Problematização do modelo de análise musical intertextual de Kevin Korsyn <i>Demétrius A. da Silva Souza, Luis Felipe Oliveira</i>	03
1.2 A Análise como fundamentação da coerência e completude na música vocal <i>Lourival Lourenço Junior, Achille Guido Picchi</i>	13
1.3 Uma análise multivalente da Introdução do primeiro movimento do <i>Trio</i> de Alberto Nepomuceno <i>Robison Poreli M. Bueno</i>	22
2 Perspectivas sistemáticas em Teoria e Análise Musical	34
2.1 A Teoria dos Contornos aplicada à fusão do frevo de rua com aspectos seriais na composição <i>Frevindo-Serializando</i> <i>Flávio Fernandes de Lima, José Orlando Alves</i>	35
2.2 A Influência de Alban Berg no <i>Quarteto n.º 1</i> de Cláudio Santoro <i>Iully Araujo Benassi, Rodolfo Coelho de Souza</i>	44
3 Perspectivas tecnológicas em Teoria e Análise Musical	55
3.1 Modelagem orientada objeto-operatório: uma proposta criativa para análise do repertório musical digital <i>João Svidzinski</i>	56
3.2 Os Sonhos na voz de Elis Regina em <i>O Sonho</i> , de Egberto Gismonti <i>Alfredo Ribeiro, Fausto Borém</i>	67
3.3 Portamento no <i>Concerto para violino em Mi menor</i> , Op. 64, de Félix Mendelssohn: análise quantitativa da cadência em gravações de Jascha Heifetz e Fritz Kreisler <i>Paula Cordeiro, Carlos Aleixo, Edson Queiroz de Andrade</i>	77
4 Perspectivas cognitivas em Teoria e Análise Musical	86
4.1 Ideias para uma semiótica no processo composicional <i>Cleisson Melo</i>	87
4.2 Percepções acerca da “teoria musical” segundo estudantes do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFPB <i>Italan Carneiro</i>	98
4.3 Uso do <i>MuseScore</i> na disciplina Teoria musical I: pesquisa-ação em curso técnico de instrumento musical <i>Maria Amélia Benincá de Farias</i>	109

4.4 Ensino de Harmonia apoiado pelo <i>MuseScore</i> : reflexões a partir de uma experiência no curso técnico de instrumento musical do IFRS-POA <i>Suelena de Araújo Borges Horn</i>	119
--	-----

AUTORES

Breves apresentações curriculares	131
-----------------------------------	-----

ANEXOS

I - Relatório de Grupo de Trabalho	136
II - Lista de participantes	139
III - Programa geral	140

NOTA DOS EDITORES

A pesquisa em Teoria e Análise Musical está em amplo crescimento no país, confirmado pelas publicações na Revista *Musica Theorica* e nos Anais dos congressos e encontros promovidos pela TeMA. O III Encontro da associação ocorreu em João Pessoa entre os dias 03 e 05 de outubro de 2018, sediado pelo Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Com o objetivo de divulgar as pesquisas em teoria concluídas e em andamento, além do diálogo com a área da composição musical, o III Encontro ofereceu cinco modalidades para as inscrições de comunicações: perspectivas sistemáticas, cognitivas, interdisciplinares, culturais e tecnológicas em teoria e análise musical. Quatorze trabalhos foram apresentados, doze dos quais estão publicados aqui. Os dois artigos ausentes, de autoria de Ricardo Bordini (*Um Espaço atonal expandido de encadeamento para tricordes*) e Bibiana Bragagnolo (*Os Contrastes sonoros em 'Contrastes' de Marisa Rezende*, contemplado com 'Menção honrosa' no I Prêmio TeMA de Teoria e Análise Musical), foram redirecionados para revista *Musica Theorica*, em função de suas bem mais amplas dimensões. A sequência dos artigos seguiu a ordem das apresentações orais no evento.

Com a divulgação das comunicações, através da publicação nos Anais do III Encontro da TeMA, buscamos contribuir para o desenvolvimento, produção e implementação de conhecimento na área da Teoria Musical no Brasil.

José Orlando Alves e Marcílio Onofre

APRESENTAÇÃO

Ao concluirmos a primeira gestão administrativa da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical, concretizando a realização do seu quinto evento científico e da primeira edição do Prêmio TeMA de Teoria e Análise Musical, podemos considerar que cumprimos a missão de estabelecer os fundamentos de uma organização voltada ao desenvolvimento do conhecimento e à promoção da literatura no amplo campo de estudos da Teoria e Análise da Música.

Com um roteiro inclusivo de cinco capitais em distintas regiões geográficas e culturais do país (Salvador – São Paulo – Rio de Janeiro – Florianópolis e João Pessoa), os congressos e encontros da TeMA vêm promovendo a discussão de temas relevantes ao conhecimento teórico-analítico, tais como o pensamento musical criativo em âmbito teórico e analítico, a didática das disciplinas teóricas, a terminologia técnica da área em língua portuguesa, a historiografia da literatura brasileira em teoria e análise musical, o desenvolvimento interdisciplinar do conhecimento teórico na academia brasileira, e as implicações entre cultura e produção musical. Além dos Anais dos congressos e encontros da TeMA, temos uma revista ativa – *Musica Theorica* –, uma série de livros temáticos – *Série Congressos da TeMA* – e um *Informativo* quadrimestral que divulga eventos, acontecimentos e publicações importantes do campo de estudos teóricos no Brasil e no exterior.

No que diz respeito a uma política de ação, este III Encontro explicita em sua temática – “Música Brasileira: Perspectivas Teóricas e Analíticas” – a tendência de priorizarmos o conhecimento teórico aplicado à criação musical brasileira e às suas práticas performáticas, dando especial importância à literatura desenvolvida no país.

Neste evento, em que se representaram 18 instituições de ensino com o substancial incentivo das agências estatais de fomento à pesquisa e à pós-graduação – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação CAPES –, apresentaram-se diferentes perspectivas teórico-analíticas aplicadas ao estudo específico da Música brasileira: cognitivas, interdisciplinares, sistemáticas e tecnológicas. Assuntos relevantes e atuais concernentes ao ensino teórico da música foram debatidos em mesa redonda e discutidos em Grupo de Trabalho, assim como temas atuais da pesquisa teórica foram apresentados em conferências, tais como os diálogos entre intuição e informação, cultura e tradição, abstração e realidade nos processos criativos e analíticos da música.

Em reunião ordinária da Assembleia Geral realizada em 4 outubro, foi unanimemente eleita a nova Diretoria da TeMA, composta pelos pesquisadores Rodolfo Coelho de Souza (Presidente), Maria Lúcia Pascoal (Vice-Presidente), Guilherme Sauerbronn de Barros (Secretário), Cássia Carrascoza Bomfim (Tesoureira) e Norton Dudeque (Editor). A esta nova equipe, desejamos uma exitosa gestão, ao tempo em que nos dispomos a exercer uma colaborativa participação na Associação.

Esperamos que as sementes plantadas pela primeira administração da TeMA se desenvolvam nas sucessivas gestões, no sentido da fertilidade e da maturidade da pesquisa em Teoria da Música no Brasil.

Ilza Nogueira

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq e à Fundação CAPES, pelo patrocínio.

Ao Centro de Comunicação, Turismo e Artes da UFPB, e à Academia Brasileira de Música, pelo generoso apoio.

Ao Departamento de Música da UFPB, pela solidária acolhida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, pela diligente atuação em todos os níveis da organização do evento.

Ao Laboratório de Música Aplicada (Lamusi) da UFPB, pela execução da expressiva programação artística.

À Comissão Executiva, pela efetiva organização de todas as instâncias do encontro.

À Comissão Científica, pela significativa colaboração.

ARTIGOS

Perspectivas Interdisciplinares em Teoria e Análise Musical

Os trabalhos publicados nesta seção se referem a pesquisas que envolvem o trânsito interativo entre a música e teorias derivadas de outras disciplinas do conhecimento (literatura, linguística, pedagogia e narratologia) visando à compreensão da complexidade na ontologia das obras musicais.

Problematização do modelo de análise musical intertextual de Kevin Korsyn

Demétrius Alexandre da Silva Souza, Luis Felipe Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

demetriusalexandre.ss@gmail.com, luis.felipe@ufms.br

Title. *Problematization of Kevin Korsyn's intertextual model of music analysis.*

Abstract. *Intertextuality is a linguistic phenomenon that arises in the sphere of verbal language, as a component of the cognitive operations involved in the construction of meaning. In the last two decades, the intertextual approach in the context of music analysis has motivated a discussion about possibilities and limits of its applicability. This work aims to confront two texts: "Towards a New Poetics of Musical Influence" by Kevin Korsyn and "The 'New Poetics' of Musical Influence: a Response to Kevin Korsyn" by Martin Scherzinger, two fundamental articles in musicology that deal with the possibility of elaborating an analytical model which contemplates the intertextual operations among compositions. The research here described, part of an undergraduate PIBIC project, consisted essentially in studying the material in order to synthesize and confront the authors' arguments. Finally, it is observed that the elaboration of the analytical models in music is still far from being consensual when it comes to musicology. Therefore, it needs to set aside an entire historical background and strengthen its bonds with the area of knowledge from which the concept of intertextuality originates: textual linguistics.*

Keywords: *Intertextuality; Music analysis; Kevin Korsyn.*

Resumo. *A intertextualidade é um fenômeno linguístico que surge no plano da linguagem verbal, como parte componente das operações cognitivas de construção de sentido do texto. Entretanto, a sua emergência no contexto da análise musical motivou, ao longo das duas últimas décadas, uma discussão sobre possibilidades e limites de sua aplicabilidade. Este trabalho tem como objetivo confrontar os textos "Towards a New Poetics of Musical Influence" de Kevin Korsyn e "The 'New Poetics' of Musical Influence: a Response to Kevin Korsyn" de Martin Scherzinger, dois artigos basilares de musicologia que versam a respeito da possibilidade de elaborar um modelo analítico que contemple as operações intertextuais entre composições musicais. A pesquisa aqui relatada, parte de um projeto PIBIC, residiu essencialmente na leitura e fichamento do material a fim de sintetizar as argumentações dos autores e confrontá-las. Ao fim do trabalho, observamos que a elaboração dos referidos modelos analíticos em música ainda está distante de ser consensual na medida em que a musicologia, para tal intento, carece de despojar-se de toda uma carga histórica estruturalista e de estreitar seus laços com a área do saber da qual o conceito de intertextualidade é oriundo, a linguística textual.*

Palavras-chave: *Intertextualidade, Análise musical, Kevin Korsyn.*

1. Introdução

As aproximações e afastamentos entre a música e a linguagem são diversas e recorrentes na história da música, entretanto é no Século XX que sistematicamente há a apropriação de modelos oriundos da linguística, no intento de melhor compreender o discurso musical. A estética formalista de Edward Hanslick, que identificava o significado da música com a percepção da estrutura interna da obra, tornou-se insuficiente para explicá-la, de forma que foi oportuno inseri-la na problemática mais ampla da linguagem e da comunicação.

É nesse contexto que os estudos de intertextualidade emergem como um fator determinante na análise musical. A incorporação de tal elemento impele a musicologia à revisão de alguns paradigmas, como o entendimento do significado musical através de suas relações formais internas ou a noção de criação como produção de novo material melódico. A intertextualidade expande a significação de uma obra para além dela, da sua organização intrínseca, uma vez que entende por necessária a intersecção de conteúdos diversos.

A intertextualidade é um conceito cunhado nos anos 60, no âmbito da crítica literária, pela semiótica búlgara Julia Kristeva, como uma reformulação das ideias do filósofo Mikhail Bahktin. Segundo a autora “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e a transformação de outro texto” (Kristeva, 1974 *apud* Koch *et al.*, 2007). Logo, seu sentido não pode ser apreendido com uma análise puramente formal, negando-lhe sua historicidade e seus aspectos relacionais, mas em um movimento circular que perpassa seu interior e exterior, sua estrutura e contexto.

A intertextualidade ocorre quando em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido (Koch *et al.*, 2007). Dela decorre que todo enunciado se encontra num encadeamento de discursos correntes na sociedade, de obras produzidas dentro de uma tradição de pensamento humano e na interação com outros ditos, já que a própria natureza da linguagem é essencialmente dialógica.

Dentre os trabalhos que vislumbraram a adaptação desse conceito à música, figura o artigo de Kevin Korsyn *Towards a New Poetics of Musical Influence*. O texto apresenta como objetivo a proposição de “um modelo para mapear a influência, a qual, por usurpar o espaço conceitual da crítica literária de Harold Bloom, também se desvia em direção a uma nova poética retórica da música” (Korsyn 1991, 3, *tradução nossa*). Também é uma de suas pretensões interpretar o aparecimento de citações, alusões e paráfrases musicais como um elemento significativo na construção do sentido global de uma peça, mais do que catalogar ou apontar o aparecimento de casos intertextuais.

O modelo sugerido pelo autor constitui uma teia conceitual que perpassa a angústia da influência de Harold Bloom, a psicanálise freudiana e o modelo schenkeriano de análise musical. Uma empreitada tão ambiciosa não poderia passar incólume de críticas, é por isso que confrontamos o texto de Korsyn com o de Scherzinger, em que esse expõe argumentos antagônicos à poética musical da-quele e problematiza suas proposições.

2. Fundamentos teóricos do modelo analítico de Kevin Korsyn

O artigo de Kevin Korsyn apresenta-se como uma exposição de “um novo método de análise, que integra história e crítica” (Korsyn 1991, 3). Fica claro desde o início sua preocupação em transcender os métodos tradicionais de análise musical baseados na ideia de composição “autônoma e autocontida.” A premissa básica da intertextualidade é bem conveniente para os propósitos do autor, na medida em que propõe uma leitura para além dos limites do texto, em direção aos seus intertextos e também ao seu contexto. Sendo assim, ele lança mão da teoria da influência poética de Harold Bloom e se propõe a adaptá-la à música.

A fim de expor seu modelo, o autor analisa a influência da obra de Chopin na de Brahms e exemplifica essa relação através de alguns casos de semelhanças na obra pianística desses compositores e de citações que este último compositor faz do primeiro. No entanto, fica explícita a pretensão de construir um modelo genérico de estudo da influência, de modo que mais do que colecionar casos de citações musicais, parecenças entre obras, o autor se pergunta (Korsyn 1991, 4): “qual significado devemos atribuir a eles? (...) devemos nós amplificar esses segredos ou ignorá-los? Eles são muito óbvios para serem comentados ou estão ocultando relações profundas?” É partir destes questionamentos que Korsyn defende a importância de se ter um método de qualificar a influência musical.

Em qualquer encontro intertextual, nós construímos uma narrativa histórica posicionando uma relação entre um texto mais novo e um mais tardio. (...) A intertextualidade impõe desafios estrênuos para qualquer modelo, (...) o modelo deve incluir a história. Ainda, ele deve acomodar a originalidade, nós precisamos de um modelo que explique ao mesmo tempo a tradição e a singularidade, que explique como uma obra se torna original pelo conflito com outros textos. (Korsyn 1991, 5-6, tradução nossa).

A obra de Harold Bloom tem como objeto central a questão da influência na poesia. Segundo ele “todo poeta nasce da relação com outros poetas e todo poema é a leitura de um poema anterior” (Molina 2003, 1). Sendo assim, não há obra que não seja uma “desleitura” de outra e não há efebo que escape da angústia de ser influenciado por seus predecessores bem como da tarefa de propor uma leitura forte o suficiente de sua tradição poética, para que pareça ele ser o precursor de seus precursores.

Segundo Castro (2011, 5), “para Bloom, o sentido de um texto está sempre entre textos, fazendo com que cada texto seja uma figura para o texto maior, entendido aqui como a tradição.” O autor se preocupa em entender o processo pelo qual um poeta novo, o efebo, pode se inserir dentro de um cânone literário e ao mesmo tempo conquistar alguma autonomia criativa. Trata-se de uma teoria que procura entender a relação entre tradição e inovação em arte. Segundo o autor, essa relação não é pacífica; pelo contrário, é marcada por um conflito constante entre aqueles que entram em cena depois de séculos de tradição poética e o panteão dos grandes autores. Os primeiros sentem-se sufocados pela responsabili-

de de continuar a tradição e pelo sentimento de que tudo já foi feito.

Para definir esse mal-estar defronte o temor do esgotamento de possibilidades criativas em um efebo e a sensação que ele experimenta de estar sendo contaminado pela voz de seus antecessores, Bloom propôs o conceito de *angústia da influência* e, respectivamente a ele, as suas seis razões revisionais, seis critérios para qualificar essa relação de influência entre gerações de artistas e os necessários desvios interpretativos que um poeta novo deve proceder para criar seu espaço de liberdade poética.

Tais desvios de interpretação são necessários para que a tradição se renove a cada geração; o erro sobre o poema anterior, ou seja, sua desconstrução, acontece através dos tropos, as figuras de linguagem. Para o autor, a interpretação literal – aquela que define, esgota o sentido do texto – é própria dos poetas fracos; os poetas fortes resistem à angústia da influência e como ele diz, criam seus precursores – interpretando-os a partir de seu olhar particular.

É importante observar que Bloom escreve sua teoria poética sob forte influência da psicanálise. Segundo Molina (2003), o conceito de angústia da influência vem da noção freudiana desse termo, onde ele remonta a um momento de supressão da respiração durante o parto; analogamente, para Bloom o nascimento de um poeta ocorre em semelhantes condições de sufocamento. Ainda sob a égide da psicanálise, Bloom conecta cada uma de suas razões revisionais aos mecanismos de defesa psicológica.

As razões revisionais foram as categorias que Bloom propôs para analisar e qualificar esse processo de desleitura. Os nomes, emprestados da antiguidade, são os seguintes: *Clinamen*, *Tessera*, *Kenosis*, *daemonização*, *askesis* e *apophrades*. Elas completam um ciclo de desleitura ao fim do qual a presença dos predecessores passa a ser benigna e o efebo ganha autonomia poética. A apropriação que Korsyn faz de Bloom, assim como este mesmo propõe, deve ser também uma desleitura; segundo o primeiro, para adaptar tais ideias à música é preciso “entendê-las figurativamente.”

Nós devemos também reinterpretar a teoria musical existente, se nós estamos sintetizando o modelo intertextual de Bloom com modelos de estrutura musical. Bloom pretende enriquecer a crítica retórica, usando um conceito ampliado de tropo. Como temos visto, cada razão revisional está subordinada a um tropo em particular; se nós buscamos aplicar essas razões para explicar relações musicais entre textos musicais, devemos encontrar analogias musicais para tais tropos, continuando, dessa forma, o método analógico pelo qual Bloom ligou cada tropo às defesas freudianas. (Korsyn 1991, 14, tradução nossa)

3. Comentários sobre a aplicação do modelo na obra de Brahms e Chopin

O autor se dedica a exemplificar o modelo com base na comparação da *Berceuse* Op. 57 de Chopin com seu intertexto, o *Romanze* Op. 118 nº 5 de Brahms. Ele aponta algumas semelhanças na escrita dos dois temas com variações: a construção melódica de 4 compassos sobre um ostinato, o final suspensivo, a diluição do

“enredo episódico” característico dessa forma musical, além de uma citação literal de um motivo de Chopin. Estas seriam, segundo Korsyn, as semelhanças mais superficiais que se percebe antes de uma análise mais profunda baseada nas razões de Bloom.

Essa citação literal é realizada não só no nível superficial mas engendra a estrutura fundamental da peça, expandindo-se, assim, por toda obra. Isso caracteriza, para Korsyn, a predominância da *Tessera* ou complemento antitético, razão revisional análoga ao tropo da sinédoque em que o efebo pretende, através da relação entre parte e todo de sua obra, mostrar que seu discurso é mais orgânico e que o precursor falhou em ir longe o bastante.

Chopin, por sua vez, também pretendia completar antiteticamente a forma estabelecida do tema com variações, estabelecendo uma conexão fluída entre cada variação a fim de que se prevalecesse a unidade mais do que a forma episódica; logo, o texto de Brahms é uma *Tessera* de outra *Tessera*.

A segunda razão revisional identificada por Korsyn é a chamada *Clinamen*, que por sua vez é associada ao tropo da ironia e caracteriza-se pelo desvio de sentido que uma obra estabelece em relação a sua predecessora ao dizer uma coisa e querer dizer outra. O termo, encontrado em Lucrecio, diz respeito ao necessário desvio que os átomos sofrem em seu movimento descendente, o que garantiria a variedade das coisas e a liberdade.

Para Korsyn, a adaptação do conceito de ironia, que segundo o autor é dizer uma coisa que significa outra, se dá pela ambiguidade e pelas divergências entre os níveis estruturais de uma peça. Logo, a ironia na música, ocorre quando, por exemplo, uma unidade é consonante num nível estrutural, mas é dissonante em um outro mais profundo. A *Romanze* de Brahms insere as reminiscências da *Berceuse* de Chopin por via semelhante. Brahms remete à *Berceuse* em uma seção central, “cercando” a presença de Chopin por duas seções originais. O uso da tonalidade de ré maior, um #IV, contrasta como a arpejação de ré menor que ocorre na linha fundamental da peça; ainda, a preparação para a seção central também contribui para o enfraquecimento da presença de Chopin: a instabilidade harmônica do trecho central em relação ao contexto faz percebê-lo como algo “que não pode durar” (Korsyn, 1991, 40), e o ouvinte anseia pelo retorno à harmonia das seções extremas da peça, subordinando a presença de Chopin à escrita de Brahms.

O autor cita a importância dos estudos de David B. Greene – *Temporal Processes in Beethoven Music* e *Mahler, Consciousness and Temporality* – na exposição dessa teoria e sugere que tal abordagem pode ser interessante para explorar a estrutura da *Berceuse* de Chopin. Korsyn conclui a partir de Greene e do título da obra, que a experiência temporal predominante em uma *Berceuse* – uma sensação intensificada do presente através do equilíbrio entre memória e antecipação – seria uma metáfora à experiência do tempo infantil. Por essa via argumentativa ele irá afirmar que Brahms, ao desviar o sentido do texto de Chopin, julga ser impossível tal retorno e ingênua sua pretensão.

Segundo Korsyn, há uma ambiguidade entre o parâmetro rítmico e o harmônico na figuração do ostinato: no primeiro parâmetro há um fechamento, uma completude da ideia que induz à recapitulação, ao passado; no segundo parâmetro, o harmônico, há uma sensação de antecipação e continuidade uma vez que terminando a célula no V, tem-se um clima suspensivo e a necessidade de se seguir adiante.

O autor analisa que essa ambiguidade entre memória e antecipação, no ostinato de Chopin, induz a uma escuta que se dá sempre no presente, fato que, como vimos, seria uma analogia à evocação do universo infantil e seu modo particular de percepção do tempo. Sendo assim, os desvios que Brahms faz, são uma negação da possibilidade do retorno à infância e sua experiência não mediada do tempo. As referências à música anterior ao classicismo¹ em ambas as peças reforçam a intenção de tal retorno.

4. Contra-argumentos à poética musical de Korsyn

Passaremos, agora, a considerar o texto de Scherzinger. A primeira ressalva que esse autor aponta na teoria de Korsyn diz respeito às dificuldades que se encerram na apropriação de um modelo concebido para poesia à música. Segundo o primeiro, Korsyn deslê deliberadamente Bloom, interpretando sua teoria como se esta tratasse de música, não de poesia. Uma adaptação de tal ordem torna-se ainda mais problemática se considerarmos a noção de significado, que é referencial e – na medida do possível – definido na arte poética, porquanto se expressa verbalmente, e é inexistente ou altamente subjetivo no caso da música, uma vez que esta não dispõe do recurso da referencialidade para efetuar uma comunicação efetiva e inequívoca.

Um primeiro ponto em que o replicante se opõe a Korsyn é o apelo deste a dados biográficos e históricos que conectam Brahms e Chopin, como condição ou etapa prévia da análise puramente objetiva, seja textual ou intertextual. Recorrer ao “tradicional exame de fatos históricos” (Scherzinger, 1994, 302, *tradução nossa*) que Korsyn predica tantas críticas não seria apenas uma contradição epistemológica, mas comprometeria a autonomia do método proposto.

A seguir, o detrator direciona sua crítica especificamente ao modo como Korsyn aplica as chamadas razões revisionais. Como vimos, Korsyn argumenta que a *Romanze* de Brahms realiza uma *Tessera* na medida que pretende se mostrar como um discurso mais completo e orgânico, através da ênfase nas relações parte/todo da obra. Brahms quereria nos persuadir que foi mais longe que Chopin na tentativa de superar o modelo de enredo episódico (*episodic plot*) típico da forma musical tema com variações.

¹ Korsyn aponta o pedal de tônica sobre a progressão V^7-IV-V^7-I , que aparece tanto na Coda de Chopin como no final da seção intermediária de Brahms, como uma referência à música barroca visto que ela aparece com frequência em inícios e final de obras desse período, notadamente em prelúdios de Bach.

Scherzinger alerta, que na acepção original de Bloom, as razões revisionais são empregadas intertextualmente, não intratextualmente como o faz Korsyn. Os gráficos Schenkerianos nos apresentam hierarquias dentro de um único texto. Se a *Tessera* designa uma relação entre parte e todo entre diferentes textos, como é possível demonstrá-la a partir de um modelo essencialmente estrutural focado sobre uma única obra? Nas palavras do próprio crítico: “Se os níveis estruturais intratextuais de Schenker são analogias musicais da sinédoque, o que se tornou da relação intertextual parte/todo subjacente à *Tessera*?” (Scherzinger 1994, 303, *tradução nossa*)

Uma segunda crítica do opositor aponta que ao interpretar a organicidade da *Berceuse* de Chopin como uma tentativa de resolver os impasses formais do tema com variações, Korsyn reproduz o mesmo pensamento que ele mesmo pretende derrocar:

Korsyn caracteriza a tentativa de Chopin em se impor na tradição como uma tentativa de nos persuadir que sua obra é ‘mais completa, mais orgânica [do que a de seus predecessores] na solução dos problemas formais do tema com variação.’ A seleção de uma metáfora organicista como constituinte dos termos de uma ‘complementação antitética’ parece assumir, embora em um mais profundo (estrutural) nível de argumentação, o formalismo que ele buscou transcender em seus objetivos iniciais (Scherzinger 1991, 303, *tradução nossa*)

A fim de expor a diferença entre uma leitura forte e outra fraca, Korsyn compara a *Berceuse* de Chopin com outro intertexto, a *Traume am Kamin* Op. 143 nº 12 de Max Reger. O seu crítico questiona a legitimidade da comparação e sustenta que, ao afirmar que Reger “falhou em ouvir” (Korsyn 1991, 46) uma tensão dialética na obra de Chopin e que suas variações parecem “flácidas, ziguezagueantes, não direcionais” (ibidem), ele constrói um arranjo de argumentos que “garantem uma inspeção minuciosa” (Scherzinger 1994, 305). Sua aplicação da ideia de desleitura forte ou fraca parece carregada ideologicamente, de modo que é possível questionar: “se toda composição é uma desleitura intertextual, como é possível a Reger falhar em ouvir um aspecto do texto precursor?” (ibidem, *tradução nossa*)

Se nos cabe interferir nas discordâncias entre os dois musicólogos, a respeito desse ponto, diríamos que, se os contra-argumentos apresentados por Scherzinger são apropriados, visto que de fato é impossível assegurar qual aspecto de uma obra deve ser reformulado ou atualizado, devemos conceder com Korsyn que a obra de Brahms se apropria da de Chopin de uma forma mais sutil e perspicaz. Nos próprios termos deste último, ele não se resume a aludir à outra peça num nível superficial ou consciente, mas interiorizar a referência incorporando-a num discurso autônomo de seu intertexto, de modo que a peça de Brahms nos impele a uma leitura ou audição independente, enquanto a de Reger a uma leitura comparativa ou “espelhada.”

Esse fato decorre, a nosso ver, da aglutinação que Brahms impõe ao seu intertexto – localizando-o como um trecho intermediário entre duas sessões autorais – como se o subordinasse a uma vontade expressiva mais imperiosa, a sua própria.

Reger, por outro lado, capta toda a estrutura formal e até fraseológica de Chopin, apenas inserindo outro conteúdo; sua peça soa mais como a manifestação específica de um arquétipo mais amplo passivamente assimilado.

A opção de demonstrar sua teoria de análise intertextual a partir do confronto entre peças específicas, denotaria, segundo Scherzinger, mais uma contradição interna. Se a angústia da influência é inerente à criação artística, e ainda, se todo texto é um cruzamento de uma miríade deles, qual é a necessidade de recorrer à conteúdo específico, cuja relação já estava assinalada por citações aparentes e conexões históricas entre seus autores que já os pareciam?

Cabe intervir mais uma vez, e sugerir que a distinção entre um tipo de intertextualidade específica e outro generalista, que são definidos por Koch *et al* (2007) como intertextualidade *Stricto Sensu* e *Latu Sensu*, respectivamente, seria esclarecedora na discussão aqui mapeada. Ademais, nos parece que ambos os autores descuidaram da diferença evidente entre os conceitos de intertextualidade e influência, diferença que implica toda “atitude epistemológica” divergente: se estamos vislumbrando uma metodologia de análise intertextual em música, a empreitada se desdobra para os domínios da linguística textual, das operações de construção de sentido e coerência. Se, por outro lado, pretende-se compreender como se dá a influência em música, a discussão se insere nos estudos históricos e estilísticos de um contexto estético determinado. É evidente que os dois conceitos são irmanados e com frequência se manifestam juntamente; porém, se admitimos a distinção proposta por Koch, concluímos que em toda obra intertextual há alguma influência – mesmo que seja pela negação – mas a recíproca não é verdadeira.

O crítico também aponta como uma incoerência metodológica o uso dos gráficos e do vocabulário schenkeriano, para sustentar uma análise intertextual.²

Como uma teoria da influência poética, como pode as descobertas analíticas de Korsyn serem concebidas como fundadas em um modelo intertextual, mais do que em um puramente schenkeriano, quando este último é o meio pelo qual o primeiro é articulado? (...) o modelo pode estar carregando o mesmo formalismo analítico ao qual ele pretende inculcar novo sopro de vida. (Scherzinger 1994, 307, tradução nossa)

A aplicação das ideias sobre temporalidade musical de David B. Greene também é alvo de ressalvas. Segundo Scherzinger, o autor toma conclusões diferen-

² Se fosse dado a Korsyn o direito à tréplica, ele acudiria que o seu artigo versa a respeito dos últimos dois pontos: sobre praticar uma análise intertextual focada em peças específicas. Ele explica: “Restringir o estudo da intertextualidade a um intercâmbio entre dois textos não é uma estratégia inocente (...). Não obstante, se os textos são escolhidos cuidadosamente, pode se ter uma tática produtiva, porque a influência na arte é sempre pessoal (...). Esta posição explicitamente rejeita a recente crítica francesa que atribui a produção de obras a uma máquina geradora de textos impessoal, enquanto proclama a morte do autor.” (Korsyn, 1991, 21, *tradução nossa*). Já a respeito do uso da análise schenkeriana, o autor esclarece que “no infinito intercâmbio entre identificação e oposição de níveis estruturais que a teoria de Schenker revela, vejo possibilidades poderosas para a construção de um sistema de retórica, mesmo que Schenker raramente explorasse essas implicações de seu método.” (*ibidem*, 27, *tradução nossa*)

tes a partir das mesmas premissas, ao interpretar a mesma configuração temporal como a experiência de “uma consciência unificada ou não dividida” (Korsyn 1991, 42) na *Berceuse* e “caráter de memória mais do que presença imediata” na *Romanza* (ibidem).

Concluindo, Scherzinger destaca que considerar como objetivo da peça de Chopin a superação dos “problemas” formais do tema com variações é inserir, mais uma vez, em sua leitura, os mesmos paradigmas organicistas/formalistas que ele se propõe a reformular.

5. Considerações Finais

Realizar este confronto de ideias nos permitiu observar as dificuldades que engendram a criação de novos modelos analíticos, sobretudo quando estes tentam uma integração entre diferentes áreas do saber, cada qual com seus métodos, postulados e problemas respectivos.

Como vimos, o estabelecimento de uma teoria de análise musical intertextual está longe de ser consensual. As críticas que Scherzinger dispensa à poética musical de Korsyn são sintomáticas a esse respeito. Aquele entende que este não logrou uma apropriação satisfatória da teoria da influência de Bloom, desaprovando notadamente a inclusão de dados históricos e dos gráficos e conceitos schenkerianos, e conclui que ele acaba por reproduzir os mesmos paradigmas que pretendia reformular.

A despeito dessas ressalvas, entendemos que, mesmo com suas brechas, a proposta de Korsyn é interessante na medida em que evidencia a necessidade de tornar significativo o aparecimento de citações e alusões, inserindo-as numa interpretação geral e subjetiva sobre a peça ao invés de empreender um processo mecânico de catalogação e referencialismo.

A nosso ver, a inclusão da teoria de Bloom, principalmente na sua faceta psicanalítica, representa alguns problemas. O autor estabelece um pensamento centrado sempre no eu, no sujeito, e escapa-lhe que a música enquanto discurso se estabelece sempre numa relação entre interlocutores, sendo que a estética e a técnica de um compositor, na medida em que são idiossincráticas, também são históricas e genéricas. O literato, nos parece, carrega um ranço novecentista ou romântico que o impele sempre a procurar a figura do artista inatingível, o gênio que figura acima de todas as coerções sociais. Esta carga ideológica pode ser um entrave para a compreensão dos casos de intertextualidade em contextos nos quais inexistente a ideia de autor, como nas diversas citações e colagens de material diverso e anônimo nos motetos e nas “*parody masses*” da renascença, ou nos *organi* medievais, até nos mais recentes temas com variações e na música folclórica.

Também notamos, como apontado acima, que há uma certa confusão entre os conceitos de intertextualidade e influência, que são utilizados muitas vezes como análogos, o que tem graves implicações teóricas.

Por último, sugerimos que a influência do pensamento formalista pode ser mais ampla do que a imaginada. Ela incide inclusive nessa necessidade inelutável que a análise musical tem por modelos e constructos teóricos, dos quais espera-se extrair, muitas vezes maquinarmente, alguma verdade sobre a música. Aqui concedemos à Bloom que o significado literal é negativo e que a definição de um modelo pode significar a formatação de nosso senso interpretativo. Concordamos com Kramer, quando este afirma que: “todos os apelos por um solo firme em que se possa embasar nossa interpretação são em vão. A prática sempre ultrapassa tais tentativas de controle. Para entender o que criamos ou fazemos, é preciso andar em areia movediça.” (Kramer 1992, 27)

Sendo assim, só nos cabe interpretar como positivo todo tipo de embate que impele a análise musical a novos problemas e a revisões de seus procedimentos.

Referências

- Castro, Daniel Fraga de. 2011. *A Complexidade da angústia da influência de Harold Bloom*. Porto Alegre: PUC-RS.
- Greene, David B. 1982. *Temporal Processes in Beethoven's Music*. New York: Gordon and Breach.
- Korsyn, Kevin. 1991. *Towards a New Poetics of Musical Influence*. *Music Analysis* 10 (1/2): 3-72.
- Kramer, Lawrence. 2015. . Traduzido por Alex Pochat. In: *O Pensamento musical criativo: teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*, Ilza Nogueira e Fausto Borém (editores), Salvador: UFBA.
- Kristeva, Julia. 2005. *Introdução à semântica*. (Trad: Lúcia Helena França Ferraz). São Paulo: Perspectiva.
- Scherzinger, Martin. 1994. *The 'New Poetics' of Musical Influence: A Response to Kevin Korsyn*. *Music Analysis*, 13 (2/3): 298-309.
- Molina, Sidney. 2003. *Mahler em Schoenberg: Angústia da influência na sinfonia de câmara n.º 1*. São Paulo: Rondó.
- Koch, G. Villaça, Anna Christina Bentes, e Mônica Magalhães Cavalcante. 2007. *Intertextualidade: Diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez.

A Análise como fundamentação da coerência e completude na música vocal

Lourival Lourenço Junior, Achille Guido Picchi

Universidade Estadual Paulista

juniorrlourenco@gmail.com, achillepicchi@gmail.com

Title. *Dreams in the Voice of Elis Regina in “The Dream” by Egberto Gismonti.*

Abstract. *In vocal music, the totality formed by voice-text-instrument appears when the performer(s) bases the execution on elements of coherence and intelligibility. The performance must transcend the decoding of the score in mechanical processes, and present it according to its constructive possibilities. With deep knowledge of the score, it is possible to recognize the organization of the composer’s musical thought and identify which elements contribute to the inseparability of the three dimensions. This work intends to recognize this organization of musical thought in Cesar Guerra-Peixe’s song “Resta, sim, é remover”, for voice and guitar. The relationship between the elements of coherence and the way that they contribute to the construction of the musical sense will be focused, considering the formal, textural and Schenkerian analyses and the relationship of music and text. Within this context, the textural analysis specially contributed to the perception of the intimate relationship between music and text.*

Keywords: *Music for voice and guitar, Music analysis, Music-text relationship, Guerra-Peixe.*

Resumo. *A totalidade formada por voz-texto-instrumento na música vocal se realiza quando, no momento da execução, o(s) intérprete(s) fundamenta(m) sua interpretação nos elementos de coerência e inteligibilidade. Isto é, a execução da obra deve transcender a decodificação da partitura em processos mecânicos, e realizá-la de acordo com suas possibilidades de atribuições de sentido. A partir de um conhecimento profundo extraído de sua escrita, é possível reconhecer a organização do pensamento musical do compositor, e identificar quais aspectos contribuem para a inseparabilidade das três dimensões da obra. Este trabalho visa elencar essa organização na música “Resta, sim, é remover” de Cesar Guerra-Peixe, original para voz e violão, a fim de identificar a relação dos elementos de coerência e a maneira como contribuem na construção de sentido na obra. Serão consideradas as análises formal, textural e Schenkeriana, bem como reflexões a respeito do texto-música. Perceberemos uma relação íntima entre texto e música do ponto de vista textural, de tal forma que, as outras ferramentas analíticas vão confirmar as conclusões a que nos leva a análise da textura.*

Palavras-chave: *Música para voz e violão, Análise musical, Relação texto-música, Guerra-Peixe.*

1. Introdução

No momento em que a realização musical transcende, de maneira sistemática e embasada, a decodificação do grande número de informações da partitura, pode se dizer que há, naquele instante, uma interpretação musical. Contudo, não se trata aqui das inspirações subjetivas e singulares de cada executante, quando em contato com a obra, mas da possibilidade de que a simples execução do código da partitura não dá conta do discurso musical. Picchi diz que “Os atos de decodificação por si só não garantem a interpretação, pois a obra musical está agregada ao ato que a realiza” (2010). Comenta ainda que:

A validade da interpretação reside na assunção da inevitabilidade do intérprete como mediador único da obra no momento de sua execução. E passa pela consciência das significações assignadas por ele como únicas e abrangentes a cada momento da execução. E, por fim, traduz-se pela ciência de que a verdade, contida na reunião de fatores, previamente conhecidos e trabalhados intelectualmente, da obra, revela a coerência, a inteligibilidade e a completude da própria obra a cada momento da sua execução. (Picchi, 2010, 21)

Certamente a dialética entre a obra e o ouvinte, da qual o interprete é realizador, deve configurar um espaço de fruição (Barthes, 2015). Deve-se ressaltar que as possibilidades de realização deste espaço não se encontram na execução rigorosa e fiel do código musical, como tampouco no impulso meramente intuitivo. Encontram-se na escrita e nas relações internas e externas que ela mantém, enquanto registro físico da obra. (Zampronha, 2000) Justifica-se, portanto, a preocupação com a análise enquanto meio de compreensão e vislumbre das possibilidades de atribuições de sentido que a escrita oferece ao intérprete.

No âmbito da canção, os elementos da arquitetura interpretativa encontram-se em relações mais complexas, dado sua natureza inseparável da linha vocal. O instrumento não se apresenta como acompanhador apenas, cada vez mais, ele constitui uma unidade de texto-voz-instrumento, de forma que sua inseparabilidade exerce papel fundamental na interpretação. Há de se considerar também que, não raras vezes, o sentido literário do texto está diretamente relacionado a elementos musicais como ritmo, articulação, direção melódica, ornamento, funções harmônicas, dentre outros, de forma que a expressão artística da canção apresenta um texto-música no qual um é indissociável do outro.

Dessa maneira, justifica-se a necessidade de uma análise que dê conta de pôr em evidência as relações que existem na composição, sejam as relações da especificidade do instrumento em virtude da voz, sejam as relações mais profundas que envolvem elementos textuais e musicais. A compreensão do paradigma da escrita para voz e instrumento permite delinear uma metodologia de análise que fundamenta a execução interpretativa enquanto atitude realizadora. Conforme diz Picchi: “(...) talvez a análise não seja efetivamente determinante da interpretação, como sendo uma causa do efeito da outra. Porém, sem qualquer análise, não há interpretação” (Picchi, 2010, 252).

2. Análise comentada

Dessa forma, vamos analisar a obra “Resta, sim, é remover”, original para violão e voz, de Cesar Guerra-Peixe, a fim de elencar suas as relações de coerência, que devem ser levadas em conta frente às possibilidades interpretativas, bem como fundamentar as escolhas que aí forem feitas.

Esta música tem a forma A-B, sendo que a primeira parte apresenta uma primeira sessão de 8 compassos que se repetem com as mesmas figurações e mesmas direções, apesar de algumas alterações nas notas.

The musical score is presented in four systems, each containing a vocal line and a piano accompaniment line. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The lyrics are: "Res-ta, sim, é re mo ver As Cin zas do teu o lhar De mo doa in fla mar a cha ma Da tu a dor in te ri or. Lim pa rás o cam po cla ro Do teu cor po, lar go mar. Tu do te rá aos teus o lhos Um sa bor pu ro de". The piano accompaniment features a repeating rhythmic pattern of eighth notes with a chromatic descending line, and the vocal line consists of eighth and quarter notes.

Figura 1: Compassos 1 ao 16

A segunda parte apresenta ostinatos e notas pedais. Tanto na primeira parte quanto na segunda, encontramos, na linha instrumental, arpejos escritos para os quais a mão do violonista permanece fixa. Há portanto, uma organização de “desenhos” de acordes. Temos, na segunda parte um ostinato de acordes arpejados com movimento cromático descendente e notas pedais. Neste final a voz intercala entre um trecho quase recitativo e um melismático. A cada dois compassos a figuração se repete um tom abaixo,

finalizando com uma linha melódica descendente, e uma condução cadencial para nota de repouso.

17
ver Es ta rás as sim mais no va.

20
Quea á gua re cém ra cha da. co mo há s tea de le nha

23
ver de que a ca bou de ser cor ta da.

Figura 2: Compassos 18 ao 26

Esta música utiliza-se de um poema do poeta amazonense Elson Farias (1936). Ele possui três quadras heptassílabas e sem rima. Esta obra trata de um momento epifânico desencadeado pelo remover as cinzas do olhar da pessoa a quem o eu-lírico se dirige. Há, nesta revelação, um aspecto também doloroso, pois o “sabor de puro ver”, inflama a chama de uma dor interior e tudo torna-se novo como lenha verde recém cortada, conforme poderemos ver no poema:

*Resta, sim, é remover
As cinzas do teu olhar,
De modo a inflamar a chama
Da tua dor interior*

*Limparás o campo claro
Do teu corpo, largo mar,
Tudo terá aos teus olhos
Um sabor puro de ver
Estarás assim mais nova
Que a água recém rachada,
Como hástrea de lenha verde
Que acabou de ser cortada.*

O compositor não trabalhou o poema ampliando-o (repetindo trechos) ou reduzindo-o (ocultando trechos), na música o poema é apresentado na íntegra. A linha melódica delimita os versos utilizando-se de notas curtas e notas longas, de forma que, todo final de verso está marcado por uma nota longa. O compositor, portanto, apoiou-se na métrica e na prosódia do poema para organizar os elementos musicais, a tal ponto que podemos perceber, na escrita musical, a divisão de estrofes original do poema. Cada início de estrofe é marcado por algum elemento musical novo, ou por uma citação do início da música, sugerindo um novo começo.

Notamos que em alguns momentos o tratamento musical deixa transparecer a rítmica poética. Como, por exemplo, no verso “Que a água recém rachada”, cuja escansão seria “quea / a / gua / re / cem / ra / cha / da” com a tônica na 7^a sílaba, musicalmente foi tratado assim:



Figura 3: Compassos 20 ao 21

Uma única figura musical para as sílabas gramaticais cuja escansão demonstrou estarem unidas e a sílaba tônica colocada no tempo forte do compasso, e com mais movimentação melódica do que o trecho que a antecede.

Não há na partitura consultada uma indicação específica para o tipo de voz, porém se considerar sua extensão, ela se adequa tanto às vozes soprano e contralto, quanto ao tenor. Sua extensão é basicamente de uma nona, do si³ ao ré⁵.

Percebemos também, o uso das capacidades de ressonâncias típicas do violão, por meio do uso de cordas soltas e intervalos de reverberação de efeito. O uso dessas particularidades do violão na música vocal é bastante relevante, pois favorece a relação do instrumento com a voz. Recursos como arpejos que mesclam cordas soltas e cordas presas, intervalos de segundas menores feitos em cordas diferentes e ostinatos com notas pedais em cordas soltas, provocam a sensação de continuidade sonora e contribuem para a configuração de uma ambiência. Além de que, nos momentos em que a voz faz uma linha melódica descendente, o violão faz um contraponto com um arpejo ascendente, o que permite maior clareza para a articulação da voz.

O eixo principal escolhido para a compreensão desta obra, e em especial, para compreensão de sua unidade, voz, violão e texto, é o aspecto textural. Temos uma predominância de textura homofônica, contudo, sua densidade sofre uma rarefação ao longo da obra. O movimento poético da revelação e redescoberta da percepção supõe um constante crescimento da clareza. Este movimento se materializa musicalmente na rarefação da densidade sonora, especialmente da parte instrumental. Os acordes de arpejos escritos e harmonia variada se reduzem a arpejos não escritos e cordas soltas, bem como a relação da linha melódica com o violão fica mais clara, na medida em que seus centros de apoio estão o tempo todo sendo tocados pelo violão. Portanto, além da rarefação da densidade sonora e do estreitamento da relação entre voz e violão como suporte imagético da epifania do “remover as cinzas”, ainda temos o contraste com a parte A da música, que confere à segunda parte o aspecto de novidade, assim como diz o poema “estarás assim mais nova”, além do ostinato que dá fluidez ao trecho, tal como a fluidez da água recém rachada. Por fim, podemos considerar uma relação entre a direção melódica e a última frase da música, que diz “Que acabou de ser cortada”. A medida que, todo galho verde de árvore que venha a ser cortado, seca e morre, a linha melódica acontece de maneira descendente com uma cadência final, tal como o violão.

A fim de confirmar a análise textural e oferecer-lhe melhor fundamentação, toma-se como ferramenta analítica a Análise Schenkeriana (Neumeyer, 1992) que traz à luz os aspectos texturais supracitados. Tais aspectos revelam também a totalidade de voz, texto e instrumento, em função da expressão poética condensada pelo compositor, no sentido de que cada uma das três dimensões suporta e contextualiza a existência das outras duas¹.



Figura 4: Gráfico da Análise Schenkeriana dos compassos 1 ao 5

Neste plano frontal dos 5 primeiros compassos da música, percebemos que a linha fundamental da voz é rerepresentada pelo violão e se encontram concluindo simultaneamente na nota de tônica da cadência autêntica. Nesta primeira frase da música, já percebemos o estreitamento da relação entre a linha da voz e do instrumento. Nota-se, por exemplo, que a progressão linear da voz interna do violão dá suporte e movimento ao trecho conduzindo-o para a linha fundamental. Ainda que Nicholas Cook tenha se referido à análise Schenkeriana como uma metáfora, na qual a composição é uma ornamentação em grande escala de uma progressão harmônica básica (1987), a

¹ Para maior detalhamento sobre a construção e interpretação dos gráficos, vide Schenker (2012).

aplicabilidade das conclusões dessa dita metáfora se concretiza quando orientam a execução em direção à coerência da obra.

Pode-se supor, inclusive, que a reincidência de estruturas atua como elemento de coerência ao longo da obra, sobretudo, quando tais estruturas conectam outros elementos díspares. Ao longo dos próximos onze compassos, com uma condução harmônica na qual as relações de dominante-tônica se dão tanto por cromatismos, quanto por dominantes secundárias, notamos que a linha fundamental é uma progressão de quinta que se repete, constantemente tanto no violão quanto na voz.

The figure displays a musical score for guitar and voice, annotated with Schenkerian analysis. The score is organized into three systems, each corresponding to a measure number (2, 3, 4) on the left. The first system (measures 6-9) features a vocal line with notes G4, A4, B4, C5 and a guitar line with notes G2, A2, B2, C3. Fingerings are indicated as 5, 4, 3 above the vocal notes. A 'CS' (chromatic semitone) label is placed below the guitar line between measures 8 and 9. The second system (measures 10-13) shows a vocal line with notes D4, E4, F4, G4 and a guitar line with notes D2, E2, F2, G2. Annotations include '5-prg' and 'p' below the vocal line, and 'Arp' below the guitar line. Fingerings 2, 1, 4, 3, 2, 1 are shown above the vocal notes. The third system (measures 14-18) features a vocal line with notes A4, B4, C5, B4, A4 and a guitar line with notes A2, B2, C3, B2, A2. 'CS' labels are placed below the guitar line between measures 15-16 and 16-17. Fingerings 4, 3, 2, 1, 5, 4, 3, 1 are shown above the vocal notes. The guitar line includes 'Arp' annotations and dotted lines indicating phrasing.

Figura 5: Gráfico da Análise Schenkeriana dos compassos 6 ao 18

Percebe-se também que, apesar do gráfico representar o plano frontal, a linha da voz se assemelha ao plano de fundo, pois neste trecho da peça, a linha melódica é pouco ornamentada. O gráfico coloca em evidência a, já referida, rarefação da textura a medida que o poema descreve a epifania da pessoa a quem o eu-lírico se dirige. Bem como deixa claro que, cada vez mais o violão suporta a linha melódica, ficando também cada vez menos ornamentado. Ao final da peça, percebemos que, através de um cromatismo descendente em direção a dominante e sua resolução, a linha fundamental da voz se apoia na linha fundamental do violão. Pela primeira vez elas coincidem temporalmente e, conseqüentemente, trazem clareza para a relação que há entre elas. O fato da Urlinie realizada no violão estar incompleta (uma progressão de quinta que termina na terça) pode, inclusive, sugerir que a complementariedade entre voz e violão supre essa incompletude.

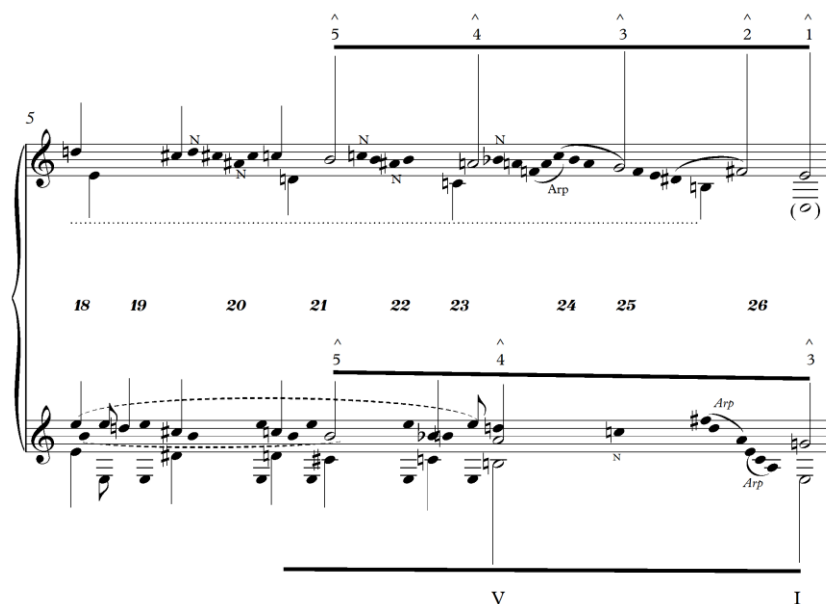


Figura 6: Gráfico da Análise Schenkeriana dos compassos 1 ao 5

Por fim, o movimento poético da epifania conduz a pessoa a ver tudo com ares de novidade, pois “tudo terás aos teus olhos um sabor puro de ver”. E essa novidade se materializa em uma ponte cromática ligada por uma nota pedal (de corda solta), que leva a um ciclo de dominantes secundárias que descendem cromaticamente, não resolvendo antes do último compasso. Esse processo harmônico contribui para a fluidez do trecho, no qual o poema diz que, a revelação deixará a pessoa “mais nova que a água recém rachada”. O paralelo imagético da água que brota da fonte com fluidez e continuidade é realizado quando as dominantes são conectadas por nota pedal e não se resolvem. A percepção dessas relações pode ser reafirmadas pelos gráficos da análise Schenkeriana aqui apresentados.

3. Conclusão

Dessa forma, portanto, a análise transcende a decodificação da partitura, no sentido de que a escrita musical não é apenas traduzida em processos mecânicos de execução. Nesse ponto, pode-se afirmar que a escrita dessa obra carrega consigo um complexo de significações da qual emerge um leque de possibilidades de execução. O conhecimento

da obra pode conduzir sua execução em função de sua inteligibilidade, de forma que as escolhas interpretativas, a partir de então, vão elencar quais dessas possibilidades serão eleitas como verdade pelo intérprete. A inseparabilidade de texto-voz-instrumento, neste ponto, pode ser manifestada como resultado da coerência entre os elementos da obra, que são realizados pelo intérprete. Por fim, pode-se afirmar que a completude da obra se concretiza na maneira como a atitude realizadora do intérprete transcende o código da partitura, a partir da fundamentação dada pelo conhecimento adquirido através da análise.

Referências

- Barthes, Roland. 2015. *O Prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.
- Cook, Nicholas. 1987. *A Guide to Musical Analysis*. New York: W.W. Norton.
- Neumeyer, David; Tepping, Susan. 1992. *A Guide to Scherkerian Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schenker, Heinrich. 2012. *Five Graphic Music Analysis*. New York: Dover.
- Picchi, Achille G.. 2010. *As Serestas de Heitor Villa Lobos: um estudo de análise, texto-música e pianismo para uma interpretação*. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, SP.
- Zampronha, Edson. 2000. *Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical*. São Paulo: Annablume: Fapesp.

Uma Análise multivalente da Introdução do primeiro movimento do *Trio* de Alberto Nepomuceno

Robison Poreli Moura Bueno

Instituto Federal de São Paulo

rporeli@gmail.com

Title. *A Multivalent Analysis of the Introduction to the First Movement of Alberto Nepomuceno's 'Trio'.*

Abstract. *This article presents a multivalent analysis of the introduction to the first movement of Nepomuceno's Piano Trio. Aiming at understanding the work as a hybrid aesthetical product concerning both Brazilian Romanticism and Modernism, our analysis focuses on the structural, topical, narrative and intertextual aspects of the composition. Finally, our study points to a work of synthesis between formal and expressive romantic tradition, and new materials, such as modal scales, hexatonic scales and chromaticism with tritone substitution.*

Keywords: *Alberto Nepomuceno, Piano trio, Multivalent analysis.*

Resumo. *Este artigo apresenta uma análise multivalente da introdução do primeiro movimento do Trio de Nepomuceno (1916), cujo objetivo é a compreensão da obra como um produto estético híbrido, concernente tanto ao romantismo quanto ao modernismo brasileiros. Nesse sentido, nosso estudo analítico focalizou os seguintes aspectos: estrutura, tópicos musicais, narratividade e intertextualidade. Os resultados apontam para uma obra de síntese entre a tradição formal e expressiva do romantismo e novos materiais, tais como escalas modais, escalas hexatônicas e cromatismos com substituições tritônicas.*

Palavras-chave: *Alberto Nepomuceno, Trio, Análise multivalente.*

1. Introdução

Este artigo, síntese de parte de uma pesquisa de doutorado em andamento¹, aborda o *Trio em Fá sustenido menor* (1916) de Alberto Nepomuceno (1864-1920). Trata-se de sua última obra instrumental de morfologia longa², um campo que seria adequado “às experimentações e tentativas de expansão do discurso musical e de superação estético-composicional” (Volpe 1994, 145). O objetivo é constituir um estudo de caso que permita um melhor posicionamento da obra do compositor no período de transição entre o romantismo e o modernismo brasileiros. Devido às limitações de espaço, é apresentada aqui somente a análise da introdução do primeiro movimento.

Para os autores de sua época, como Mello (1908), Nepomuceno fazia música nacional. Após sua morte, Almeida (1926) o chamou de “precursor” do nacionalismo. A tese do precursor – ou sua variante, inaugurador – viria a ser reproduzida nas gerações seguintes de autores, dentre os quais Azevedo (1956), Lamas (1964), Kiefer (1976), Béhague (1971, 1979), Mariz (1981) e Neves (1981). Em estudos mais recentes, o cosmopolitismo do compositor passou a ser valorizado e avaliado com maior rigor analítico. Dudeque (2005) identificou aspectos referentes às instruções pedagógicas do ensino acadêmico de Berlim na época de seus estudos na Alemanha. Coelho de Souza (2006) encontrou elementos característicos da harmonia progressista germânica nas canções sobre textos estrangeiros. Vidal (2011) se dedicou ao estudo do germanismo em Nepomuceno, à luz de suas relações com fontes musicais austro-germânicas. Bueno (2013) levantou elementos dos estudos franceses do compositor e elucidou o uso do modalismo em *Électre*. E Taddei (2015) analisou a estruturação harmônica de *Artemis*, constatando o uso sistemático do cromatismo pós-wagneriano.

Contudo, para Goldberg (2007) Nepomuceno não é apenas cosmopolita; ele é um modernista da primeira geração, pois usava procedimentos como as “estruturas harmônicas duplas”, a “bitonalidade” e o “modalismo” (Goldberg 2007, 191). Não obstante sua competente análise do *Trio*, apenas a dimensão estrutural da obra está contemplada, deixando de lado o conteúdo expressivo. Diferentemente, Coelho de Souza (2008, 2017), empregando a teoria contemporânea da significação, afasta de Nepomuceno, ao mesmo tempo, a caracterização de “romântico conservador” e de “modernista iconoclasta”. Para ele, a música de Nepomuceno é desenvolvida a partir de dois paradigmas: “o estudo de modelos formais abstratos e a imitação de obras primas dos grandes compositores” (Coelho de Souza 2008, 79).

Dessa forma, a presente análise intenta demonstrar que, apesar do uso de elementos estruturais progressistas, Nepomuceno continuou a utilizar elementos expressivos ligados ao passado musical, não havendo ruptura, portanto.

2. Análise e significado: ferramentas analíticas

A teoria musical vem sendo desafiada a superar a dicotomia estrutura e significado. Kerman (1965, 1980) defendeu um arcabouço interpretativo mais amplo para a

¹ Sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Coelho de Souza, ECA-USP.

² As peças de morfologia longa são ligadas à forma-sonata (quartetos, trios, sonatas, etc). E as peças de morfologia curta são as peças líricas, serenatas, romances, etc. (Volpe 1994).

musicologia. Cone (1974, 112³) afirmou que conceitos formais e expressivos “representam duas maneiras de entender os mesmos fenômenos”. Kramer (1990, 1) reivindicou que os significados musicais “estão inextricavelmente ligados aos processos formais e articulações estilísticas das obras musicais”. E Hatten (2004, 10) considerou que “nós estruturamos uma expressão, assim como expressamos uma estrutura”. Assim, “ao se analisar música, já se está sempre envolvido na análise do significado” (Cook 2001, 190). A “onipresença” do significado aproximou a análise da semiótica. Agawu (1991) conectou as unidades semióticas às categorias retóricas do século XVIII, retomadas por Ratner (1980), chamadas de *tópicas*. As tópicas são lugares-comuns do discurso musical, identificáveis por uma determinada cultura. Também Hatten (1994, 2004) trouxe para sua abordagem semiótica o conceito de tópica, integrando-o ao princípio da marcação e à noção de tropificação.

Após o estudo das unidades de significado, as pesquisas se voltaram para o processo de concatenação dessas unidades, a “narratividade musical” (Grabócz 2009, 28). Uma tentativa de síntese das várias noções de narrativa foi empreendida por Almén (2008), que elaborou um modelo analítico eclético, aplicável a uma ampla gama de estilos e repertórios musicais. Nesse contexto, a obra musical produz uma teia de significados compartilhados. Procurando desvendar como a intertextualidade pode informar os códigos semióticos musicais, Klein (2005) dialogou com a literatura teórica estruturalista e pós-estruturalista, argumentando que o significado musical é fruto das relações entre estruturas, sendo estendido para além de uma obra singular.

O estudo da significação contribuiu para uma renovação da teoria musical, mas a aplicação analítica continua problemática. Pearsall e Almén (2006) propõem que abordagens compromissadas com o significado musical incluam o máximo possível de perspectivas, tanto interdisciplinares quanto intradisciplinares. Tal é o caso do método de Webster (2010), a análise multivalente. Nessa proposta, “uma obra musical é entendida como abrangendo numerosos ‘domínios’ diferentes: tonalidade, ideias musicais, ritmo, dinâmica, instrumentação, registro, retórica, design ‘narrativo’ e assim por diante” (Webster 2010, 128). Cada domínio deve ser processado separadamente, um por vez, “com pouca atenção para o que acontece nos outros domínios, e sem preconceitos quanto à forma global” (Webster 2010, 129). Os resultados são apresentados em um diagrama formal, com linhas de tempo independentes, uma para cada parâmetro relevante, alinhadas verticalmente.

3. Análise estrutural

O primeiro movimento do *Trio* inicia com uma introdução lenta que se estende por cinquenta compassos, estando estruturada como um pequeno ternário (Caplin 1998, 71-86). Conforme demonstrado na figura 1, a seção A, que tem função formal expositiva, é constituída por um período simétrico modulante. A ideia básica (c. 1-5) do antecedente é uma melodia monofônica, modal, em oitavas graves. Pelo princípio da centricidade contextual (Roig-Francolí 2008, 5), a nota Dó# é enfatizada, caracterizando o modo frígio. A frase termina com uma cadência melódica inconclusiva (cmi). Segue-se a ideia contrastante de textura cordal, com movimentações melódicas no violino e violoncelo, de início homofônicas (c. 6-8) e, ao final da frase (c. 9-11), mais polifônicas. O trecho

³ Todas as citações em língua estrangeira são de tradução nossa.

está em F \sharp menor, predominantemente eólio, com movimento harmônico $i \rightarrow ii^{\circ} - v$. Segue-se o conseqüente do período, com a ideia básica começando agora em F \sharp eólio. A segunda parte da frase (c. 14-16) retoma o D \acute{o} \sharp frígio, mas, em resposta ao antecedente, termina com uma cadência melódica conclusiva (cmc). A ideia contrastante é rerepresentada em D \acute{o} menor, a uma distância de um trítano de F \sharp , com o perfil harmônico $i \rightarrow III - V/v$. Essa relação de trítano, aqui prenunciada, será constantemente retomada no restante da obra. A frase termina com o violino e violoncelo liquidando as ideias temáticas, na dominante do quinto menor, grau que iniciará a seção B.

Enquanto a seção A é formalmente mais estrita, a seção B, cuja função formal é de meio contrastante, é mais fragmentária, mas mesmo assim pode-se reconhecer um período modulante e uma ponte. Conforme a figura 2, o antecedente se inicia com uma frase no violoncelo, que é respondida pelo violino, progredindo harmonicamente da região do quinto menor de D \acute{o} menor até o III de F \sharp menor. A conexão entre D \acute{o} menor e F \sharp menor, uma relação tritônica, é dada pela dominante da dominante de D \acute{o} menor, que é, enarmonicamente, o acorde de sexta alemã de F \sharp . O conseqüente repete a estrutura pergunta (violoncelo) e resposta (violino), progredindo de i^7 de Mi menor, região do quinto grau menor do III de F \sharp menor, até o acorde de nona menor da dominante de F \sharp menor. A ponte se inicia com uma variação de um motivo (c. 11, violoncelo), que é imitada pelo violino uma quarta justa acima. O violino segue em cromatismo melódico ascendente e é imitado com cromatismo descendente pelo violoncelo. Essa polifonia das cordas é acompanhada, no piano, por acordes que progridem por deslizamento cromático, resultando alguns agregados de difícil classificação. Apesar da complexidade cromática, a conexão entre o final do conseqüente (c. 33) e o final da ponte (c. 36) se dá, novamente, por uma relação tritônica. Além das fundamentais de V^{-9} e Ger^{o3}/iv estarem a um trítano de distância, esses acordes possuem um trítano interno em comum. Exatamente no meio dessa distância tritônica (c. 35), ocorre uma tríade aumentada, que é enfatizada pelo arpejo do violino. Esse acorde possui o intervalo Sib-F \sharp , uma expansão do trítano Si-F \acute{a} , que volta a contrair-se no último acorde.

A seção A' (figura 3), de função recapitulatória, também está ligada à anterior por trítano, pois retoma D \acute{o} \sharp frígio. A ideia básica é rerepresentada quase literalmente no piano, mas as cordas apresentam variações motivicas em textura mais polifônica. A ideia contrastante também aparece variada e mais polifônica nas cordas, em Mi maior, relativo maior de D \acute{o} \sharp menor. Uma maneira de permacer "em casa", em resposta à ideia contrastante do conseqüente da seção A (c. 17-23), que havia se expandido para D \acute{o} menor, antípoda de F \sharp menor. A introdução do *Trio* é finalmente encerrada sobre um pedal de tônica com o acorde do primeiro grau com sexta adicionada.

4. Análise tópica

Seguindo o procedimento de Agawu (2009), a introdução do *Trio* foi segmentada em unidades ou "blocos de construção", segundo a identidade temática e a predominância tópica. Foram identificadas nove unidades, conforme a tabela 1.

Na unidade 1, identifica-se o estilo declamatório que, segundo Dickensheets (2012, 113), é usado para recriar a palavra falada do poeta ou do narrador. Na unidade 2, a parte do piano evoca a harpa, com uma sensação de 6/8 e não de 3/4, como está escrito. Somando isso ao movimento ondulante das cordas, sugere-se a tópica de barcarola,

como descrita por Ratner (1992, 172-175). As unidades 3 e 4 retomam, respectivamente, o estilo declamatório e a barcarola. Na unidade 5, o violoncelo executa um recitativo, que é respondido pelo violino com uma figuração de caráter decorativo que, seguindo Agawu (1992, 141-142), é chamada aqui de *arabesque*. A unidade 6 é topicamente similar à 5. A unidade 7 é uma enigmática polifonia, imitativa e cromática. A unidade 8 retoma o estilo declamatório, mas tropificado por gestos melódicos de *pianti* nas cordas. A unidade 9 continua o processo de tropificação, agora somando gestos de *pianti* (cordas) a um acompanhamento de barcarola no piano.

antecedente

ideia básica

cmi

Piano

pp molto legato

2 3 4 5

dó# frígio

ideia contrastante

Vno.

pp

6 7 8 9 10 11

pp con espressione

Vc.

f

#7

Pno.

pp

5ª j

fá# m: i⁷ iv⁶₄ iv⁴₃ i VI⁷ VII v ii^o v

ped (1)

consequente

ideia básica

cmc

Piano

pp

12 13 14 15 16

cresc. *f* *dim.*

fá# eólio

dó# frígio

ideia contrastante

liquidação

Vno.

pp

17 18 19 20 21 22 23

cresc. *f* *calando*

Vc.

cresc. *f* *calando*

Pno.

pp *cresc.* *f* *calando*

dó m: i VI i VII III V/v

Figura 1: Seção A, compassos 1-23

Ant *Doppio movimento* 24 25 26 *rall.* 27 *semplice* *p calmo e dolce* **Conseq** 28 29 30

f espressivo *p* *rall.* *a tempo*

mf *p* *mf*

Ponte 31 32 33 34 35 36

f *rit.* *p*

mf *sf* *f* *dim.*

$V \frac{7}{4}$

fã#m: $iv \frac{7}{4}$ V_2/VII $V \frac{3}{4}$ V^{-9} $(iv \frac{3}{4})$ V^{-9}

trítano (6 semitons) B^b+

Ger^{03}/iv

Figura 2: Seção B, compassos 24-36

Molto lento come I° 37 38 39 40 41

p espressivo *pp*

p

pp legato *cresc.* *dim.* *ppp*

pp *calando* *ppp*

ppp *calando*

Mi M: $vii^{07}_1 \frac{1}{2}$ $iiii_3$ $iii^7_{IV^4} (V)$ vi_3 vii^{04}_2 vi^7

fã#m: v^7 iv^6_5 ii^{06}_5 VII^4 1_3 v^6_5 III^5 ii^{04}_3 ii^{06}_5 VI^4 v^7 $i^{(add6)}$... $i^{(add6)}$

ped(1)

Figura 3: Seção A', compassos 37-50

Unidade	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Compassos	1-5	6-11	12-16	17-23	24-28	29-33	34-36	37-41	42-50
Tópicas	declamatório	barcarola	declamatório	barcarola	recitativo, <i>arabesque</i>	recitativo, <i>arabesque</i>	polifonia cromática	declamatório + <i>pianti</i>	barcarola + <i>pianti</i>

Tabela 1: Unidades e referências tópicas

Levando em consideração o conjunto das ocorrências tópicas, é possível identificar, já nesta introdução, o chamado estilo bárdico, um dialeto que reúne várias tópicas e gestos expressivos. Suas principais características são: uso dos modos menores, alusões à harpa, acordes paralelos, conduções abertas, alusões a tempo antigo e arcaico, estilo declamatório (voz do bardo), mudanças dramáticas de humor, harmonias dissonantes, uso dos estilos heroico, tempestuoso e militar (Dichensheets 2012, 127-128). O estilo bárdico é comumente empregado nas baladas instrumentais, sugerindo, já na introdução, que todo o movimento, além da forma sonata, seja expressivamente uma balada.

5. Narratividade

A teoria da narrativa musical de Almén (2008) traça essencialmente as tensões entre uma hierarquia de imposição de ordem e uma transgressão dessa hierarquia, cujo resultado produz um dos quatro arquétipos narrativos: *romance* (vitória de uma hierarquia de imposição de ordem sobre sua transgressão), *tragédia* (derrota de uma transgressão por uma hierarquia de imposição de ordem), *ironia* (derrota de uma hierarquia de imposição de ordem por uma transgressão) e *comédia* (vitória de uma transgressão sobre uma hierarquia de imposição de ordem). Dado o caráter introdutório do trecho musical em análise, a narrativa não está completa, mas o arquétipo da tragédia já pode ser vislumbrado, conforme a tabela 2. Observa-se que, na unidade 9, o refrão já está completamente subjulgado tonalmente, não tendo força de transgressão. Ainda as unidades 8 e 9 estão tropificadas, indicando que narrativa continuará. Isso fará total sentido ao final da peça, na coda, que repete a estrutura da introdução, mas sem as transgressões das unidades 5, 6 e 7 e com as tópicas originárias reforçadas, sem tropificação. Isto é, há uma derrota da transgressão.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-5	6-11	12-16	17-23	24-28	29-33	34-36	37-41	42-50
refrão	episódio 1	refrão	episódio 2	episódio 3	episódio 4	episódio 5	refrão	refrão
a	b	a'	b'	c	c'	d	a''	b''
declam	barcarola	declam	barcarola	recitativo, <i>arabesque</i>	recitativo, <i>arabesque</i>	polifonia cromática	declam + <i>pianti</i>	barc. + <i>pianti</i>
ordem	transgressão	ordem	transgressão	transgressão	transgressão	transgressão	ordem	ordem

Tabela 2: Unidades, referências tópicas e elementos narrativos

6. Intertextualidade

O levantamento da hipótese de um intertexto considerando apenas a introdução de todo um movimento pode parecer prematura, mas este excerto possui elementos suficientes para isso. Dadas as limitações, considera-se aqui apenas a chamada intertextualidade *poiética*, ou seja, os textos que o autor trouxe para a sua composição (Klein 2005, 12). O intertexto do *Trio* de Nepomuceno seria o *Quarteto com piano em Lá menor*, op. 7, de Vincent d'Indy. O segundo movimento, intitulado justamente *Ballade* é o que mais se aproxima da introdução do *Trio*. O primeiro aspecto que chama atenção é, em seu

aspecto tópico, o uso do estilo bárdico, típico das baladas (estilo declamatório, alusão à harpa, melodias líricas, etc.). O segundo aspecto é sua estrutura, conforme demonstra a tabela 3. Comparando com a tabela 2, a estrutura de Nepomuceno é quase a mesma, com a diferença que o brasileiro apliou a forma, enchertando c, c' e d.

Seção	Compassos	tonalidade
A	1-21	mi eólio
B	22-43	Dó Maior, Láb Maior
A ¹	44-51	Láb Maior/menor, Sol Maior
B ¹	52-74	Mi Maior
A ²	75-90	mi eólio

Tabela 3: d'Indy, op. 7, forma do segundo movimento. Adaptado de Koscho (2008, 111)

Outro aspecto a ser considerado é que Nepomuceno teria deslocado o texto de d'Indy do segundo movimento para a introdução de um primeiro movimento. Isso não enfraquece a hipótese de intertextualidade, pois como vem sendo apontado por Coelho de Souza (2017, 231-232), o desvio tem sido uma característica da intertextualidade de Nepomuceno, evitando assim a escrita derivativa e o plágio. Ainda assim, aspectos de semelhanças temáticas podem ser observados, conforme demonstra a figura 4.

d'Indy, op. 7, II-Ballade, c. 11-15

Nepomuceno, *Trio*, I, c. 1-2

Pno.

Figura 4: Semelhanças temáticas entre textos de d'Indy e Nepomuceno.

7. Forma multivalente e conclusões

Após cada domínio ter sido examinado em separado, todos os parâmetros são colocados em simultaneidade no diagrama formal (figura 5), resultando no que Webster (2010) chama de “forma multivalente”. Pode-se observar que do ponto de vista formal, há grande clareza de início e término das seções, bem como das frases e agrupamentos. Praticamente não há incongruências paramétricas, isto é, existe uma boa correspondência temporal das mudanças musicais entre os domínios. Cada tópica corresponde a uma unidade fraseológica, que sua vez desempenha uma função estrófica, dentro da forma expressiva de uma balada. A seção B, como meio contrastante, é congruente em todos os domínios, com uma fraseologia mais solta, expansão tonal e disforia harmônica, novidade tópica, transgressão narrativa e não correspondência intertextual. Por outro lado, também é possível observar que, enquanto os parâmetros harmônicos e tonais possuem grande variedade, combinações unusitadas, expansão e dubiedade tonal, os outros parâmetros são mais contidos, gerando um contrapeso expressivo para os momentos de disforia harmônico-tonal.

Esse equilíbrio corresponde à chamada noção de progresso como uma espiral, imagem simbólica criada por Vincent d’Indy. D’Indy (1907, 642) deplorava o uso da expressão *artista moderno* e preferia, no lugar, *artista livre*, que, segundo sua concepção, era o criador que unia tradição e novos materiais, desde que sólidos e coerentes. Essa ideia de progresso reinterpreta o dogma romântico da originalidade, não mais como busca pelo novo, mas como um modo de expressão de coisas antigas, reconfigurado de uma maneira nova. Os compositores ligados a essa ideia, passaram a compor obras que se pretendiam sínteses entre tradição e inovação. Nesse contexto, esta análise sugere que Nepomuceno é um representante brasileiro da ideia de progresso como uma espiral. Seu *Trio* não é uma obra modernista, mas uma obra progressista no sentido de ser uma síntese entre a tradição formal e expressiva e o uso de novos materiais sonoros.

compassos	1	6	12	17	24	29	34	37	42	50						
seções	exposição				meio contrastante			recapitulação								
fraseologia	antecedente		consequente		antec.	conseq	ponte	antecedente								
harmonia	mel.	i	v	mel.	i	V/v	v	Ger III	i	iv	V ⁻⁹	Ger/iv	mel.	vii ⁰⁷	v	j ^{add6}
tonalidade	dó# fr	fá# m	fá# eól.	dó# fr	dó m	dó m	fá# m	mi m	fá# m				dó# fr	Mi M	fá# m	
unidades tópicotemáticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9							
tópicas	e. declam.	barcarolle	e. declam.	barcarolle	recitativo, arabesque	recitativo, arabesque	polifonia cromática	declamat. + <i>pianti</i>	barcarolle + <i>pianti</i>							
narratividade	ordem	transgressão	ordem	transgressão	transgressão	transgressão	transgressão	ordem	ordem							
forma estrófica	a	b	a'	b	c	c'	d	a''	b''							
intertexto d'Indy, op. 7, II, Ballade	A	B	A ¹	B ¹	_____	_____	_____	A ²	_____							

Figura 5: Forma multivalente da introdução do primeiro movimento do *Trio* de Nepomuceno

Referências

- Agawu, Kofi. 1991. *Playing with Signs: A Semiotic Interpretation of Classic Music*. Princeton: Princeton University Press.
- _____. 2009. *Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Almeida, Renato. 1926. *História da Música Brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet.
- Almén, Byron. 2008. *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington: Indiana University Press.
- Azevedo, Luiz Heitor Corrêa de. 1956. *150 anos de Música no Brasil 1800-1950*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio.
- Béhague, Gerard H. 1971. *The Beginnings of Musical Nationalism in Brazil*. Detroit: Information Coordinators.
- _____. 1979. *Music in Latin America: An Introduction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bueno, Robison Poreli Moura. 2013. Uma leitura hermenêutica como fundamento para uma edição crítica da *Électre* de Nepomuceno. 500 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Caplin, William E. 1998. *Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*. New York: Oxford University Press.
- Coelho de Souza, Rodolfo. 2006. “Aspectos de modernidade na música de Nepomuceno relacionados ao projeto de tradução do *Harmonielehre* de Schoenberg”. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 17, n. 29, 63-81, jul./dez.
- _____. 2008. “Influência e Intertextualidade na Suíte Antiga de Alberto Nepomuceno”. *Música em Perspectiva*, Curitiba, 1:2, 53-82.
- _____. 2017. “Narratividade derivada de intertextualidade no primeiro movimento da Sinfonia em Sol menor de Nepomuceno”. In: Nogueira, Ilza. (Org.). *Teoria e Análise Musical em Perspectiva Didática*. 1ed. Salvador: Editora da UFBA, 221-242.
- Cone, Edward T. 1974. *The Composer's Voice*. Berkeley: University of California Press.
- Cook, Nicholas. 2001. “Theorizing Musical Meaning”. *Music Theory Spectrum*, 23:2, 170-195.
- D’Indy, Vincent. 1907. “L’Artiste moderne”. *Revue Musicale de Lyon*, Lyon, 22, 640-646.
- Dickensheets, Janice. 2012. The Topical Vocabulary of the Nineteenth Century. *Journal of Musicological Research*, 31:2-3, 97-137.
- Dudeque, Norton. 2005. “Aspectos do academicismo germânico no primeiro movimento do Quarteto n.º 3 de Alberto Nepomuceno”. *Ictus*, 6, 211-232.
- Goldberg, Luiz Guilherme. 2007. Um Garatuja entre Wotan e o Fauno: Alberto Nepomuceno e o modernismo musical no Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Grábocz, Márta. 2009. *Musique, narrativité, signification*. Paris: L’Harmattan.
- Hatten, Robert S. 1994. *Musical Meaning in Beethoven: Markedness, Correlation and Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- _____. 2004. *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kerman, Joseph. 1965. “A Profile for American Musicology”. *Journal of the American Musicological Society*, 18:1, 61-69.

- _____. 1980. "How We Got into Analysis, and How to Get out". *Critical Inquiry*, 7:2, 311-331.
- Kiefer, Bruno. 1976. *História da música brasileira: Dos primórdios ao início do Século XX*. Porto Alegre: Movimento.
- Klein, Michael L. 2005. *Intertextuality in Western Art Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Koscho, Kathryn. 2008. An Analysis of Three French Piano Quartets of the 1870s: Camille Saint-Saens Piano Quartet, Op. 41, Gabriel Faure Piano Quartet, Op. 15, and Vincent D'Indy Piano Quartet, Op. 7. Tese (Doutorado). University of Oklahoma. Norman, Oklahoma.
- Kramer, Lawrence. 1990. *Music as Cultural Practice, 1800-1900*. Berkeley: University of California Press.
- Lamas, Dulce Martins. 1964. "Nepomuceno: sua posição nacionalista na música brasileira". *Revista Brasileira de Folclore*. Rio de Janeiro, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, Ano IV: 8/10. 1964.
- Mariz, Vasco. 1981. *História da Música no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mello, Guilherme T. P. de. 1908. *A Música no Brasil: desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República*. Salvador: Typographia de S. Joaquim.
- Neves, José Maria. 1981. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi.
- Pearsall, Edward; Almén, Byron. 2006. "The Divining Rod: On Imagination, Interpretation and Analysis". In: Almén, Byron; Pearsall, Edward. *Approaches to Meaning in Music*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1-10.
- Ratner, Leonard. 1980. *Classic Music: Expressions, Form and Style*. New York: Schirmer.
- _____. 1992. *Romantic Music: Sound and Syntax*. New York: Schirmer.
- Roig-Francolí, Miguel. 2008. *Understanding Post-Modern Music*. New York: McGraw-Hill.
- Taddei, Rita de Cássia. 2015. Alberto Nepomuceno, *Ártemis*: Um estudo de análise neoriemanniana. 189 f. Tese (Doutorado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vidal, João Vicente. 2011. Formação germânica de Alberto Nepomuceno: Estudos sobre recepção e intertextualidade. 343f. Tese (Doutorado em Musicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Volpe, Maria Alice. 1994. "Período romântico brasileiro: Alguns aspectos da produção camerística". *Revista Música*, São Paulo, 5: 2, 133-151.
- Webster, James. 2010. *Formenlehre in Theory and Practice*. In: Bergé, Pieter (ed.). 2010. *Musical Form, Forms, Formenlehre: Three Methodological Reflections*. 2. ed. Leuven: Leuven University Press, 123-139.

Perspectivas Sistemáticas em Teoria e Análise Musical

Os trabalhos publicados nesta seção se referem a pesquisas que visam à criação e à utilização de sistemas aplicados aos distintos parâmetros da criação musical (da altura, do ritmo, do timbre, da textura), sejam exclusivos do campo de conhecimentos musicais ou interdisciplinares, visando tanto ao planejamento composicional quanto à elucidação de padrões sistêmicos que se evidenciam na estrutura de obras musicais.

A Teoria dos Contornos aplicada à fusão do frevo de rua com aspectos seriais na composição *Frevindo-Serializando*

Flávio Fernandes de Lima, José Orlando Alves

Universidade Federal da Paraíba

quartetoide@gmail.com, jorlandoalves2006@gmail.com

Title. *Musical Contour Theory applied to the fusion of the street frevo with serial aspects in the composition of Frevindo-Serializando*

Abstract. *This paper describes the compositional use of the Theory of Musical Contours in the parametric fusion of street frevo, a musical genre from Pernambuco, Brazil, and some features of serialism. The process also employs theoretical conceptions related to texture by Wallace Berry (Structural Functions in Music, 1987) and Didier Guigue (“Estética da Sonoridade”, 2011), besides one of Joseph Straus’s revisionary ratios (“Remaking the past”, 1990), which is called “Compression”. The contour worked as an organizer for some compositional parameters when elaborating the compositional plan, such as the original version of the series, the use of rhythmic events, the abstraction procedure of the original rhythmic cell of the frevo, dynamics, articulations, and the absolute densities used in each section. The musical making as a result of the compositional plan was a piece for five percussionists, playing twelve instruments, six of them with determined pitches. It is concluded that the unprecedented approach of the link among the theory of contours, serialism and the popular music leads to varying degrees of intelligibility of the street frevo sonority decomposed parametrically, as well as it proposes new reinterpretations of the serial technique applied to compositional procedures.*

Keywords: *Musical Contour Theory, Compositional planning, Street frevo, Parametric order, Revisionary ratios.*

Resumo. *Este artigo descreve a utilização composicional da Teoria dos Contornos na fusão paramétrica do frevo de rua pernambucano e aspectos do serialismo. O procedimento também empregou concepções teóricas relacionados à textura segundo Wallace Berry (Structural Functions in Music, 1987) e Didier Guigue (Estética da Sonoridade, 2011) além de uma das proporções revisionárias de Joseph Straus (em Remaking the past, 1990), a “Compressão”. O contorno atuou como agente ordenador de alguns parâmetros composicionais durante a elaboração do planejamento composicional, como a versão original da série, o emprego dos eventos rítmicos, o procedimento de abstração da célula rítmica original do frevo, as dinâmicas e articulações e as densidades absolutas empregadas em cada seção. A realização musical do planejamento composicional ocorreu com a criação da peça para grupo de cinco percussionistas, executando doze instrumentos, sendo seis deles com alturas definidas. Concluímos que a abordagem inédita da associação da Teoria dos contornos com o serialismo e com o gênero da música popular em questão induz a graus variáveis de inteligibilidade da sonoridade do frevo de rua decomposto parametricamente, bem como propõe novas releituras da técnica serial aplicada aos procedimentos composicionais.*

Palavras-chave: *Teoria do Contorno Musical, Planejamento composicional, Frevo de rua, Ordenamento paramétrico, Proporções revisionárias.*

1. Introdução

A proposta do artigo é demonstrar como ocorreu a decomposição paramétrica do gênero popular frevo e a sua reconstrução, através da aplicação da Teoria dos Contornos, com apropriação de técnicas seriais na construção do planejamento composicional da peça para percussão denominada de *Frevindo-Serializando*, composta pelo primeiro autor deste trabalho.

O instrumental utilizado, para ser interpretado por um quinteto de percussionistas, inclui doze instrumentos: cinco Tímpanos (20”, 23”, 26”, 29”, 32”), sinos tubulares, triângulo, claves, tam-tam, prato suspenso, caixa, bombo, *glockenspiel*, xilofone, vibrafone e marimba. A estruturação da partitura contou com o primeiro percussionista executando as claves, os tímpanos e o bombo; o segundo: o triângulo e o *glockenspiel*; o terceiro: o prato suspenso, os sinos tubulares e o xilofone; o quarto: a caixa e o vibrafone; por fim, o quinto: a marimba e o tam-tam.

A Teoria dos Contornos ou Teoria de Relações de Contornos Musicais é um conceito que toma como premissa básica a “[...] percepção da altura, anterior ao conceito de nota ou classe de altura, por estar fundamentada só em uma habilidade do ouvinte em escutar as alturas como relativamente mais aguda, igual ou mais grave, sem discernir as exatas diferenças entre elas” (MORRIS, 1993, 205). “Foi desenvolvida por autores como Michael L. Friedmann, Robert D. Morris, Elizabeth W. Marvin e Paul Laprade” (SAMPAIO, 2012, v).

O presente trabalho é um recorte da Tese “A Teoria dos Contornos aplicada na Fusão Paramétrica do Frevo de Rua Pernambucano: inter-relações com aspectos da Música de Concerto do séc. XX”, uma pesquisa direcionada à simbioses musicais e cultural envolvendo elementos de procedências bem diversas. O contorno foi obtido através de um processo de eliminação de alturas existentes em uma sucessão de trechos iniciais de doze frevos de rua dispostos sequencialmente (mantendo-se as tonalidades originais). A obtenção de tal contorno concebeu a versão original da série que, por sua vez, gerou a matriz fornecedora de todas as alturas empregadas na peça. O contorno também ordenou vários aspectos tabelados durante o planejamento, como os eventos rítmicos, extraídos dos mesmos frevos mencionados anteriormente, e o emprego de pausas abstraíndo a percepção da célula rítmica original do frevo, além da serialização das dinâmicas e articulações, bem como a definição do número de instrumentos ou partes (densidade absoluta¹) por seção.

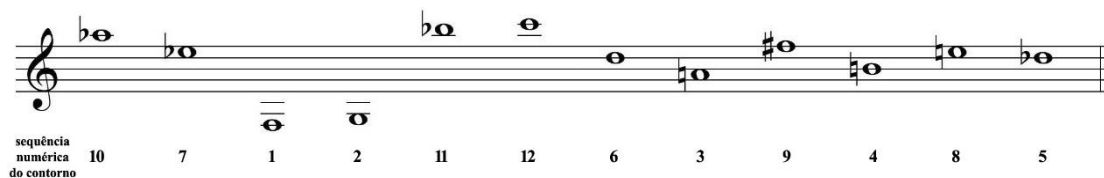


Figura 1 – Sucessão de alturas que resultou no contorno utilizado na peça *Frevindo-Serializando*.

¹ Segundo Guigue (2011, 53), o termo “densidade absoluta” foi utilizado por Berry (1987, 185) com outra denominação, *density-number*, e significa a quantidade existente de sons dentro de um determinado âmbito. A relação entre a densidade absoluta e o âmbito resulta na densidade relativa.

2. Formação do Contorno e da Matriz

Adotamos uma amostragem, para a elaboração do planejamento, de doze frevos de rua de doze autores diferentes². Para o estabelecimento das sequências de alturas que resultaram no contorno – principal norteador dos ordenamentos apresentados adiante –, os frevos foram analisados e os oito primeiros compassos das respectivas melodias nas suas tonalidades originais (na ordem mencionada na segunda nota de rodapé) foram dispostos em sequência, formando uma linha única, e em seguida, eliminamos todas as notas repetidas (as de mesma tessitura e em oitavas diferentes). Uma sucessão de doze notas, portanto, foi formada, como apresentado na Figura 1.

Para a concepção de *Frevindo-Serializando*, o contorno obtido foi utilizado para gerar uma série de alturas e, para se chegar a tal contorno, subtraiu-se “1” de cada elemento da sequência [10 7 1 2 11 12 6 3 9 4 8 5] (para que esta sequência tome o formato 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 A B, conforme o modelo da matriz da Figura 2). O numeral 11, portanto, foi substituído pela letra “B” e o numeral 10 por “A” na série obtida, pois utilizamos a mesma simbologia mencionada por Straus (2013, 281) para a forma prima e, conforme Lima (2011, p. 65), tal procedimento evitaria “erros de leitura na proximidade com outros numerais”. Por conseguinte, surgiu a série O-0 (“Prima”, “principal” ou “original”): [9 6 0 1 A B 5 2 8 3 7 4]. Tal sequência possibilitou a construção de uma matriz que forneceu as alturas utilizadas na elaboração dos gestos horizontais na composição. A matriz dodecafônica é apresentada na Figura 2, e exhibe todas as formas: original (O), inversa (I), retrógrada (R) e inversa retrogradada (RI), bem como as quarenta e quatro transposições disponíveis para utilização composicional.

	I ₀	I ₉	I ₃	I ₄	I ₁	I ₂	I ₈	I ₅	I ₁₁	I ₆	I ₁₀	I ₇	
O ₀	9	6	0	1	A	B	5	2	8	3	7	4	R ₀
O ₃	0	9	3	4	1	2	8	5	B	6	A	7	R ₃
O ₉	6	3	9	A	7	8	2	B	5	0	4	1	R ₉
O ₈	5	2	8	9	6	7	1	A	4	B	3	0	R ₈
O ₁₁	8	5	B	0	9	A	4	1	7	2	6	3	R ₁₁
O ₁₀	7	4	A	B	8	9	3	0	6	1	5	2	R ₁₀
O ₄	1	A	4	5	2	3	9	6	0	7	B	8	R ₄
O ₇	4	1	7	8	5	6	0	9	3	A	2	B	R ₇
O ₁	A	7	1	2	B	0	6	3	9	4	8	5	R ₁
O ₆	3	0	6	7	4	5	B	8	2	9	1	A	R ₆
O ₂	B	8	2	3	0	1	7	4	A	5	9	6	R ₂
O ₅	2	B	5	6	3	4	A	7	1	8	0	9	R ₅
	RI ₀	RI ₉	RI ₃	RI ₄	RI ₁	RI ₂	RI ₈	RI ₅	RI ₁₁	RI ₆	RI ₁₀	RI ₇	

Figura 2 – Matriz geradora das versões da série utilizadas nos gestos horizontais da peça *Frevindo-Serializando*.

² “400 anos de glória” de Severino Araújo, “Bico Doce” de José Menezes, “Fala Cordeiro” de Edson Rodrigues, “Farrapo” de Guedes Peixoto, “Frego Alcoforado” de Senô (Senival Bezerra do Nascimento), “Frego da Patinha” de Antônio J. Albuquerque, “Frego do Marinheiro” de Altamiro Carrilho, “Lavanca” de José Bartolomeu, “Qual é o tom?” de Nelson Ferreira, “Recordação do Dr. Waldemar de Oliveira” de Lourival Oliveira, “Recordando Levino Ferreira” de Zumba, e “Santa” de José Nunes de Souza.

3. Organização rítmica

O contorno também foi utilizado no ordenamento de outros parâmetros musicais e manipulações relacionadas a eventos rítmicos, densidades absolutas por compasso, articulações e dinâmicas. O percentual de frequência de aparecimento de eventos rítmicos nos doze frevos mencionados anteriormente foi calculado considerando cada aparição do evento rítmico na partitura como um evento. Os eventos mais frequentes foram organizados como exibido na segunda coluna da Tabela 1, e a terceira coluna estabelece um ordenamento decrescente. Os percentuais foram calculados tomando-se como base o total de eventos rítmicos e a amostragem de cada um deles que está entre parêntesis. Como alguns eventos possuíam frequências iguais (vide na Tabela 1: os eventos 9a e 9b com frequência de 2,6%; 11a, 11b e 11c com 2,4%), a escolha destes no ato composicional ficou a cargo do compositor.




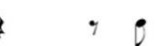



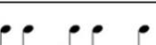
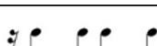

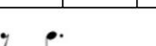

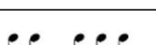


Evento rítmico		Frequência de aparecimento
1		10,8% (71)
2		7,1% (47)
3		4,3% (28)
4		4,1% (27)
5		3,8% (25)
6		3,6% (24)
7		3,0% (20)
8		2,7% (18)
9a		2,6% (17)
9b		
10		2,4% (16)
11a		2,1% (14)
11b		
11c		
12		2,0% (13)

Tabela 1 – 12 eventos rítmicos mais frequentes nos 12 frevos utilizados como amostragem.

Os eventos rítmicos da segunda coluna da Tabela 1, no entanto, receberam novo ordenamento, com o auxílio do contorno [10 7 1 2 11 12 6 3 9 4 8 5]. Assim, a Tabela 2 apresenta uma nova listagem – uma reorganização da Tabela 1 – que relaciona

os eventos rítmicos, que foram empregados na composição para percussão em formato original ou variados, com o respectivo contorno.

Novo ordenamento dos eventos rítmicos			Contorno ordenador
	7	♩	10
	3	♩	7
		♩	1
	7	♩	2
7	♩	♩	11
	7	♩	12
	7	♩	6
		♩	3
7	♩	♩	9
	3	7	4
		♩	8
		♩	5

Tabela 2 – Reordenamento dos 12 eventos rítmicos da Tabela 1 através do contorno.

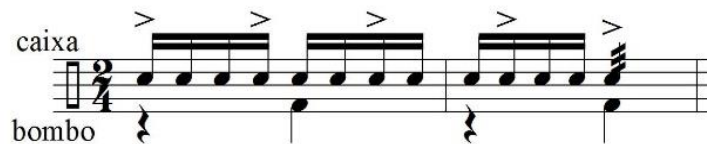


Figura 3 - Célula rítmica original do frevo.

Uma ferramenta intertextual de Joseph Straus foi utilizada como mecanismo auxiliar no ordenamento da célula rítmica original do frevo (Figura 3): a proporção revisionária “Compressão”. Segundo Straus, a compressão ocorre quando “[...] os elementos que ocorrem diacronicamente no trabalho precedente [...] são comprimidas em algo síncrono

no novo trabalho” (Straus 1990, 17, tradução nossa³), isto é, componentes obtidos e que poderiam constar na composição em um comportamento evolutivo ou sequencial, passariam a ser síncronos ou simultâneos.

Elemento do contorno	Célula rítmica original do frevo	Célula modificada (e o ordenamento)
10		(10)
7		(7)
1		(1)
2		(2)
11		(11)
12		(12)
6		(6)
3		(3)
9		(9)
4		(4)
8		(8)
5		(5)

Tabela 3 – O contorno utilizado nas variações da célula rítmica original do frevo.

Assim, uma releitura desta proporção revisionária, aplicada à célula rítmica original do frevo, resultou nas seguintes conclusões, todas afetando o grau de inteligibilidade: a) o emprego da célula rítmica original do frevo em ordenamento retrógrado provoca um aumento no grau de desordem do elemento manipulado; b) o confronto entre diacronia e sincronia possibilita que o conteúdo dos quatro tempos da célula rítmica original do frevo (ou múltiplos no caso de aumentações, conforme será explicado adiante) sofra aproximações ou afastamentos da sua forma original, conforme a posição que tal conteúdo esteja na versão original; c) o manuseio mais efetivo do grau de inteligibilidade desta célula – evitando a interpretação de trechos como material serial em ritmo de frevo – carece de conversão de figuras em pausas; d) o contorno [10 7 1 2 11 12 6 3 9 4 8 5] foi também utilizado como ordenador deste procedimento de conversão em pausas (a Tabela 3 demonstra como isto foi concretizado), abstraindo a percepção da célula rítmica original do frevo como segue: a primeira linha da tabela

³ [...] *elements that occur together in the earlier work [...] are compressed into something synchronous in the new one.*

estabelece que, sendo “10” o primeiro elemento do contorno, a 10ª figura da célula foi transformada em pausa (vide a terceira coluna desta tabela); na segunda linha, o mesmo ocorre com os dois primeiros elementos, o “10” e o “7”, por conseguinte, a 10ª e a 7ª figura passaram a ser pausas; a terceira linha mostra que com os três primeiros elementos sendo “10”, “7” e “1”, as pausas foram colocadas no lugar da 10ª, 7ª e 1ª figuras; e assim por diante.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Dinâmicas</i>	<i>ppp</i>	<i>pp</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>mp</i>	<i>mf</i>	<i>mf</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>ff</i>	<i>ff sub</i>	<i>fff</i>
<i>Articulações</i>	•	>	⤿	≥	◡		–	▼	▲	⤵	▲	<i>sfz</i>

Tabela 4 – Dinâmicas e articulações em ordenamento crescente, utilizadas em *Frevindo-Serializando*

Contorno	10	7	1	2	11	12	6	3	9	4	8	5
Dinâmicas e articulações reordenadas	<i>ff</i>	<i>mf</i>	<i>ppp</i>	<i>pp</i>	<i>ff sub</i>	<i>fff</i>	<i>mf</i>	<i>p</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	<i>f</i>	<i>mp</i>
	⤵	–	•	>	▲	<i>sfz</i>		⤿	▲	≥	▼	◡

Tabela 5 – Dinâmicas e articulações ordenadas conforme o contorno estabelecido

4. Forma e serialização das dinâmicas e articulações

A serialização das dinâmicas e articulações foi efetuada com doze elementos sequenciados, combinando oito tipos de intensidades (*ppp*, *pp*, *p*, *mf*, *mp*, *f*, *ff* e *fff*) com doze formas de articulação (•, >, ⤿, ≥, ◡, –, ▼, ▲, ⤵, ▲, *sfz*, e sem indicação de articulação). A Tabela 4 exibe tais associações entre um ordenamento crescente de dinâmicas e articulações escolhidas.

Para que o conteúdo da Tabela 4 possuisse um novo ordenamento considerando o contorno principal, aplicou-se a sequência dos numerais deste contorno e a nova disposição dos parâmetros associados foi obtida. A Tabela 5 apresenta os resultados desta manipulação. Foram atribuídos assim dois ordenamentos, um às figuras ou aos pequenos conjuntos de figuras (com liberdade para repetições) encontrados nos eventos apresentados na Tabela 2 e outro com a combinação entre dinâmica e articulações exibidas na Tabela 3 (que não se repete). Tal procedimento diacrônico resultou em associações diversas (entre figura e dinâmica/articulação) no texto musical. Por outro lado, a célula rítmica original do frevo (vide Figura 3), diferentemente, foi tratada invariavelmente em dinâmica *mf* e articulação destacada (exceção ao rulo), independente da variação rítmica (original ou por aumentação) e versão empregadas (conforme exibido na Tabela 3).

Para a forma de *Frevindo-Serializando*, doze seções foram planejadas (valor numericamente igual a quantidade de elementos do contorno) com doze compassos em cada uma delas. A diferenciação entre as seções ocorreu com a variação do número de instrumentos, tal variação instrumental obedeceu ao contorno estabelecido com cada compasso mantendo um mesmo quantitativo tímbrico da seção. Assim, a seção A possui dez instrumentos por compasso, a seção B, sete instrumentos por compasso, e assim por diante, concluindo a composição com a seção L (décima segunda e última seção), com

cinco instrumentos por compasso. A Figura 4, abaixo, exemplifica com legendas⁴ todos os procedimentos descritos nesse trabalho, apresentando os compassos 1 a 4 da composição.

The musical score for 'Frevindo-Serializando' (measures 1-4) features the following instruments and their annotations:

- Claves:** CF-o, ER7, ER10, ER7
- Timpani:** ER10, ER7, ER1a, CF-r
- Bass Drum:** CF-a, CF-r
- Triangle:** ER10d, ER7, ER1, CF-a, ER2
- Glockenspiel:** CF-o, ER10, ER7a
- Ride Cymbal:** ER10d, ER7, R-6, R-2, CF-a, CF-r
- Bells:** ER10, R-6, R-2, O-8, ER7d
- Xylophone:** ER10, ER7, R-6
- Snare Drum:** CF-o, CF-o, R-6, R-2, ER10, O-8, CF-r
- Vibraphone:** ER10, ER7a, R-6, ER1d, ER2
- Marimba:** ER10a, CF-o, ER7, ER1d, O-8, ER2d
- Tamtam:** CF-o, CF-o, ER10a, ER7

Figura 4 – *Frevindo-Serializando*, compassos 1 a 4, com legendas.

⁴ CF: célula rítmica original do frevo (o = original; a = aumentado; r = retrogrado); P-0: série original; P-8: série original (8ª transposição); ER: evento rítmico (exceto a CF; numeração conforme Tabela 2; d = com diminuição); RI-11: 11ª versão “inversa retrogradada” da série; RI-7: 7ª versão “inversa retrogradada” da série; RI-7: 7ª versão “inversa retrogradada” da série; R-6: 6ª versão “retrograda” da série; R-2: 2ª versão “retrograda” da série.

5. Considerações finais

O presente artigo aborda a metodologia utilizada na composição *Frevindo-Serializando*, na qual participam elementos do frevo de rua pernambucano e aspectos do serialismo abordados de uma forma particular. A associação serializada das dinâmicas e das articulações ocorre com ordenamento rigidamente observado, no entanto, a relação entre tais parâmetros e as células rítmicas não seguem os princípios do serialismo integral, pois enquanto aqueles progridem através da peça, rigorosamente, conforme estipulado na Tabela 5, estas se manifestam obedecendo ao ordenamento exibido na Tabela 2, permitindo-se repetições. Com isso ocorre uma diacronia entre eventos rítmicos iguais com dinâmicas e articulações diferenciadas. A matriz apresentada na Figura 2 fornece versões da série original que são distribuídas com ordenamento próprio determinado pelo planejamento, proporcionando a disponibilidade de até três destas versões, destinando alturas para as figuras rítmicas existentes, em cada compasso. A Tabela 3 apresenta outra forma de utilização dos contornos no manuseio da célula rítmica original do frevo, diminuindo ou aumentando a abstração de partes de um trecho, ou seja, aproximando ou afastando a percepção do gênero. Esta manipulação ocorreu substituindo as figuras desta célula por pausas, obedecendo a um ordenamento conduzido pela numeração do contorno. Por fim, a abordagem serial diferenciada e a apropriação paramétrica do frevo de rua, decomposto com a utilização da Teoria dos Contornos, bem como a aplicação desta em vários aspectos do discurso musical, forneceu subsídios inovadores para novas pesquisas e proposições composicionais.

Referências

- Berry, Wallace. 1987. *Structural Functions in Music*. New York: Dover Publications.
- Guigue, Didier. 2011. *Estética da sonoridade*. São Paulo: Perspectiva.
- Lima, Flávio. 2011. Desenvolvimento de sistemas composicionais a partir da intertextualidade. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- _____. 2018. A Teoria dos Contornos aplicada na fusão paramétrica do frevo de rua pernambucano: inter-relações com aspectos da música de concerto do Século XX. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Morris, Robert Daniel. 1987. *Composition with Pitch-Classes: A Theory of Compositional Design*. New Haven: Yale University Press.
- Sampaio, Marcos, 2012. A Teoria de relações de contornos musicais: Inconsistências, soluções e ferramentas. Tese de doutorado, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- Straus, Joseph Nathan, 1990. *Remaking the Past: Musical Modernism and the Influence of the Tonal Tradition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- _____. 2013. *Introdução à teoria pós-tonal. Tradução*. Trad. Ricardo Mazzini Bordini. São Paulo: Editora Unesp.

A Influência de Alban Berg no *Quarteto n.º 1* de Cláudio Santoro

Iully Araujo Benassi, Rodolfo Coelho de Souza

Universidade de São Paulo, Departamento de Música da FFCLRP

iully.benassi@usp.br, rcoelho@usp.br

Title. *Alban Berg's Influence on Quarteto n.º 1 by Cláudio Santoro*

Abstract. *This paper analyzes the serial organization of Claudio Santoro's "String Quartet n.º 1" (1943), demonstrating that the work suffers direct intertextual influence from Alban Berg's "Lyric Suite". The dodecaphonic series of Berg's piece has special characteristics of symmetry, use of cycle of fifths (reminiscent of a tonal sense) and the use of all intervals, as revealed by Elliott Antokoletz (Twentieth-Century Music, 1992) and João Pedro Oliveira (Teoria Analítica da Música do Século XX, 1998). Santoro derives the main series of his quartet by segmenting Berg's series in three sets of cardinality 3, 4 and 5, which are reordered through the permutation of their pitches. The derived series are not obtained by the usual procedures of inversion and retrogradation but by reordering the three subsets with internal permutation of the pitches. Nevertheless, the structure of Santoro's main series preserves the cycle of fifths and, differently from Berg's work, enhances the contrast between the pentatonic set of black keys and the diatonic set of white keys.*

Keywords: *Twelve-tone technique, Intertextuality, Brazilian chamber music, Claudio Santoro, Alban Berg.*

Resumo. *Este estudo analisa a estruturação serial do "Quarteto n.º 1" de Cláudio Santoro, escrito em 1943, constatando que a obra sofre influência intertextual direta da "Suite Lírica" de Alban Berg. A série dodecafônica da peça de Berg possui características especiais de simetria, organização por ciclo de quintas remanescente de um sentido tonal e uso de todos os intervalos, como foi revelado por Elliott Antokoletz (Twentieth-Century Music, 1992) e João Pedro Oliveira (Teoria Analítica da Música do Século XX, 1998). Santoro deriva a série principal de seu quarteto pela segmentação da série de Berg em três conjuntos de cardinalidade 3, 4 e 5 que são reordenados e tem suas notas permutadas. As séries derivadas não são obtidas pelos procedimentos usuais de inversão e retrogradação, mas pela reordenação dos três subconjuntos com a permutação interna de suas notas. Não obstante, a estrutura da série principal de Santoro preserva o ciclo de quintas e faz contrastar o conjunto pentatônico das teclas pretas com o conjunto diatônico das teclas brancas, o que não ocorre em Berg.*

Palavras-chave: *Técnica dodecafônica, Intertextuality, Música de câmara brasileira, Cláudio Santoro, Alban Berg.*

1. Introdução

O *Quarteto de Cordas n.º 1* de Cláudio Santoro, conforme indicado no manuscrito, foi terminado em 30 de janeiro de 1943. Considerando a cronologia e a divisão em fases de sua produção proposta por Vasco Mariz (1994), a obra se enquadra na primeira fase da obra do compositor, caracterizada pelo experimentalismo, e a tentativa pioneira no Brasil, de se compor com as técnicas dodecafônicas. O dodecafonismo começara a ser praticado recentemente pelos componentes do Grupo Musica Viva, especialmente Santoro e Koellreutter (Kater 2001).

Entretanto sabe-se que a escassa literatura então disponível sobre o tema e a dificuldade de acesso a essas poucas informações, requereu que o estudo da técnica dodecafônica dependesse mais da análise de obras de outros compositores do que do aprendizado de teorias consolidadas. Isso explica porque importantes pesquisadores da obra de Santoro (Mendes 2001, Almada 2008) têm apontado para o que seria um uso pouco ortodoxo da técnica dodecafônica em sua obra. Um estudo recente de Joseph Straus (2014) revela que o mesmo fenômeno aconteceu nos Estados Unidos da América, por motivos semelhantes: a absorção das técnicas dodecafônicas, por falta da apresentação de uma teoria sistemática pelos seus proponentes, nos seus primórdios, permitiu que cada compositor projetasse as potencialidades do sistema de acordo com sua visão particular do problema. Ao contrário de se constituir uma deficiência, acreditamos que essa abertura torna o problema mais interessante, porque é possível reconhecer, em cada compositor, seu estilo particular no uso da técnica.

Em dois trabalhos anteriores (Coelho de Souza 2012a, 2012b) levantamos algumas hipóteses sobre os modelos adotados por Santoro na recepção da técnica dodecafônica e enfatizamos um depoimento pessoal em que ele declarava que a maior influência assimilada havia sido da música de Alban Berg, particularmente da *Suite Lírica*, pela afinidade que Santoro tinha com o lirismo de Berg e por apreciar um certo resquício tonal em sua linguagem. Pudemos identificar alguns traços dessa influência no *Quarteto n.º 6* mas, por certo, era de se esperar que nos primeiros quartetos isso fosse mais evidente, mas não tivemos acesso naquele época às partituras daquelas obras. O acesso recente ao manuscrito do *Quarteto n.º 1* permitiu confirmar essa hipótese com evidências contundentes. Este trabalho se propõe a demonstrar algumas delas.

2. Relação com a *Suite Lírica* de Alban Berg

Através da comparação entre o *Quarteto n.º 1* de Santoro e a *Suite Lírica* de Berg, podemos notar que há uma forte semelhança na organização interna das duas séries apresentadas no começo de cada peça. Utilizando um processo de segmentação, como sugerido pela prática analítica da Teoria dos Conjuntos de Forte, ainda que sem utilizar sua nomenclatura, observamos que os subconjuntos das séries dodecafônicas fundamentais encontrados em ambos quartetos são praticamente os mesmos, com uma pequena diferença em uma das notas de um dos conjuntos. No quarteto de Cláudio Santoro, a nota “Si” faz parte de um conjunto intermediário na série, enquanto que no de Berg essa é a última nota apresentada na série.

No exemplo 1, podemos observar em vermelho que os conjuntos $A = \{\text{Réb, Mib, Solb, Láb, Sib}\}$ e $C = \{\text{Ré, Sol, Lá}\}$ da obra de Berg são iguais aos de Santoro (Exemplo 2). O conjunto $B = \{\text{Dó, Mi, Fá, Si}\}$ de Santoro, que tem a nota Si como sendo a última desse conjunto na série, é semelhante ao conjunto B em azul na obra de

Berg se considerarmos que essa mesma nota precede e finaliza a apresentação da série, tal como indicado no Exemplo 1. Acreditamos que isso demonstra que a série dodecafônica usada por Santoro em seu primeiro quarteto de cordas foi derivada da série da *Suite Lírca* de Berg por um engenhoso método sistemático de reordenação da série original, subdividindo-a em três subconjuntos A, B e C com cardinalidades respectivas de 5, 4 e 3 notas.

Exemplo 1: Compassos 2 a 4, parte de violino I da *Suite Lírca* de Alban Berg

Exemplo 2: Compassos 1 e 2, parte de violino I, do *Quarteto nº 1* de Cláudio Santoro

Além dessa estreita relação entre as séries, resultante da decisão de organizá-la em subconjuntos derivados com cardinalidade decrescente, podemos analisar também a sua estruturação interna, uma vez que a teoria da música dodecafônica enfatiza a importância do esforço précomposicional de sua organização para o resultado final da obra. Mostraremos que Santoro, assim como Berg, usou como base para a formação de seus conjuntos, o ciclo de quintas. De acordo com Elliott Antokoletz (1992, 66) e João Pedro Oliveira (1998, 190 e 286), a série dodecafônica básica do *Primeiro Movimento da Suite Lírca* de Alban Berg, pode ser considerada um conjunto cíclico, pois se relaciona com o ciclo de quintas (ou quartas). É importante ressaltar que Antokoletz divide a série em dois hexacordes (que chamaremos de H1 e H2) em sua análise.

Considerando a série inicial exposta nos compassos 2, 3 e início do 4, no violino I, podemos ver essa relação com o ciclo de quintas, através de um processo de intercalação com intervalos secundários decrescentes, como é mostrado no exemplo 3.

O resultado da reorganização das notas, com base nessa ideia, é semelhante ao encontrado em Cláudio Santoro ao dividirmos a série nos três conjuntos A, B, C, já que as notas dos conjuntos são as mesmas (exceto o Si), como demonstramos abaixo:

$$A = \{\text{Solb, Réb, Láb, Mib, Sib}\}; B = \{\text{Mi, Si, Fá, Dó}\}; C = \{\text{Sol, Ré, Lá}\}$$

Portanto é notável que Santoro tenha conseguido reinterpretar a raiz cíclica da série de Berg, baseada no intervalo de quinta, que favorece uma escuta remotamente ligada à tradição tonal. Mais ainda, que ele tenha reorganizado essa série com base numa visão pentatônica no conjunto A (teclas pretas do piano) e diatônica dos conjuntos B e C (teclas brancas do piano), discrepante do ciclo de quintas justas apenas no intervalo diminuto Si – Fá (ênfático na exposição inicial da série como quebra do paradigma pelo ponto de diminuição no Si).

H1 ordenado de acordo com o ciclo de quintas:

H2 ordenado de acordo com o ciclo de quintas:

Exemplo 3: Compassos 2 a 4, parte de violino I, da *Suite Lirica* de Alban Berg
Organização dos hexacordes de acordo com o ciclo de quintas

3. Outras considerações analíticas sobre a série do *Quarteto n.º 1* de Santoro

Analisando a obra em um contexto geral, encontramos no início da obra duas seqüências de notas diferentes que sugerem o uso de duas séries para a composição do quarteto. Porém, ao buscar relações entre essas duas supostas séries e o restante da obra, percebemos que as relações não revelam um emprego sistemático das propriedades de derivação isomórfica (transposição, inversão e retrogradação). Um estudo mais aprofundado das relações internas nos levou a usar o tipo de segmentação característico da teoria dos conjuntos, que considera não apenas conjuntos ordenados de notas, como na teoria do dodecafonismo, mas também os não-ordenados.

Usamos esse tipo de segmentação para estudar inicialmente três seqüências de notas do início da obra, mostradas abaixo, que chamamos de I, II e III (exemplos 4 a 6).

Exemplo 4: Compassos 1 e 2, parte de violino I, do *Quarteto n.º 1* de Cláudio Santoro

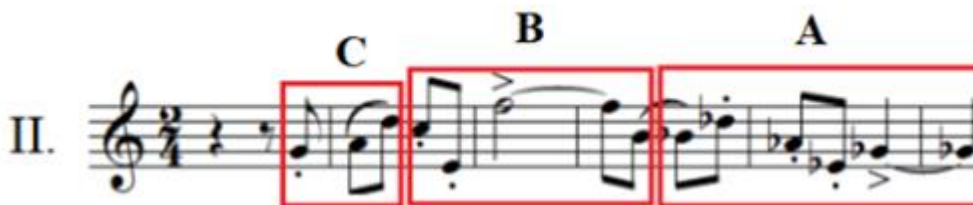
Exemplo 5: Compassos 7 a 12, parte de violino I, do *Quarteto n.º 1* de Cláudio Santoro



Exemplo 6: Compassos 18 a 20, parte de violino II, do *Quarteto n.º 1* de Cláudio Santoro

A partir da observação da peça, pudemos notar que algumas notas se repetem de maneira agrupada, ou seja, sempre próximas umas das outras, porém sem seguir uma ordem definida; através disso, definimos quais eram essas notas e o padrão que obedeciam dentro da série e assim chegamos à divisão de I nos três conjuntos A, B e C que mostramos no exemplo 2 como sendo a base para a composição de Santoro.

A partir destes conjuntos podemos encontrar a relação existente entre as séries I, II e III, que não são realmente séries dodecafônicas autônomas, mas derivadas umas das outras. Na série II encontramos os mesmos conjuntos de I, mas em outra disposição: C, B e A. Essa talvez tenha sido a maneira de Santoro, àquela altura, conceber II como um retrógrado de I, já que a ordem dos conjuntos é contrária da primeira série, conforme vemos no exemplo 7.



Exemplo 7: Conjuntos A, B e C em ordem retrógrada

Analisando a série III, podemos encontrar diversas relações, tanto com I como com II. A de seus conjuntos é definida da forma mostrada no exemplo 8.



Exemplo 8: Derivação de nova série a partir dos conjuntos A, B e C

A série III é baseada na transposição O4 de I. Além disso, podemos relacioná-la também com uma inversão da primeira série, a I2. Abaixo são apresentadas a O4 e I2 da série I para comparação. É importante notar que as notas dos conjuntos A, B e C dos exemplos mostrados acima, são as mesma da série III, mas em ordem diferente.



Exemplo 9: Conjuntos A, B e C relacionados com O4 de I



Exemplo 10: Conjuntos A, B e C relacionados com I2 de I

Outra conexão interessante existe entre as séries III e II, pois a primeira se relaciona com o retrógrado transposto (R8) da segunda, como se observa no exemplo 11.



Exemplo 11: Conjuntos A, B e C relacionados com R8 de II

A partir da análise interna das relações entre as notas de cada série, aprofundamos o estudo dos conjuntos que as compõe. O primeiro aspecto a se observar é a relação dos intervalos de suas notas. Colocando cada conjunto em sua ordem normal, podemos notar que os intervalos encontrados são sempre os mesmos, o que valida o que foi afirmado acima sobre as relações encontradas entre as séries, já que elas pertencem ao mesmo conjunto, podendo ser variações do tipo retrógrado, invertido, transposição e retrógrado invertido, conforme é mostrado no exemplo 12.

As séries I e II obviamente devem ter os mesmos intervalos encontrados, porém a série III, que possui notas diferentes, apresenta a mesma ordem normal dos outros dois, o que prova que eles são os mesmos conjuntos. A seguir procuramos o princípio de formação de cada um deles. A conclusão é que os conjuntos A e C são formados com base no ciclo de quintas. No exemplo 13, as notas dos conjuntos são colocadas em sequência de acordo com a ideia proposta.

Série I.

Notas:	E _b G _b A _b D _b B _b	C F E B	G A D
Intervalos encontrados na O.N:	2 3 2 2 3	4 1 6 1	5 2 5

Série II.

Notas:	G A D	C E F B	B _b D _b A _b E _b G _b
Intervalos encontrados na O.N:	5 2 5	4 1 6 1	2 3 2 2 3

Série III.





Notas:	D E A G B	F [#] C [#] C F	A _b E _b B _b
Intervalos encontrados na O.N:	2 3 2 2 3	1 4 1 6	5 2 5

Exemplo 12: Organização das séries I, II e III

	Notas do conjunto	Notas organizadas de acordo com o ciclo de quintas
A de I e II.		
C de I e II.		
A de III.		
C de III.		

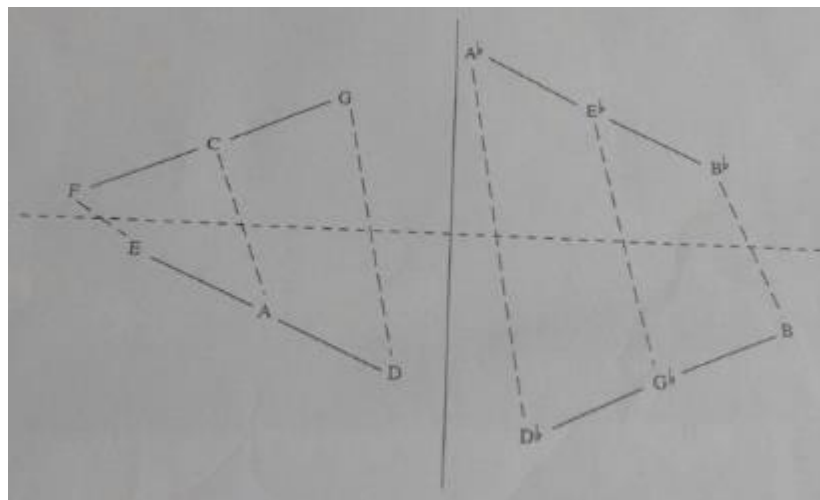
Exemplo 13: Relação entre série, conjuntos A e C, e ciclo de quintas

O conjunto B é parcialmente baseado num ciclo de quintas, mas não é perfeito porque contém um intervalo de quarta aumentada, conforme mostramos no exemplo 14.

	Notas do conjuntos	Notas organizadas no padrão de intervalo 4 ^o , 4 ^{aum} e 4 ^o
B de I e II.		
B de III.		

Exemplo 14: Relação entre série, conjunto B e ciclo de quintas

Podemos dizer, que esse tipo de formação, tanto a apresentada nos conjuntos A e C, como a de B, é simétrica, pois se dividirmos ao meio o conjunto, organizado da maneira proposta, teremos de cada lado os mesmos intervalos, além da mesma quantidade de notas. É notável que isso reflita o que se observa na série de Berg, que é a simetria existente entre os dois hexacordes com que ele organiza sua série. Além de serem complementares entre si quando transpostos pelo intervalo de trítono (necessariamente teria que ser esse intervalo pois ele divide a escala cromática em duas partes simétricas), cada um dos hexacordes é também simétrico, já que, ao dividi-lo em dois, suas partes ficam equidistantes de um mesmo eixo de simetria. Essa característica foi demonstrada por Antokoletz (1992, 67) conforme o exemplo 15.

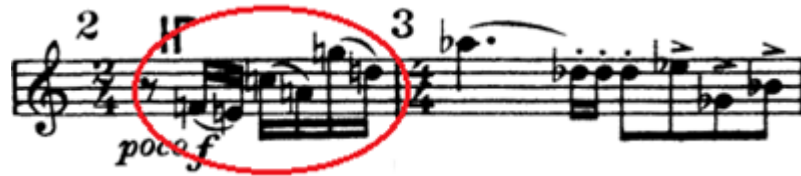


Exemplo 15: Simetria na série de Berg (conforme Antokoletz, 1992, exemplo 3-20)

Ao dividir a série de Berg em conjuntos, como fizemos no *Quarteto n.º 1* de Cláudio Santoro, eles terão as mesmas notas, resultando que a simetria revelada acima em Santoro, também se aplica à *Suíte Lírica*.

4. Outras relações entre os dois quartetos

Além das relações entre as séries dos dois quartetos, podemos fazer a análise de algumas estruturas melódicas em comum entre eles. A primeira coisa a se observar é a semelhança do gesto inicial dos temas principais dos quartetos, como é demonstrado nos exemplos 16 e 17.

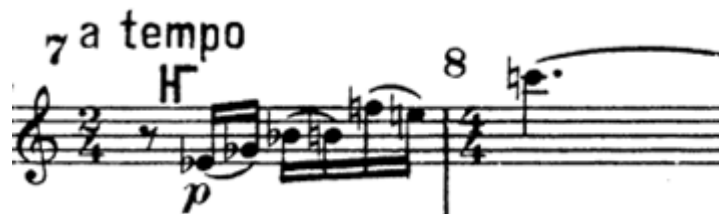


Exemplo 16: Compassos 2 e 3, parte de Violino I da *Suíte Lírica* de Alban Berg



Exemplo 17: Compassos 1 a 3, parte de Violino I do *Quarteto n.º 1* de Claudio Santoro

Podemos observar que o movimento melódico circulado em ambos quartetos é semelhante, visto que são feitos a partir de seis semicolcheias, agrupadas duas a duas. Essa semelhança aumenta se relacionarmos com outras partes da *Suíte Lírica*, como mostra o exemplo 18. É interessante notar que, afóra a diferença entre as notas, existe outra que é a de que Alban Berg faz um movimento descendente das duas semicolcheias agrupadas (Fá-Mi, Dó-Lá e Sol-Ré), enquanto Santoro utiliza um movimento ascendente similar (Mib-Solb, Lab-Réb e Sib-Dó).



Exemplo 18: Compassos 7 e 8, parte de Violino I da *Suíte Lírica* de Alban Berg

Podemos ainda ver que tanto Santoro como Alban Berg utilizam estruturas imitativas em suas composições, como mostram os exemplos 19 e 20.



Exemplo 19: Compassos 7 a 10 da *Suíte Lírica* de Alban Berg



Exemplo 20: Compassos 32 a 36 do *Quarteto I* de Cláudio Santoro

No fragmento apresentado, Alban Berg utiliza o processo de cânone, ou seja, um contraponto com repetição exata da melodia, enquanto Santoro usa o recurso imitativo. As melodias aparecem transpostas em cada repetição, com pequenas alterações, como o acréscimo de notas no acorde que sucede a tercina de colcheia.

5. Conclusões

Este estudo nos permitiu afirmar que o *Quarteto n.º 1* de Santoro foi escrito numa perspectiva intertextual com a *Suíte Lírica* de Alban Berg, tomando como modelo a estruturação de sua série e desenvolvendo séries derivadas pela perspectiva de sua fragmentação em três conjuntos, reordenados a cada reiteração, internamente e na sua sequência. Essas constatações nos dão uma visão renovada de como a técnica dodecafônica foi absorvida em seus primórdios de uso no Brasil, através de uma das obras paradigmáticas daquele período.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio da Capes e CNPq pelas Bolsas de Iniciação Científica e de Bolsa Produtividade a Pesquisador PQ2.

Referências

- Almada, Carlos de Lemos. 2008. “O Dodecafonismo peculiar de Cláudio Santoro: Análise do ciclo de canções *A Menina Boba*”. *Opus* 14:1, 7-24.
- Antokoletz, Elliott. 1992. *Twentieth-Century Music*. New York: Prentice Hall.
- Coelho de Souza, Rodolfo. 2012a. “A Recepção das teorias do dodecafonismo nos últimos quartetos de cordas de Cláudio Santoro”. *Revista Brasileira de Música* 24: 329-350.
- _____. 2012b. “Um eco de Alban Berg no 6.º Quarteto de Cordas de Cláudio Santoro”. *Anais do XXII Congresso da ANPPOM*. 2236-2243.
- Kater, Carlos. 2001. *Música Viva e H. J. Koellreutter: Movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa.
- Mariz, Vasco. 1994. *Claudio Santoro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mendes, Sérgio Nogueira. 2001. “Cláudio Santoro: Serialismo dodecafônico nas obras da primeira fase (1939-1946)”. *Anais do XI Congresso da ANPPOM*. 1-12.
- Oliveira, João Pedro Paiva. 1998. *Teoria analítica da música do Século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Straus, Joseph. 2014. *Twelve-Tone Music in America*. UK: Cambridge University Press.

Perspectivas Tecnológicas em Teoria e Análise Musical

Os trabalhos publicados nesta seção se referem a pesquisas que visam à aplicação de tecnologias à criação e à análise de obras musicais, seja em concepções modelares, procedimentos metodológicos ou estratégias de observação analítica de criações e performances registradas em meios aurais ou audiovisuais.

Modelagem orientada objeto-operatório: uma proposta criativa para análise do repertório musical digital

João Svidzinski

Université Paris 8 CICM/MUSIDANSE

svidzinski@gmail.com

Title. *Operational Object-Oriented Modeling: A Creative Proposal for the Analysis of Digital Electroacoustic Music*

Abstract: *The operational object-oriented modeling, the methodological principle presented in this article, is a contribution to the issues of digital electroacoustic music analysis. Two conceptual axes are implied: a genetic analysis - that is, the use of analytical codes as the main source of research - and a creative analysis - an appropriation of analytical products for the composition of a new original music piece. The two points are currently discussed by the music scientific community and are sources of controversy. The modeling proposed in this article was built under two researches carried out by composers: the composer-researcher Horacio Vaggione – who proposed object-oriented composition – and the composer-researcher Jean-Claude Risset – who defended the creative analysis and the study of original computer codes. The operational object-oriented modeling converges the proposals of Vaggione and Risset in order to provide an analytical and compositional methodological framework at the center of a practical activity, the making of digital music.*

Keywords: *Music analysis, Music composition, Computer music, Digital electroacoustic music.*

Resumo. *A modelagem orientada objeto-operatório, princípio metodológico proposto neste artigo, é uma contribuição à problemática da análise da música eletroacústica digital. Dois eixos conceituais são subentendidos: a análise genética – ou seja, o uso dos códigos informáticos como principal fonte de pesquisa – e a analítica criativa — a apropriação de produtos analíticos para a composição de uma nova obra original. Esses dois pontos são atualmente muito discutidos pela comunidade científica musical e são fontes de muitas controvérsias. A modelagem proposta neste artigo foi construída a partir de dois pilares teóricos: do compositor-pesquisador Horacio Vaggione – que propôs a composição orientada objeto – e do também compositor-pesquisador Jean-Claude Risset – que militou pela análise criativa e pelo estudo dos códigos informáticos originais. A modelagem orientada objeto-operatório converge as propostas de Vaggione e Risset a fim de proporcionar um quadro metodológico analítico e composicional no centro de uma atividade prática, o fazer musical digital.*

Palavras-chave: *Análise musical, Composição musical, Informática musical, Música eletroacústica digital.*

1. Introdução

O compositor Edgard Varèse afirma que a “análise é estéril” (Varèse 1983, 40). Jean-Claude Risset conclui seu artigo sobre a análise da música digital, dizendo que “analisar é aprender a compor” (Risset 2004, 220). As duas posições aparentemente discordantes vêm de duas grandes figuras da música do século XX, que compartilham características musicais convergentes, bem como um vínculo estreito de amizade. Horacio Vaggione, por sua vez, segue a direção de seu orientador de doutorado, Daniel Charles, posicionando-se na mesma perspectiva de Varèse. Vaggione deliberadamente omite exemplos em seus textos para não dar “receitas pré-elaboradas” ao leitor, que assim é estimulado à descoberta de seus próprios caminhos composicionais. Já a abordagem proposta por Risset, para o aprendizado da composição eletroacústica digital, é a conservação e a disponibilidade de “receitas musicais digitais”.

Esse cenário abre um panorama epistemológico rico e dinâmico, no qual várias perspectivas são possíveis. Em primeiro lugar, essas posições opostas, em relação à relevância criativa da análise musical, revelam, acima de tudo, um caráter polissêmico do termo “análise” quando aplicado no campo musical.

A famosa frase “a análise é estéril” é parafraseada frequentemente sem, contudo, se referir ao contexto no qual Varèse a pronuncia. A crítica de Varèse diz respeito a um aspecto analítico puramente descritivo, superficial, em detrimento de uma assimilação puramente auditiva da peça. Ele afirma que “a música não é uma história, nem uma pintura, nem uma abstração psicológica ou filosófica. Ela é simplesmente música. Uma peça tem uma estrutura definida que pode ser apreendida de uma forma muito mais justa, ouvindo-a do que tentando analisá-la”. Ele conclui “explicar a música analisando é quebrar, mutilar o espírito do trabalho” (Varèse 1983, 40).

A análise defendida por Risset não é de maneira alguma preferida à “assimilação puramente auditiva”. Pelo contrário, a escuta sempre foi o critério de avaliação das pesquisas realizadas por Risset para a síntese digital de sons “pseudo-instrumentais” (Risset 2004, 116). Além disso, esse compositor se refere à análise como uma “descrição estrutural”, prospectiva e criativa, que dá origem a reflexões que permitem, por exemplo, aprofundar certos aspectos da peça, sobretudo abordagens técnicas (*ibid.* 220).

Seguindo esta definição, Denis Lorrain analisou a peça mista *Inharmonique* (1977), para soprano e eletrônica de Risset¹. Trata-se de uma metodologia pioneira cujo principal objeto analítico são os códigos originais, na linguagem MUSIC V. O analista reconstrói parcialmente alguns trechos desta peça. Essa metodologia possibilita ao leitor produzir variantes do código original e modificar os valores paramétricos.

Este exemplo mostra que a análise não é uma matéria singular, mas sim complexa, dinâmica, mutável e que exerceu diferentes funções e abordagens ao longo da história da música em diferentes contextos.

O ponto de vista metodológico abordado neste artigo é da pertinência da análise musical, especificamente do repertório digital, do ponto de vista do compositor e, portanto, da criação musical. Essa abordagem é válida para a autoanálise (Donin 2013), mas principalmente para análise de obras do repertório, ou seja, quando um compositor-analista estuda a obra de outro compositor. Esta conjuntura é um reflexo de nossa

¹ <http://articles.ircam.fr/textes/Lorrain80a/> [verificado 14 de julho de 2018].

própria atividade como compositor-pesquisador, principalmente adotada nos nossos projetos no CICM - Centre de Recherche en Informatique et Création Musicale / MUSIDANSE – mantidos na MSH Paris Nord - Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord. A nossa atividade versátil também requer o uso de análise para interpretação da música eletroacústica e para o ensino universitário.

Diante deste cenário, a modelagem orientada objeto-operatório foi elaborada durante nossa pesquisa de doutorado. Os princípios teóricos do compositor-pesquisador Horacio Vaggione, que propôs a composição orientada a objetos (Vaggione 1991, 1995), foi o principal fundamento metodológico, principalmente sua relação com o material composicional [*matériau compositionnel*]. Aliado à teoria de Vaggione, o ponto de vista de Jean-Claude Risset, referente a esta prática, foi fundamental para a consolidação desta pesquisa.

2. Análise da música eletroacústica

Desde o advento da música eletroacústica, a análise deste repertório tornou-se um assunto musicológico recorrente. Ao contrário da música instrumental, notada em uma partitura tradicional, a falta de uma representação comum e a pluralidade dos materiais impõem muitos problemas metodológicos para a análise desta música. Por outro lado, novas práticas analíticas revelam um potencial vasto e fértil em relação ao estudo científico desse repertório. Assim, uma prática interdisciplinar surge conciliando o interesse musicológico com a ciência da computação. Nessa perspectiva, novas ferramentas, como os descritores de áudio, garantem um novo olhar analítico do material musical e são ferramentas poderosas para a análise de todo o repertório musical.

A pluralidade da música eletroacústica impõe de imediato uma dificuldade metodológica. De fato, "a análise da música eletroacústica é uma disciplina complexa e heterogênea" (Zattra 2005) que inclui uma grande "tipologia de subgêneros: música concreta, música em fita, música mista, música em tempo real e etc..." (*ibid.*). Visando contribuir nesta linha, alguns projetos reavaliam o papel da análise deste repertório. O projeto de pesquisa *New Multimedia Tools for Electroacoustic Music Analysis* tem com objetivo preencher esta lacuna. Emmerson e Landy (responsáveis do projeto mencionado acima) elaboraram quatro perguntas fundamentais para a definição metodológica da análise desse repertório: (1) para quais usuários? (2) para quais obras/gêneros? (3) com quais intenções? (4) com quais ferramentas e abordagens? (Emmerson e Landy 2016, 11). Esses critérios analíticos estão diretamente relacionados à natureza do material musical, bem como ao propósito e ao perfil profissional do analista. Assim, esse processo deve começar com o delineamento da abrangência do estudo, a microestrutura ou a macroestrutura, bem como a definição dos recursos, a partitura ou a imagem sonora, a imagem mental do compositor ou mesmo sua performance.

No caso da música eletroacústica, a diferença de material é um critério fundamental para a metodologia seguida. Em geral, as ferramentas de análise eletroacústica não diferenciam o suporte analógico do digital. Entretanto, essas duas tecnologias têm características fundamentais que influenciam diretamente o critério analítico escolhido. Processos analógicos deixam poucos rastros genéticos (com exceção dos esboços e comentários do compositor), o código digital, em contrapartida, pode conter

informações detalhadas do processo criativo. Portanto, esse documento é um rico objeto de estudo.

A análise da música eletroacústica digital, tendo como objeto principal os códigos informáticos originais, é chamada de análise *genética* [*genetic analysis*] (Zattra, 2005). Este paradigma busca, tendo em mãos traços “reais” do processo criativo, entender como a peça analisada foi composta.

Outra metodologia, aparentemente contrária à genética, mas também complementar, baseia-se na escuta das obras. Nesta perspectiva, "A análise musicológica auditiva é calcada na ideia de que a música eletroacústica não possui um código de representação unificado contendo informação direta do trabalho de composição. A experiência auditiva torna-se a única maneira de entender e estudar essa música" (*ibid.*). As ferramentas Acousmographe² – software desenvolvido pelo INA-GRM tendo como base as pesquisas de Pierre Schaeffer e François Delalande –, assim como os softwares EAnalysis e iAnalyse, desenvolvidos por Pierre Couprie³, são exemplos desta abordagem.

A análise genética, pelo contrário, é baseada em o estudo da informação contida no código informático. Obviamente, essa perspectiva ganhou força com o advento da ciência da computação. O conceito de *faktura*, introduzido pelo compositor-pesquisador Marc Battier, refere-se a uma metodologia genética para a análise do repertório eletroacústico de um ponto de vista igualmente criativo (Battier 2003). Essa noção permite que "artistas recriem a tecnologia de acordo com sua visão artística, integrando técnicas e aplicações que seus inventores não planejaram" (*ibid.*). A *faktura* usa o princípio da engenharia reversa, isto é "o analista passa pelo caminho oposto do compositor, um caminho que vai do trabalho final às ideias e materiais iniciais" (*ibid.*).

Um exemplo de análise genética é a reconstituição integral de uma peça, como no caso da abordagem de Olivier Baudouin para a análise e reconstrução de *Stria* (1977), peça acusmática de John Chowning. Esta análise resultou também em um material pedagógico: esse estudo é útil para "mostrar potenciais segredos de fabricação [da peça analisada]" (Baudouin 2009).

No caso do projeto de *análise auditiva interativa*, liderado por Michael Clarke, os produtos analíticos resultantes deste projeto permitem que os leitores possam “*entrar dentro* dos processos de composição, experimentá-los, varia-los" (Clarke 2012). O projeto de Clarke é normalmente classificado como uma análise auditiva, no entanto, a ligação com o conceito de *faktura* mostra que é possível uma abordagem transversal entre um método genético e auditivo.

O analista-compositor geralmente está interessado nas operações realizadas na peça analisada. Assim, a questão mais relevante colocada pelo analista-compositor é "como" e não "por que", mesmo que a segunda esteja implícita na primeira. Em suma, o compositor-analista deseja manipular materiais tendo como objeto entender os aspectos estruturais da peça analisada. O compositor também tem o desejo de conhecer o repertório. Portanto, o analista-compositor, observa o repertório do ponto de vista de um criador fazendo assim perguntas como se ele mesmo fosse o compositor. Muitos compositores-analistas do repertório eletroacústico conduzem pesquisas analíticas

² <https://inagr.com/fr/showcase/news/203/lacousmographe> [verificado 14 de julho de 2018].

³ <http://logiciels.pierrecouprie.fr/> [verificado 14 de julho de 2018].

auditivas, no entanto, o estudo do processo genético está mais próximo do processo criativo. Em outras palavras, a análise genética é mais relevante para um compositor-analista.

2.1 Análise *genética* da música digital

O compositor-pesquisador Jean-Claude Risset conclui sua comunicação no Congresso Europeu de Análise da Música, em 1995, com um apelo aos compositores e analistas para garantir que a análise do repertório musical digital não seja esquecida (Risset 2014, 220). Nesta mesma ocasião, Risset comenta um artigo, do compositor-analista Marco Stroppa, sobre as dificuldades da análise da música eletroacústica, sobretudo os desafios para analisar a peça *Songes* (1979) do próprio Risset (Stroppa 1984). O conteúdo arbitrário de representações gráficas sonoras e o trabalho árduo para decodificar códigos originais implicaram a desistência do projeto analítico de Stroppa.

Uma alternativa, proposta por Risset, de representação baseada em sua própria pesquisa de síntese do timbre (Risset, 1991), permite uma visualização do “interior do som”. Entretanto, Risset mesmo confessa que sua proposta não é aplicável a todos os casos analíticos desse repertório. Assim, uma representação gráfica nunca será uma ferramenta exaustiva para a análise de todo o repertório. Embora esse método permita a visualização de certas operações musicais (como o comportamento espectral), a representação gráfica encontra muitas limitações (como a visualização de operações em microescala temporal).

Considerando a insuficiência da representação gráfica, Risset afirma que o código informático original é uma fonte fiel e rica para análise desse repertório. Entretanto, Stroppa destaca duas dificuldades deste recurso que influenciarão a musicologia eletroacústica atual. Segundo o autor, os códigos digitais são, por um lado, incompreensíveis para o não especialista e, por outro lado, efêmeros, porque os hardwares e os softwares estão em constante desenvolvimento. Na época do estudo de Stroppa, que remonta a 1984, os músicos tinham uma relação diferente com os computadores: o acesso não era tão fácil quanto hoje e o aprendizado de linguagens de programação não era um assunto muito comum no meio musical. Os códigos pareciam realmente incompreensíveis para analistas vindos da tradição clássica. Hoje, os computadores são acessíveis a todos e um compositor que deseja trabalhar com esse repertório deve dominá-lo. Portanto, no século XXI, o desenvolvimento de novas ferramentas informáticas é atingível mesmo para musicólogos não programadores.

Em relação ao segundo ponto levantado por Stroppa, algumas ferramentas atuais permitem o desenvolvimento de meta-códigos imunes à perenidade da informática. Por exemplo, o projeto FAUST (*Functional Audio Stream*)⁴ é um exemplo de tentativa de desenvolvimento de meta-linguagem para a síntese sonora digital. Trata-se de uma linguagem permeável que compila um meta-código em várias aplicações de alta performance, como *plug-ins* para uma grande variedade de plataformas (Max, PureData, CSound, SuperCollider, etc...). Essa ferramenta foi utilizada no projeto ASTREE⁵ para

⁴ <http://faust.grame.fr> [verificado 14 de julho de 2018].

⁵ <http://www.agence-nationale-recherche.fr/Projet-ANR-08-CORD-0003> [verificado 14 de julho de 2018].

análise e reconstrução das peças *Turenas* (1972) de John Chowning e *En Echo* (1993-94) de Philippe Manoury.

As duas abordagens analíticas acima usam os princípios teóricos previstos por Risset. Segundo este autor, os dois pilares principais de uma análise desse repertório são: o uso do código informático original como principal objeto de estudo e o recurso da documentação deixada pelo compositor. No caso do projeto ASTREE, os códigos de *Turenas*, por exemplo, em linguagem MUSIC V, foram reconstruídos em FAUST gerando assim uma versão interativa (originalmente esta peça é para banda fixa em quatro pistas). Além disso, esse princípio é altamente enriquecedor para estudos conduzidos por compositores-analistas: o manuseio de códigos originais, contendo traços genéticos de altíssima fidelidade, permite que o analista-compositor “aprenda a compor”. Outro ponto essencial deste princípio metodológico é a preservação de dados que permite a atualização do ambiente informático composicional (incluindo as bibliotecas externas). Entretanto, somente a conservação dos traços genéticos não é sempre suficiente para a preservação integral do repertório. A portagem de versão impõe, muitas vezes, modificações importantes do resultado sonoro. Deve-se levar em conta que um código é um suporte dinâmico, diferente de uma partitura tradicional. Para a música eletroacústica em tempo real, a parte eletrônica não é definitiva, uma vez composta. O compositor, ou o analista, deve modificá-la constantemente a fim de mantê-la “tocável” e “atualizada” com inovações tecnológicas em constante evolução. Esse processo pode produzir um resultado mais adequado às ambições e às implicações inerentes do compositor.

Esta perspectiva de pesquisa, genética e criativa é, todavia, sujeita a riscos metodológicos. Primeiramente, como mencionado acima, o compositor-analista deve obrigatoriamente interpretar, decifrar e manusear os códigos originais. Mesmo se atualmente a informática é mais acessível do que na época de Stroppa, para alcançar esse nível de conhecimento, é necessário introduzir esse aprendizado na formação de analistas-compositores. Em seguida, obviamente, o acesso aos códigos é obrigatório para estudá-los. Esse tipo de documentação nem sempre é disponibilizado pelo compositor. Risset mesmo afirma que cada compositor é livre para tomar suas decisões, mas o compartilhamento destas informações permite, sem dúvidas, o desenvolvimento de um *savoir-faire* comum rico e dinâmico. Finalmente, Risset não entra em detalhes de como um compositor deve se apropriar de uma análise para criar sua própria música, em casos de pesquisas conduzidas por analistas-compositores. Estudos analíticos realizados por compositores são muito comuns, entretanto os riscos desta prática não são sempre levados em consideração. Por exemplo, o compositor deve compor suas “singularidades” sem, entretanto, aplicar rigorosamente “regras” e métodos de obras analisadas. Uma apropriação criativa literal pode corromper a autenticidade do próprio compositor-analista. Esse levantamento foi o ponto principal estudado pelo compositor Horacio Vaggione no texto *Singularité de la musique et analyse: l'espace d'intersection* publicado nos atos de *l'académie internationale de musique électroacoustique* de Bourges em 1996.

Nossa pesquisa visa cruzar os princípios metodológicos de Risset com as ideias de Vaggione a fim de aplicá-las em um caso real de pesquisa e criação.

3. Modelagem criativa orientada objeto-operatório

Vaggione parafraseia Ludwig Wittgenstein para conjecturar a autenticidade inerente da obra musical. Segundo ele, do ponto de vista cognitivo, o que garante a singularidade de uma peça musical é que ela constitui uma “solução” sem “identificar o problema” ao qual ela responde (Vaggione 1996, 74). Assim, os métodos de criação [*modes d'engendrement*] são também singulares. Contrariamente à modelagem puramente científica, segundo Vaggione, uma aplicação rigorosa de um “protocolo exterior”, não garante a coerência de uma obra musical (*ibid.*).

O autor destaca ainda outro ponto essencial para a pesquisa e criação: somente uma parte das “regras” compostas e definida “fora do tempo”, ou seja, *a priori*. Uma grande porção do “conteúdo” composicional emerge durante o processo criativo. Ora, o compositor age normalmente em constante interação crítica com o seu material. Esse processo visa, sobretudo, a “instauração de novas singularidades”. Assim, uma análise musical é essencialmente fragmentária, tendo em vista que a integralidade de uma obra contém “regras” definidas por processos não necessariamente exteriorizados. Uma abordagem analítica que prioriza a macro-forma, ou seja, a separação da obra em partes, ignora indubitavelmente informações construtivas que são cristalizadas na obra.

A única alternativa para a integração da análise, do ponto de vista de Vaggione, na prática composicional é abandonar completamente a definição “canônica” e cartesiana de análise musical. Como definida por Ian Bent no *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, a análise musical é a “resolução de estruturas complexas em elementos construtivos relativamente mais simples” (Bent 1998, 9). Ora, para uma aplicação criativa, o processo mais fértil é de caráter “conectivo” e não “reduutivo”. Assim, Vaggione afirma que a importância de uma metodologia analítica deve abordar um “contexto” composicional. Este sim corresponde melhor à singularidade da obra.

A noção de contexto é uma constante na obra teórico-musical de Vaggione. Em 1991, o compositor publica o artigo *A Note on Object-based Composition* no qual o compositor introduz a noção de composição como redes de objetos [*réseau d'objet*]. Em todo o seu raciocínio, é evidente a ideia de composição “conectiva”, de ligações interativas no interior de uma rede.

Essa teoria composicional é baseada no paradigma informático orientado a objetos. Segundo Vaggione, objeto é “uma categoria operatória, isto é, um conceito técnico desenvolvido para realizar uma dada ação musical, capaz de incorporar (encapsular) diferentes níveis temporais em uma entidade complexa que, no entanto, tem fronteiras definidas, e, portanto, pode ser manipulado dentro de uma rede” (Vaggione e Budòn 2007, 108). Neste ponto de vista, “compor objetos significa a criação de entidades ativas, cada uma das quais é dotada de modos específicos de comportamento (métodos), representada digitalmente (códigos) e cujas funções dependem de seus próprios métodos, tanto quanto sobre o contexto em que elas são usadas. Os objetos podem ser funções (algoritmos), listas de parâmetros (partituras), scripts (sucessões de ações a serem realizadas), ou podem ser sons (produtos, bem como fontes)” (*ibid.*). Um objeto é então todo o material digital (código) utilizado na composição musical.

O compositor considera os *patches* gráficos (como no software Max) “como conjuntos de scripts alfanuméricos encapsulados em objetos gráficos que constituem suas abstrações” (Vaggione 2010, 52). Desta maneira, vários *patches* (ou *sub-patches*), contribuindo para essa função, podem ser organizados dentro de uma mesma unidade,

chamada módulo [*module*], que tem uma função específica (por exemplo, um módulo de processamento granular). Segundo Vaggione, módulos correspondem à "totalidade de um determinado dispositivo" (*ibid.*). Esses objetos informáticos são, portanto, unidades operatórias cuja operação é estabelecida dentro de uma rede de interação. Essa rede de objetos (o conjunto de um *patch*, por exemplo) pode conter informações essenciais para uma abordagem analítica criativa. Para uma análise orientada a objetos, mesmo que seja possível isolar um módulo para entender seu funcionamento, é o contexto, ou seja, os níveis de interação em uma rede operacional, que determinam o estudo.

A modelagem orientada objeto-operatório é uma proposição metodológica que herda a relação íntima e singular de Vaggione com o material composicional digital, bem como seu conceito de rede de objetos. O conceito operatório de Vaggione, explícito em sua abordagem composicional, também é uma referência importante nessa abordagem analítica.

Nesta metodologia, primeiramente o código original é analisado através de uma interpretação da rede operacional. Isto é, identificar cada classe de objetos destacando suas funções dentro do contexto musical. Em seguida, os objetos podem ser estudados individualmente e emulado em diversas condições. Este princípio permite múltiplas vantagens analíticas como a reconstrução do código original em uma linguagem atual (em caso de peças compostas com linguagens obsoletas), assim como a atualização dos meios tecnológicos para o funcionamento de cada objeto. Outra propriedade da emulação é a re-apropriação de objetos em contextos diferentes. Ou seja, o uso de material analítico em um nível criativo.

A justificativa da aplicação da modelagem orientada objeto-operatório é o nível de modificação e de aprofundamento dos objetos composicionais no contexto de um processo criativo, ou seja, o analista-compositor deve analisar para desenvolver a sua própria teoria composicional. Além disso, o intercâmbio de objetos dentro de uma comunidade musical científica é também possível. Assim, o compositor-pesquisador colabora por um trabalho de pesquisa e criação de caráter circular dentro de uma comunidade na qual novos conceitos emergem. É justamente essa propriedade da pesquisa musical que contribuiu para o sucesso de *Resonant Sound Space* (2001-2002) do compositor Jean-Claude Risset (Risset et al. 2002).

Nossa abordagem não visa necessariamente o desenvolvimento de um processo algorítmico analítico (como foi proposto por Mesnage 1993). Em contrapartida, ela é mais próxima da corrente sistêmica, segundo a qual, ao contrário da análise, a modelagem objetiva ações de modo a "pensar para agir melhor" (Le Moigne 1994). Essa posição é o ponto central da pesquisa e criação. Um modelo é então uma representação acessível e relativamente fácil, útil para este estudo. A modelagem, a qual nos referimos, é mais próxima da proposição já mencionada por Emmanuel Kant: "a construção de um modelo não é nem neutra nem objetiva. Um modelo é construído por um homem (ou grupo de homens) de acordo com a função do seu próprio espírito, do processo de percepção e de assimilação da realidade. O modelo não é a realidade, mas sim a experiência obtida do mundo real. Isto mostra que a realidade é mais complexa que o modelo" (Jarrosson 1992, 177). O modelo, portanto, nunca é exaustivo e só pode entender o ponto de vista do analista.

4. Conclusão

De acordo com as reflexões sobre a análise criativa dedicada ao repertório musical digital, especialmente os textos de Horacio Vaggione e de Jean-Claude Risset, e em correlação com nossa atividade musical, propomos os seis princípios fundamentais da modelagem orientada objeto-operatório:

1. A modelagem é operatória. Isto é, permite ao analista tenha acesso ao material analítico (em todas as escalas temporais e dimensões morfológicas) por meio do código informático. O analista não se limita a alterar os parâmetros do código original, mas também pode acessar e modificar o próprio código.
2. O propósito da modelagem é criativo. O objetivo principal da modelagem é utilizá-la para a geração de um material criativo, ou seja, para a composição de uma nova peça. Também para a interpretação ou para a recodificação da própria peça analisada.
3. Contexto é mais importante que elementos isolados. A modelagem orientada objeto-operatório favorece a rede operatória. As interações entre objetos (do ponto de vista sistêmico, cada objeto é uma rede em si) garantem a singularidade da peça e, portanto, portam os traços genéticos relevantes ao estudo.
4. A modelagem nunca é exaustiva. As numerosas limitações e dificuldades metodológicas (acesso ao código original, problema de portabilidade de versões etc.), bem como sua natureza fragmentária, implicam que este processo corresponde apenas a um ponto de vista escolhido deliberadamente pelo compositor-analista.
5. A modelagem e a composição não estão na mesma dimensão. Isto é, a aplicação literal de estruturas, termos-a-terminos, é perigosa. Embora, em alguns casos, o contexto seja suficiente para garantir a singularidade da criação, a aplicação rigorosa de um objeto obtido através de modelagem não garante o valor da análise, tampouco da composição.
6. Não há um método único. Considerando a pluralidade deste repertório, incluindo os materiais disponíveis, bem como a finalidade da modelagem, o método deve adaptar-se às condições de viabilidade sem, no entanto, negligenciar os cinco pontos acima.

Além das questões metodológicas mencionadas acima, a relevância da análise para composição permanece um assunto vago. Evidentemente, o caráter pedagógico é importante para a formação de um jovem compositor. Mas como definir a apropriação da análise por compositores já estabelecidos? Em primeiro lugar, a escolha do repertório analisado passa por uma inclinação natural. Ou seja, o compositor-analista seleciona, implicitamente ou explicitamente, um repertório com o qual, em geral, tem afinidade. Assim, ele "contextualiza" a análise com suas próprias soluções criativas, tendo assim uma visão transversal das peças. O compositor-analista pode "enxergar mais longe" nas suas aventuras criativas ao analisar o repertório. Trata-se de um processo natural e não definido *a priori*. O compositor-analista raramente "escolhe" analisar um repertório para depois "apropriá-lo" em nível criativo. Portanto, a aplicação rigorosa de um produto analítico em uma composição não é, de modo algum, uma garantia de sucesso para a nova peça. Este fato está de acordo com a observação de Risset, em relação à pesquisa musical no sentido mais amplo: "A adesão rigorosa a uma regra ou a um processo não têm valor de justificativa: assim como uma receita culinária, a prova está na degustação" (Risset e Guillot 2008, 115). Tudo acontece naturalmente em um espaço comum de interação, um contexto. Em nossa atividade, o concerto, o *fazer musical digital*, é o espaço comum no qual a criação e a análise são articuladas.

Referências

- Agon, Carlos, Gérard Assayag, Mikael Laurson e Camilo Rueda. 1999. "Computer Assisted Composition at Ircam: PatchWork & OpenMusic". *Computer Music Journal* 23:3.
- Battier, Marc. 2003. "A Constructivist Approach to the Analysis of Electronic Music and Audio Art – Between Instruments and Faktura". *Organised Sound*, 8:3.
- Baudouin, Olivier. 2009. "La faktura, 'outil conceptuel d'analyse' - Illustration avec *Stria*, de John Chowning". Journées d'informatique musicale, Grenoble, ACROE. Disponível em: <http://jim.afim-asso.org/jim09/downloads/actes/JIM09_Baudouin.pdf>.
- Bent, Ian, e William Drabkin. 1998. *L'analyse musicale: histoire et méthodes*. Nice: Main d'œuvre.
- Bonardi, Alain. 2011. Compte-rendu de virtualisation/migration de l'œuvre *En Echo de Manoury*. version 1.2, documentation du projet ANR ASTREE. Paris: Equipe ICM/IRCAM.
- Budòn, Osvaldo, Horacio Vaggione. 2007. "Composer avec des objets, réseaux et échelles temporelles: Une interview avec Horacio Vaggione". *Espaces composables: essais sur la musique et la pensée musicale d'Horacio Vaggione*. Paris: L'Harmattan.
- Clarke, Michael. 2012. Analysing Electroacoustic Music: an Interactive Aural Approach. *Music Analysis*, 31 (Oct. 2012)/3: 347-380.
- Donin, Nicolas. 2013. *L'auto-analyse, une alternative à la théorisation?*. Théories de la composition musicales au XXe siècle. Lyon: Symétrie.
- Emmerson, Simon, Leigh Landy. 2016. *Expanding the Horizon of Electroacoustic Music Analysis*. Cambridge: MIT Press.
- Guillot, Matthieu, Jean-Claude Risset. 2008. *Du Sonje au son*. Paris: L'Harmattan.
- Jarrosson, Bruno. 1992. *Invitation à la philosophie des sciences*. Paris: Seuil.
- Le Moigne, Jean-Louis. 1994. *La Théorie du système général: théorie de la modélisation*, Collection Les Classiques du réseau intelligence de la complexité.
- Mesnager, Marcel, André, Riotte. 1993. "Modélisation informatique de partitions, analyse et composition assistée". *Les Cahiers de l'IRCAM: La composition assistée par ordinateur* 1:3.
- Risset, Jean-Claude. 1991. "Timbre Analysis by Synthesis: Representations, Imitations, and Variants for Musical Composition". In: Giovanni De Poli, Aldo Piccialli and Curtis Roads, editors, *Representations of Musical Signals*, 7-43. Cambridge: MIT Press.
- _____. 2004. *Composer le Son: repères d'une exploration du monde sonore numérique*, Écrits, vol 1. Paris: Hermann, 2014 [Este livro republica Risset, Jean-Claude. 2001. Problèmes posés par l'analyse d'œuvres musicales dont la réalisation fait appel à l'informatique. Analyse et création musicale. Paris: L'Harmattan, 2001]
- Risset, Jean-Claude, Daniel Arfib, Antonio de Sousa Dias, Denis Lorrain e Laurent Pottier. 2002. "De Inharmonique à Resonant Sound Spaces: temps réel et mise en espace". Journées d'informatique musicale, Marseille, 29-31 mai 2002.
- Stroppa, Marco. 1984. *Sur l'analyse de la musique électronique. L'ircam, une pensée musicale*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Vaggione, Horacio. 1995. "Objets, représentations, opérations". *Ars Sonora*, 2 <http://www.ars-sonora.org/html/numeros/numero02/02e.htm> [Adaptação francesa (revisada e ampliada) de: Vaggione, Horacio. 1991. "A Note on Object-based

- Composition”. In: O. Laske (Ed.), *Composition Theory*, Interface 20: 3/4, 209-216].
- _____. 1996. “Singularité de la musique et analyse: l’espace d’intersection. Analyse en Musique Électroacoustique”. *Actes de l’Académie internationale de musique électroacoustique*, vol. II, Bourges: Éditions Mnémosyne.
- _____. 2010. *Représentations musicales numériques*. Manières de faire des sons. Paris: L'Harmattan.
- Varèse, Edgard. 1983. *Écrits*. Paris: Christian Bourgois.
- Zattra, Laura. 2005. “Analysis and Analyses in Electroacoustic music”. *Proceedings SMC 05 (Sound and Music Computing)*.

Os Sonhos na voz de Elis Regina em *O Sonho*, de Egberto Gismonti

Alfredo Ribeiro, Fausto Borém

Universidade Federal de Minas Gerais

alfredo.ribeiros@gmail.com, faustoborem@gmail.com

Title. *Dreams in the Voice of Elis Regina in “The Dream” by Egberto Gismonti*

Abstract. *Brazilian singer Elis Regina recorded the song O Sonho [The Dream], by Brazilian composer-multi-instrumentalist Egberto Gismonti, in the LP “Elis - Como & Porquê” (1969). This study identifies and describes 8 vocal effects (vibrato, portamento, scoop, yodel, phonetic deviation, fry, timbre modulation and onomatopoeia) and presents a spectrographic analysis of relevant occurrences of the three most recurrent vocal effects (vibrato, portamento and onomatopoeia) in this recording. The methodological procedures were qualitative (based on phonoaudiology literature) and quantitative (timing, rate and amplitude of vibrato; initial and final frequencies of articulations in the sound spectrum of portamenti). The results show that the use and, sometimes, the combination of vocal effects by Elis Regina in a single musical gesture, is the outcome of a detailed planning which is central for the construction of her performance. The observable symmetries among repetitions of a same vocal effect reveal coherence and unity resulting from (1) the intercommunication of different emotional nuances accomplished by means of vocal effects and from (2) the emphasis on the text-music relations.*

Keywords: *Vocal effects of Elis Regina, Voice portamento, Voice vibrato, Onomatopoeias in singing, Binomial text(context)-sound.*

Resumo. *A cantora Elis Regina gravou a canção O Sonho, do compositor-multi instrumentista Egberto Gismonti, no LP “Elis - Como & Porque” (1969). Este estudo apresenta a identificação e descrição de 8 efeitos vocais (vibrato, portamento, scoop, yodel, sibilação, crepitação, modulação timbrística e onomatopeia) e a análise espectrográfica de ocorrências relevantes dos três efeitos vocais mais recorrentes (vibrato, portamento e onomatopeias) nesta gravação. Os procedimentos metodológicos utilizados são de natureza qualitativa (com base na literatura de fonoaudiologia) e quantitativa (timing, intensidade, taxa e amplitude dos vibrati, frequências inicial e final de articulação no espectro sonoro dos portamenti). Os resultados revelam que a utilização e, algumas vezes, a combinação dos efeitos vocais de Elis Regina em um mesmo gesto musical, é fruto de um planejamento minucioso que é central na construção de sua performance. A simetria observada entre as repetições de um mesmo efeito vocal revelam coerência e unidade resultantes de: (1) intercomunicação de diferentes nuances emocionais, realizada por meio dos efeitos vocais, (2) ênfases nas relações texto-som e (3) grande coerência e unidade nas repetições simétricas de um mesmo efeito vocal.*

Palavras-chave: *Efeitos vocais de Elis Regina, Portamento no canto, Vibrato no canto, Onomatopoeias no canto, Binômio texto(contexto)-som.*

1. Contextualização histórica

Este artigo investiga três efeitos vocais recorrentes (*vibrato*, *portamento* e onomatopeias) de Elis Regina (1945-1982) na gravação em áudio de *O Sonho*. Egberto Gismonti (1947), compositor da obra, a concebeu inicialmente em versão instrumental, porém, para participar do 3º Festival Internacional da Canção Popular, em 1968, ele próprio escreveu a letra. Classificada no festival, foi defendida e gravada pelo trio de cantores Os 3 Morais na segunda faixa do *LP III Festival Internacional da Canção Popular, Volume 1* (GISMONTI, 1968). A canção *O Sonho* recebeu várias gravações do próprio compositor, incluindo a sofisticada versão orquestral no quase homônimo *LP Sonho 70* (GISMONTI, 1970), com a qual o compositor e multi-instrumentista se lançou no mercado fonográfico. Um ano depois, Egberto lançou uma versão de câmara com voz no *LP Orfeo Novo* (GISMONTI, 1971), já com uma estética mais livre e que inclui improvisação. Elis Regina gravou *O Sonho* no *LP Elis - Como & Porquê* (REGINA, 1969).

Ao colocar letra na versão instrumental, Egberto Gismonti foi cuidadoso na escolha das palavras para carregar de significados as relações texto-som. A Figura 1 mostra, na letra, palavras sublinhadas com uma linha simples, inspiradas no otimismo dos avanços tecnológicos do final da década de 1960, que foi marcada, nas palavras do próprio Egberto, pelas “... conquistas espaciais dos Russos e em seguida, em 1969, dos Americanos descendo na lua.” (GISMONTI, 2018). Já palavras sublinhadas com linhas duplas, por outro lado, destacam signos (PEIRCE, 2005) de amor, liberdade e, novamente, otimismo. Finalmente, palavras sublinhadas com linhas pontilhadas destacam palavras que sugerem tristeza. Esta tristeza, aparece somente ao final da letra, que é voltada principalmente para o otimismo e o amor, o que pode ser explicado pelo despertar de um sonho (explicitado no título da canção) e volta à realidade.

<p><u>Sinto que é hora, salto</u> Meu <u>foguete</u> some, queimando <u>espaço</u> Tudo vejo, e <u>abraço</u> a <u> vaidade</u> Estou morando em pleno <u>céu</u> <u>Namorando o azul</u></p> <p>Ando no <u>espaço</u> rouco Meu <u>foguete</u> some Deixando traços Entre <u>estrelas</u>, vejo a <u>liberdade</u> Fotografia todo <u>céu</u> e revelo <u>paz</u></p>	<p>Busco <u>cores</u> e <u>imagens</u> Faltam <u>pássaros</u> e <u>flores</u> <u>Coração</u> na mão <u>Corpo solto</u>, estou entre <u>estrelas</u> Vou deitar neste <u>luar</u></p> <p>Indo de encontro ao <u>riso</u> Do <u>quarto minguante</u> E o <u>sol</u> queimando a pele branca Despertando, vejo a <u>cama</u> e <u>meu amor</u> Acordado estou <u>Choro, choro, choro...</u></p>
---	---

Figura 1 – Letra de Egberto Gismonti para sua canção *O Sonho* (1968) com palavras destacadas como signos de otimismo tecnológico, amor e tristeza.

3. Os Efeitos vocais de Elis Regina em *O Sonho*

Na gravação de 1969, Elis Regina utiliza oito tipos de efeitos vocais: o *vibrato*¹, o *portamento*², o *scoop*³, o *yodel*⁴, a sibilização⁵, a crepitação⁶, a modulação timbrística⁷ e a onomatopeia.⁸ Destes, o *vibrato* é o efeito mais recorrente (24 vezes), o que reafirma uma tradição predominante desta técnica vocal entre os cantores. Em segundo lugar, aparece o *portamento* com 20 ocorrências (sendo 17 ascendentes e 3 descendentes). Continuando, em ordem de recorrência, se observam 5 onomatopeias, 5 *scoops*, 3 *yodels*, 2 modulações timbrísticas, 2 crepitações e 1 sibilização.

4. O *Vibrato* de Elis Regina em *O Sonho*

Há um padrão claro da cantora na realização do *vibrato*, que ocorre somente em notas longas e, majoritariamente, nos trechos de baixas intensidades da gravação. Somente 7 dos 24 *vibrati* da gravação são realizados nos trechos com dinâmicas mais fortes.

Predominam dois tipos de *vibrato*, aqui chamados de Tipo 1 e Tipo 2. No Tipo 1 (veja as Figuras 2a, 2b, 2c), o *vibrato* ocorre em toda a extensão da nota, com variações mínimas de profundidade e de taxa em seu contorno, a exemplo das ocorrências em [0:23], [0:49] e [1:38]. Todos os *vibrati* do Tipo 1 ocorrem sobre a nota Ré₃e progredem para trechos de dinâmicas mais intensas. O primeiro deles (Figura 2.a, em [0:23]), tem profundidade de 0,64 St (em semitons) e taxa de 7,15 Hz (em ciclos por segundo). O

¹ O efeito vocal *vibrato* é uma modulação contínua para cima e para baixo da frequência fundamental de uma nota que, em vários estudos sobre a voz (SUNDBERG, 1994; CASTELLENGO e COLLAS, 1991; HAKES, DOHERTY e SHIPP, 1990 e 1987) têm taxas médias que variam entre 5 a 7 Hz (número de ciclos completos por segundo) e uma profundidade média de ± 1 St (semitom), ou seja, 0,5 St acima e 0,5 St abaixo da fundamental. Em outras palavras, no *vibrato*, a profundidade é o dobro da extensão.

² O efeito vocal *portamento* (descendente ou ascendente) é a conexão entre duas notas, passando-se de maneira audível pelas frequências intermediárias. Neste trabalho, o *portamento* é categorizado em 2 tipos apenas: (1) *portamento* inicial (que tem, grosso modo, início imediato na nota de origem e estabilização da frequência ao atingir a nota-alvo e (2) *portamento* conclusivo (que tem seu início na porção final da nota-alvo e, cuja frequência também se estabiliza somente ao atingir a nota de chegada).

³ O efeito vocal *scoop* é uma técnica vocal onde o cantor inicia a nota com afinação sutilmente abaixo da mesma e gradativamente atinge a afinação correta, passando pelas frequências intermediárias com um portamento.

⁴ O efeito vocal *yodel* consiste em saltos melódicos resultantes de uma repentina e perceptível mudança de registro vocal ligando a voz de cabeça à voz de peito (KOB et al., 2011). É utilizado em diversos gêneros da música popular, como na música country, música pop e folk (WISE, 2007).

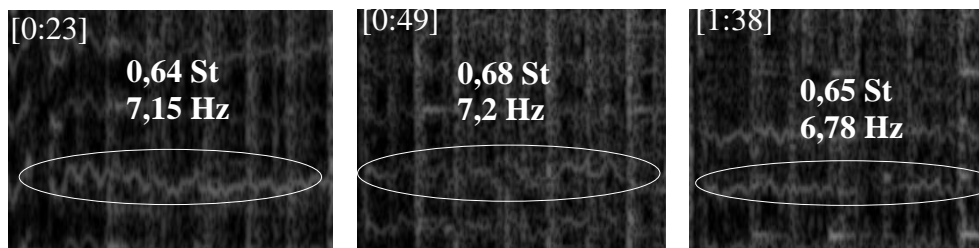
⁵ A sibilização é um desvio fonético produzido ao se pronunciar fonemas como “s” e “z”.

⁶ O efeito vocal da crepitação ou *frý* (ou ainda som basal, ou *creak* ou *strobass*) é obtido fisiologicamente por constantes e rápidas contrações no mecanismo laríngeo M0 (KOB et al, 2011, p.363, 366), especialmente no músculo laríngeo tiroaritenóideo (CIELO et al., 2011, p.365-367), resultando em um efeito de rouquidão. Este efeito vocal se popularizou em gêneros como o pop (especialmente na região média e aguda da voz) e rock (especialmente na região grave da voz, como no *rhythm and blues*, *heavy metal* e *punk rock*). Neste estudo, a ocorrência da crepitação em notas mais graves ajuda a diferenciá-lo do *drive*.

⁷ A modulação timbrística consiste em uma clara mudança de timbre durante a realização de uma nota ou de um trecho musical, tendo por finalidade enfatizar palavras e agregar dramaticidade.

⁸ A Onomatopeia é um efeito vocal da fala que consiste na sugestão ou imitação de sons existentes como ruídos, vozes de animais, fenômenos da natureza etc.

segundo (Figura 2.b, em [0:49]), tem profundidade de 0,68 St e 7,2 Hz. O terceiro (Figura 2.c, em [1:38]), tem profundidade de 0,65 St e taxa de 6,78 Hz. A proximidade entre os valores extraídos revela grande coerência e simetria na utilização deste tipo de *vibrato*.



Figuras 2a, 2b, 2c – Muitas ocorrências do *vibrato* do Tipo 1 de Elis Regina em *O Sonho*, de Egberto Gismonti, revelam o mesmo padrão recorrente em toda a duração da nota.

Já no Tipo 2 de *vibrato* (veja a Figura 3), a nota é iniciada sem o uso de *vibrato* para, no final da nota, dar início a um *vibrato* rápido e profundo, resultando em um efeito que pode ser caracterizado mais como um tremor vocal⁹. Destacamos a utilização deste tipo no trecho final da gravação, onde Elis o realiza em 4 das 8 repetições do verbo “choro”. Em todas estas ocorrências, a cantora realiza a sílaba “cho” sem *vibrato* algum para, então, somente na segunda sílaba “ro” iniciar subitamente um *vibrato* de grande profundidade, que chega a ser 306% maior do que os *vibrati* Tipo 1 da gravação. É possível ainda observar que a cada repetição do verbo “choro”, o *vibrato* se torna mais profundo. A primeira ocorrência, em [1:55], tem profundidade média de 2,01 St e taxa de 8,33 Hz. A segunda ocorrência, em [1:56], tem profundidade média de 2,17 St e taxa de 7,84 Hz. A terceira ocorrência, em [1:58], tem profundidade média de 2,45 St e taxa média de 7,04 Hz. A quarta e última ocorrência [1:59], tem profundidade média de 2,6 St e taxa média de 5,47 St. O *crescendo* gradativo da profundidade e o decrescendo da taxa dos *vibrati* contribui para a criação de tensão e construção do clímax no final da gravação.

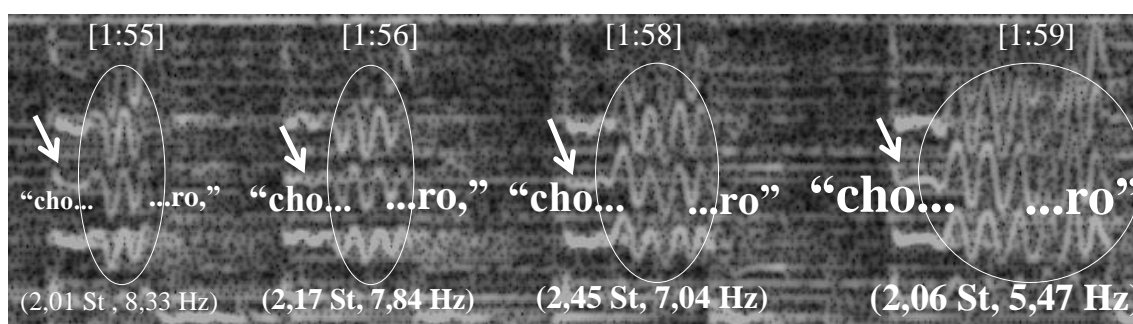


Figura 3 – Preparação do clímax por Elis Regina na gravação de *O Sonho*, de Egberto Gismonti, com intensificação de quatro ocorrências do *vibrato* do Tipo 2 (tremor vocal).

⁹ O efeito vocal tremor (ou trêmulo vocal) consiste no uso proposital de um curto *vibrato* com profundidade e taxa altas em uma nota específica, sugerindo pequenas interrupções sonoras.

5. O *Portamento* de Elis Regina em *O Sonho*

Junto com o *vibrato*, o *portamento* é um dos efeitos instrumentais e vocais mais aparentes em qualquer gênero ou estilo musical, com suas variáveis de duração, direção e intensidade. Além de seu emprego tradicional como elemento expressivo muito comum na construção das interpretações de Elis Regina, este efeito é fundamental na gravação de *O Sonho*, como um signo de modernismo ou, mesmo, futurismo do final da década de 1960. Assim, o perfil da cantora de manter um alto controle no planejamento e construção de suas performances pode ser observado no padrão de realização dos seus *portamenti*. 17 dos 20 *portamenti* de Elis são ascendentes, o que reforça as diversas palavras de otimismo, sucesso tecnológico e desejo de amor da letra. Embora subliminares, são também sugestivas de direção ascendente palavras como “foguetes”, “espaço”, “céu”, “o azul”, “estrelas”, “liberdade”, “pássaros”, “corpo solto”, “lua”, “quarto minguante” e “sol”.

No trecho com duração total de 2 segundos (Figura 4 [1:32-1:34]), Elis Regina combina dois *portamenti* em sequência: o primeiro, descendente, é discreto (com duração de 0,246 segundos) e se conecta imediatamente ao segundo (ascendente e com duração de 0,873 segundos). A conexão entre estes dois efeitos de mesma natureza traz um resultado auditivo evidente e vertiginoso, como uma sensação de flutuação (refletindo o “corpo solto” da letra) e, mesmo, uma pequena e intencional ruptura do padrão de afinação tradicional. O segundo *portamento*, além de sua longa duração (cerca de 2,5 vezes mais longo do que o primeiro), contém um *crescendo* dinâmico (em dB, ou seja, decibéis) que contribui para a voz ocupar um amplo espectro auditivo, um aumento de 35,8%: de -22 dB para -16,2 dB¹⁰, reforçando a ideia do *portamento* ascendente como um signo de energia positiva. Ao mesmo tempo, a instrumentação do arranjo enfatiza este efeito, pois inclui um *glissando* também ascendente no piano que se sobrepõe ao *portamento* da voz nos momentos finais deste efeito.

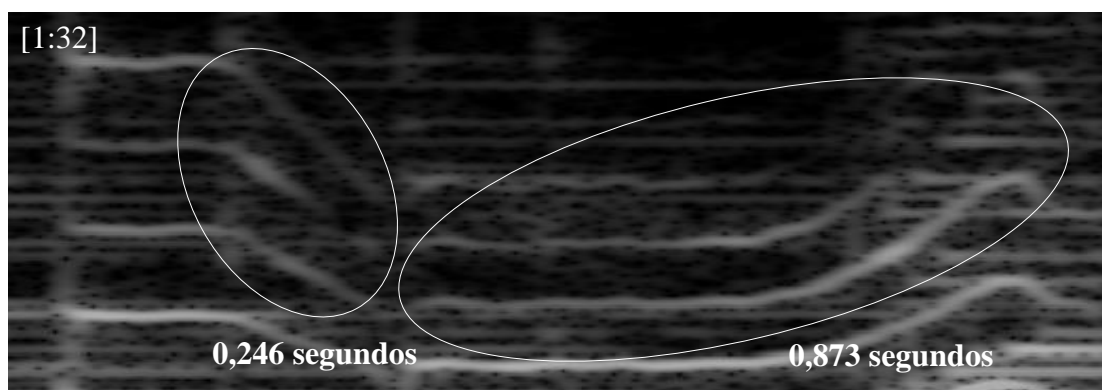
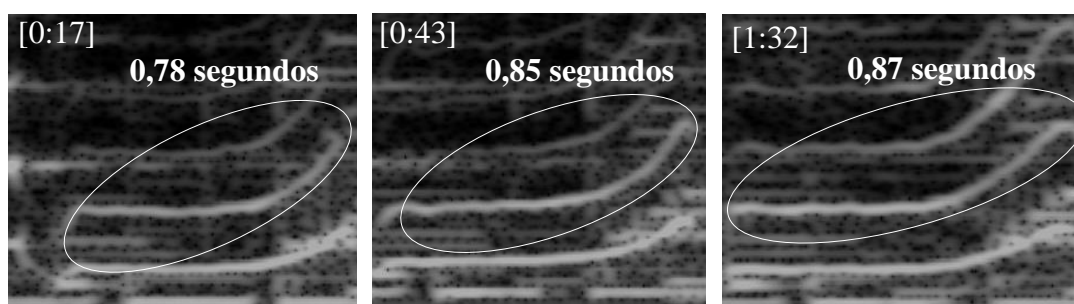


Figura 4 – Dois *portamenti* consecutivos e contrários de Elis Regina em *O Sonho*, de Egberto Gismonti.

¹⁰ Considerando que níveis de volume acima de 0dB geram distorções em sistemas de áudio, este valor foi estabelecido como padrão máximo em fonogramas. Assim, as fontes sonoras individuais, como instrumentos e vozes, são posicionados na mixagem em níveis negativos, como por exemplo -14 dB, para que a somatória de todos resultem em 0dB.

A análise espectrográfica dos *portamenti* de Elis nesta gravação revela um planejamento consciente e cuidadoso deste efeito vocal. Trechos equivalentes de um mesmo evento em pontos simétricos da forma revelam padrões muito semelhantes quanto (1) à realização rítmica, (2) aos traços comuns na realização de saltos melódicos e (3) às dinâmicas paralelas. De fato, Elis obtém o mesmo resultado em duas ocorrências do *portamento* na repetição do mesmo trecho. As Figuras 5a, 5b, 5c mostram os três *portamenti* de maior duração na gravação, realizados em [0:17], [0:43] e [1:32], como discutido anteriormente. O *portamento* da Figura 5.a [0:17] é realizado sobre a sílaba “de” da palavra “ vaidade” e tem duração de 0,78 segundos. O *portamento* da Figura 5.b, em [0:43], é realizado sobre a sílaba “de” da palavra “liberdade” e tem duração de 0,85 segundos. E o *portamento* da Figura 5.c, em [1:32], ocorre sobre a sílaba “do” da palavra “despertando” e dura 0,87 segundos. Apesar de uma diferença de 11% entre os *portamenti* de menor e maior duração, a diferença auditiva é insignificante. As dinâmicas entre os *portamenti* também possuem similaridades. A dinâmica média do primeiro *portamento* é de -19,2 dB, a do segundo, -19,5 dB e a do terceiro, -18,8 dB, revelando uma variação de apenas 3,7%. Fica claro que, para uma cantora cuja carreira construída com grande disciplina e ensaios sistemáticos (BORÉM e TAGLIANETTI, 2016a, 2016b), estas semelhanças de padrão são frutos de um trabalho minucioso de Elis Regina com seus músicos acompanhadores.

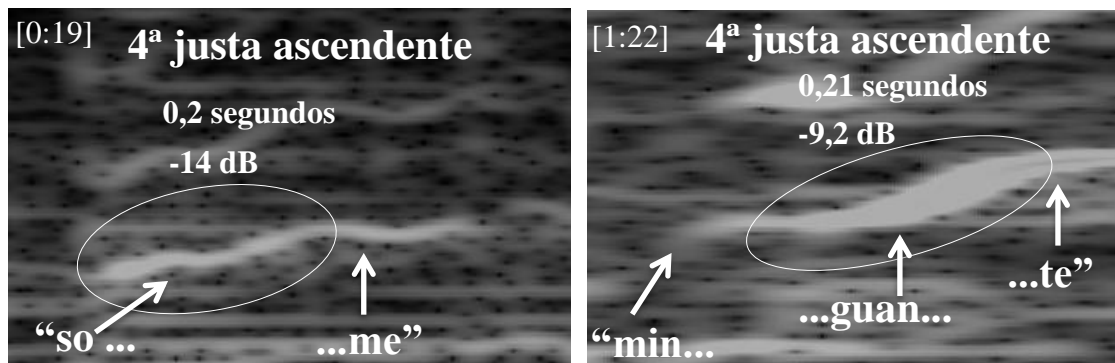


Figuras 5a, 5b, 5c – Simetria (duração e intensidade) em três *portamenti* de Elis Regina revelam planejamento e unidade na sua realização de *O Sonho*, de Egberto Gismonti.

Em outra comparação em trechos com efeitos vocais simétricos, colocamos lado a lado dois *portamenti* (Figura 6.a, em [0:19] e Figura 6.b, em [1:22]). Ambos têm a mesma direção (ascendente), a mesma categoria tipológica (*portamento* inicial¹¹), mesmos saltos melódicos (a quarta justa Mi₃-Lá₃) e mesma rítmica. Assim, o primeiro *portamento*, em [0:19], tem duração de 0,2 segundos, dinâmica média de -14 dB e é realizado sobre a sílaba “so” da palavra “some”. O segundo (Figura 6.b) tem duração de 0,21 segundos, dinâmica média de -9,2 dB e é realizado sobre a sílaba “guan” da palavra “minguante”. A diferença de 9% na duração destes *portamenti* se mostra irrisória, tendo em vista que o ouvido humano não é sensível a esta diferença. Porém, a

¹¹ Esta tipologia dos *portamenti* em três categorias foi proposta por RIBEIRO (2012): inicial, conclusivo e com nota intermediária. Os *portamenti* iniciais incidem sobre o início da nota de origem e se estabilizam ao alcançar a nota de chegada, os *portamenti* conclusivos têm seu início nos momentos finais da nota e se estabilizam ao alcançar a nota de chegada. Os *portamenti* com nota intermediária podem ocorrer em qualquer parcela da nota de origem, porém possuem uma clara articulação de frequência no trajeto antes da nota de chegada, normalmente presente em longos saltos melódicos e resultante de uma troca de dedilhado no instrumento.

diferença de 52% entre as dinâmicas acompanha a intenção proposital de Elis de adensamento neste ponto da gravação. Durante o *portamento*, ela se emparelha com a intensidade crescente dos outros instrumentos, resultando em uma dinâmica geral mais acentuada no segundo *portamento*.



Figuras 6a, 6b – Dois *portamenti* semelhantes (salto melódico e duração), mas com dinâmicas contrastantes em *O Sonho*, de Egberto Gismonti.

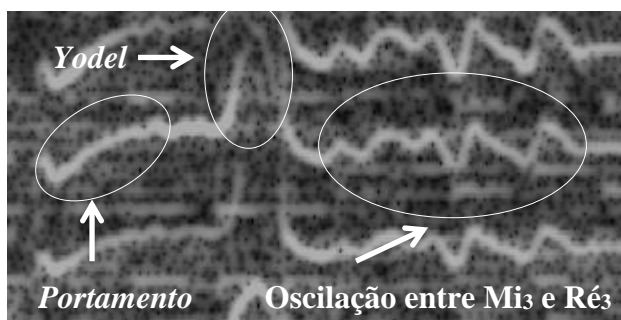
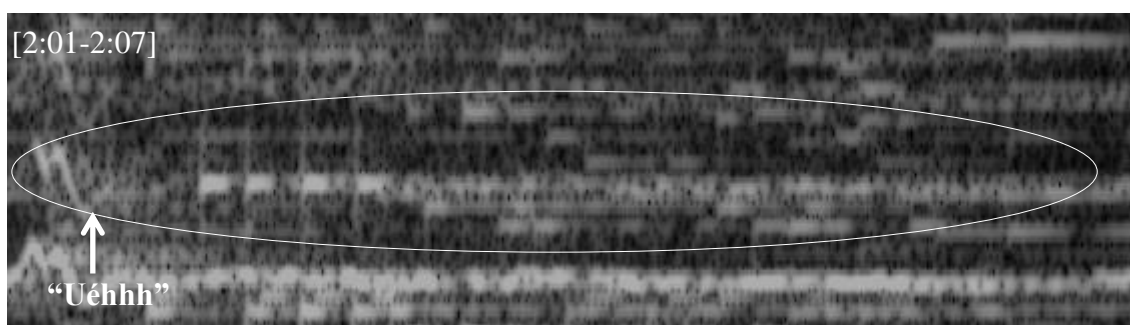
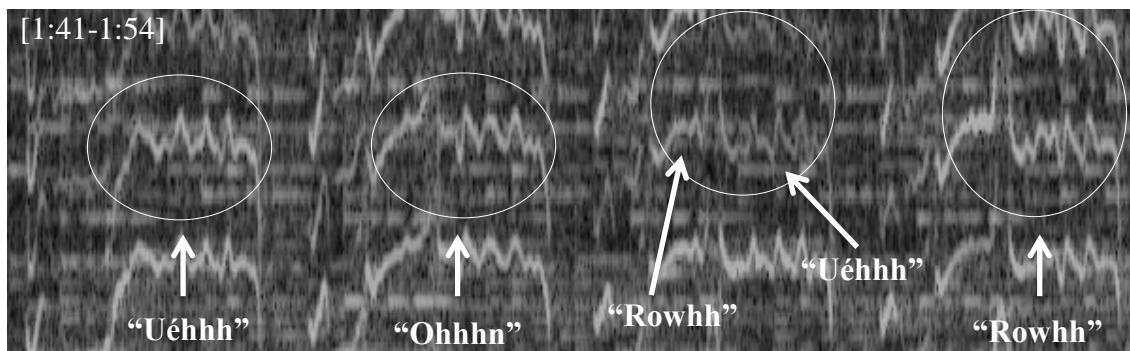
6. As Onomatopeias de Elis Regina em *O Sonho*

Elis Regina recorre a vocalizações que nos faz lembrar das “linguagens híbridas” que SANTAELLA (2005, p.20) propõe para a interação entre as três matrizes de comunicação: verbal, visual e sonora. Esta integração sensorial planejada da cantora é recorrente em muitas de suas performances emblemáticas. Nesta gravação, podemos observar esta característica se manifestar na sua utilização de sons onomatopaicos.

Em *O Sonho*, Egberto Gismonti fala de um sonho fantástico, narrado na primeira pessoa por um personagem em êxtase, mas que, somente no finalzinho da letra, é trazido para uma realidade totalmente oposta. De fato, das 97 palavras que constituem a letra, apenas 9 palavras antecipam que nem tudo está bem (“faltam pássaros e flores”, “coração na mão” e “quarto minguante”). E esta desilusão só é revelada somente na iteração da última palavra da letra: o verbo na primeira pessoa do presente do indicativo, “choro”. Este signo de tristeza e desilusão é reafirmando 8 vezes em seguida por Elis para marcar definitivamente a mudança de atmosfera da canção, funcionando como uma *coda* triste para uma canção feliz. Egberto Gismonti reforça o binômio texto-som deste final colocando a palavra “choro” na região mais grave da canção e realizando um salto de 3ª menor descendente.

A análise espectral do trecho final da canção (Figura 7.a [1:41-1:54] e Figura 7.b [2:01-2:07]), mostra que em 5 das 8 ocorrências da palavra “choro” desta *coda*, Elis não somente canta o intervalo de 3ª menor descendente, mas também acrescenta, logo em seguida, várias onomatopeias que emulam um choro doloroso ao final de uma ilusão amorosa. Estas onomatopeias são o resultado de uma combinação de efeitos vocais, como mostra a Figura 7.c. Nas 5 ocorrências desta onomatopeias de choro, Elis as inicia com um *portamento* inicial ascendente, seguido imediatamente por um *yodel* também ascendente (com exceção da primeira onomatopeia), culminando com uma rápida oscilação fonética anasalada entre as notas Mi₃ e Ré₃. A cantora utiliza três combinações fonéticas diferentes nestas onomatopeias para criar variedade e, assim, expressar uma maior naturalidade na emulação de um “choro”. Na primeira ocorrência,

em [1:42], Elis utiliza os sons “Uéhhh”, na segunda, “Ohhhn”, na terceira, ambos “Rowhh” e “Uéhhh”, na quarta, “Rowhh” e na quinta e última ocorrência, “Uéhhh”.



Figuras 7a, 7b e 7c – Análise espectral de onomatopeias criadas por Elis Regina para enfatizar a palavra “choro” na coda de *O Sonho*, de Egberto Gismonti.

7. Notas conclusivas

A estreita relação entre texto, música e efeitos vocais na gravação de *O Sonho* por Elis Regina é elucidada através da análise espectrográfica com foco nos três efeitos vocais mais realizados na gravação (*vibrato*, *portamento* e onomatopeia). Esta análise também nos permite afirmar que a intérprete utiliza os efeitos vocais sempre orientada pelo contexto da canção e de forma altamente planejada e coerente ao longo da gravação.

O efeito vocal que Elis mais utiliza na gravação é o *vibrato*, com 24 ocorrências, majoritariamente nos trechos de menor intensidade da canção. O efeito é especialmente observado em finais de frases e em notas longas. Os *vibrati* da gravação foram reconhecidos como de dois tipos, aqui denominados Tipo 1 e Tipo 2. No Tipo 1, Elis realiza *vibrati* mais rasos, uniformes e discretos, com pequenas profundidade e taxas. O

Tipo 2 consiste em um *vibrato* que se inicia subitamente na porção final da nota, tendo basicamente a mesma taxa dos *vibrati* do Tipo 1, porém com uma profundidade muito maior (até 250% mais profundo que os mais rasos). A análise também revela que Elis escolhe este efeito vocal em função do texto e atmosfera do trecho, usando o Tipo 1 em trechos de menor intensidade e o Tipo 2 em trechos de grande dramaticidade.

O segundo efeito vocal mais utilizado por Elis é o *portamento*, com 20 ocorrências. Destes, 17 são ascendentes, o que sublinha a mensagem predominante otimista da letra, que também fala do progresso tecnológico e desejo de amor. Uma grande diversidade pode ser encontrada no uso deste efeito na gravação; comparando o *menor portamento* (em [0:26], com duração de 0,083 segundos) com o *maior portamento* (em [0:42], com duração de 0,84 segundos), observamos uma variabilidade de 916,87%. Elis também recorre a *portamenti* consecutivos, criando uma flutuação da afinação para sugerir a sensação de voo ou ausência da gravidade.

Elis realiza 5 onomatopeias, o terceiro efeito vocal mais utilizado como forma de ilustrar a letra ao final da gravação e enfatizar a guinada de atmosfera. Para isso, a intérprete lança mão de três agrupamentos fonéticos anasalados - “Uéhhh”, “Ohhhn” e “Rowhh” - para encarnar, na primeira pessoa (“... [Eu] choro...”), a desilusão que marca o despertar de um sonho fantástico.

Finalmente, apesar da crença ainda corrente de que a enorme competência, sucesso e reconhecimento que Elis experimentou em toda a sua carreira derivam espontaneamente de seu talento, podemos perceber, com base na sua performance, um planejamento musical minucioso. Ela faz escolhas conscientes e elaboradas de como sua voz deve soar para conferir maior significado às sílabas, palavras e frases de Egberto Gismonti. Elis Regina se apropria do binômio texto(contexto)-som possíveis em *O Sonho*, criando em seus sonhos de performer eclética – musicista e atriz – significados sutis e profundos.

Referências

- Borém, Fausto; Taglianetti, Ana. 2014a. “A Trajetória cênico-musical de Elis Regina”. *Per Musi* 29: 39-52. Belo Horizonte: UFMG.
- _____. 2014b. “Texto-música-imagem de Elis Regina: Uma análise de *Ladeira da Preguiça*, de Gilberto Gil e *Atrás da porta*, de Chico Buarque e Francis Hime”. *Per Musi* 29: 53-69. Belo Horizonte: UFMG.
- Gismonti, Egberto. 1968. *O Sonho*. III Festival Internacional da Canção Popular, Volume 1. Com o trio “Os 3 Morais” (Jane Espírito Santo, Sidney Espírito Santo e Roberto Espírito Santo). Direção de Armando Pittigliani; Técnica de som de João Mello, Durval Ferreira, Hugo Marotta e Ronaldo Buzar. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Discos (R 765.062 L).
- Gismonti, Egberto. 1970. *O Sonho*. In: *Sonho 70*. LP. Brasil: Fontana records.
- _____. 1971. *O Sonho*. In: *Orfeo Novo*. LP. Alemanha: MPS Records.
- _____. 2018. Re: “Sonho” e “O Sonho”. E-mail de Egberto Gismonti a Fausto Borém em 5 de julho, 2018.
- Peirce, Charles Sanders. 2005. *Semiótica*. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 3.^a edição. São Paulo: Perspectiva.

- Ribeiro, Alfredo. 2016. O Andante do Concerto Op.3 de Serge Koussevitzky: Práticas de performance na sua gravação histórica de 1929. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Regina, Elis. 1969. *Como & Porquê*. LP. Brasil: Philips Records
- _____. 1971. Elis Especial 3. Vídeo. Rio de Janeiro: Rede Globo
- Santaella, Lucia. 2005. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: Aplicações na hipermídia. 3.^a Edição. São Paulo: Iluminuras.

Portamento na cadência do *Concerto para violino em Mi menor, Op.64, de Félix Mendelssohn: análise quantitativa das gravações de Jascha Heifetz e Fritz Kreisler*

Paula Cordeiro, Carlos Aleixo, Edson Queiroz de Andrade

Universidade Federal de Minas Gerais

paulaviolino@gmail.com, aleixor@ufmg.br, eqandra@musica.ufmg.br

Title. *Portamento in the cadenza of Felix Mendelssohn's Violin Concerto in E minor: quantitative analysis of recordings by Jascha Heifetz and Fritz Kreisler.*

Abstract. *The audio analysis of relevant historical recordings has been an important tool in the elucidation of interpretative practices. Through the use of this analysis, it is possible to extract quantitative data, which are exclusive from this type of source. This paper demonstrates partial results from an ongoing doctoral research regarding an interpretative practice which was widely used in the 19th century and the beginning of the 20th, still currently practiced: the portamento. The analysis was performed in the cadenza of the first movement of Felix Mendelssohn's Violin Concerto in E minor, Op.64, using recordings from the violinists Fritz Kreisler (1942) and Jascha Heifetz (1949). Through quantitative and comparative methods, this study aims at understanding how both violinists employed the portamento at the cadenza. Through a spectrographic analysis conducted with the software Adobe Audition, as well as auditory and comparative analysis, it was possible to establish a link between the interpretative choices from both performers concerning the use of portamento.*

Keywords: *Audio spectrographic analysis, Portamento on the violin, Performance practices, Fritz Kreisler, Jascha Heifetz.*

Resumo. *A análise de áudio de gravações historicamente relevantes tem sido uma importante ferramenta na elucidação de práticas interpretativas. Através desta, torna-se viável a extração de dados quantitativos que são detidos exclusivamente por esta fonte. Este trabalho demonstra resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre uma das práticas interpretativas utilizadas amplamente no século XIX e no princípio do século XX, sendo ainda muito presente na atualidade: o portamento. A análise foi realizada na cadência do primeiro movimento do Concerto para Violino e Orquestra em Mi Menor, Op.64, de Félix Mendelssohn, em gravações dos violinistas Fritz Kreisler (1942) e Jascha Heifetz (1949). A partir de análises quantitativas e comparativas, buscou-se compreender como os violinistas selecionados empregaram o portamento na cadência. A partir da análise espectral, realizada através do software "Adobe Audition", além de análise auditiva e, por fim, comparativa, foi possível estabelecer relação entre as escolhas interpretativas quanto ao uso do portamento.*

Palavras-chave: *Análise espectrográfica de áudio, Portamento no violino, Práticas de performance, Fritz Kreisler, Jascha Heifetz.*

1. Introdução

A análise de gravações de áudio tem se mostrado uma ferramenta eficiente na compreensão das práticas de performance. É possível extrair das gravações, de forma objetiva, dados que dificilmente seriam acessados por meio de outras fontes. Através de gravações históricas, acessamos evidências sobre como soava a música em épocas passadas (Timmers 2007, 2872), auxiliando na construção das performances historicamente informadas. Ao analisar as gravações de violinistas reconhecidos mundialmente ao longo do século XX, notamos que cada *performer* é único, repleto de particularidades, que são influenciadas pelo contexto social e filosófico da época em que viveram, assim como pela tradição de prática do instrumento a que foram submetidos. Através do estudo das escolhas interpretativas dos grandes mestres do instrumento, o violinista adquire embasamento e influências na formação de suas próprias escolhas.

Neste trabalho será apresentada parte dos resultados das análises de minha pesquisa de doutorado em andamento referentes ao *portamento*. Para tal, decidimos demonstrar as escolhas relacionadas ao uso do *portamento* realizadas na cadência do primeiro movimento do *Concerto para Violino em Mi menor*, de Félix Mendelssohn, em gravações de dois violinistas consagrados no meio musical, Fritz Kreisler e Jascha Heifetz. Fritz Kreisler é reconhecido por seu lirismo e expressividade, sendo, além de violinista, compositor importante para o repertório do instrumento (Schwarz, 2001). Jascha Heifetz é reconhecido pelo virtuosismo e afinação e perfeição técnica (Sarlo 2010, 73). A cadência foi escolhida para análise por ter sido escrita e inserida no concerto pelo próprio compositor, fato que proporciona padronização, ainda que contenha a indicação *ad libitum*. Dessa forma, é possível analisar as escolhas interpretativas dos violinistas a partir de um mesmo texto musical.

Para realizar a análise presente neste trabalho, foram utilizadas as gravações de Fritz Kreisler (1942) e Jascha Heifetz (1949). Estas gravações foram realizadas em um período em que ambos *performers* viviam nos Estados Unidos da América, com poucos anos de diferença entre uma e outra, portanto, em contextos semelhantes. Ao mesmo tempo, estes registros são de dois intérpretes de diferentes gerações e diferentes escolas, que se tornaram ícones pela particular abordagem técnica e musical que deixaram como legado. Foram extraídos os áudios das cadências de ambas as gravações por meio do *software Soundforge* e, utilizando o *software Adobe Audition*, foi realizada a análise espectral.

2. O Processo de análise e resultados

Portamento pode ser definido como o ato de deslizar o dedo na corda de uma nota a outra passando por todas as notas (frequências) intermediárias (Harris 2001). Recurso interpretativo utilizado extensamente por violinistas no século XIX e no início do século XX a fim de adicionar expressividade à obra, tendo seu declínio a partir da metade do século XX (Boyden, Stowell 2001).

Através da análise do espectrograma, é possível extrair os seguintes dados do *portamento*: velocidade, em milissegundos, e fluidez (distribuição do *portamento* pelas notas de passagem).

Em relação à fluidez do *portamento*, adotamos a classificação sugerida por Ribeiro e Borém (2012), na qual os *portamenti* podem ser classificados como inicial, conclusivo

ou com nota intermediária. A partir desta classificação, o *portamento* inicial é aquele que inicia simultaneamente à nota de origem. O conclusivo é iniciado em outra parcela da nota, distinta do princípio dela. O *portamento* com nota intermediária se inicia em qualquer parcela da nota, entretanto, existe uma nota mais valorizada durante o trajeto, geralmente resultado de troca de dedilhado.

Foi realizada a análise do *portamento* no trecho inicial da cadência, que foi subdividido em quatro trechos menores (figura 1). A escolha deste trecho baseou-se na utilização pelos violinistas do recurso do *portamento*, de acordo com a maior incidência e evidência deste. Os três primeiros trechos possuem rítmica similar. O quarto trecho consiste em trinados seguidos por acorde e grande salto intervalar. A partitura utilizada neste trabalho consiste em uma edição do violinista Leopold Auer (1917), portanto, o dedilhado anotado não necessariamente coincide com o que tenha sido utilizado por Fritz Kreisler e Jascha Heifetz.

The image shows a musical score for a violin cadenza, divided into four sections labeled 'Trecho 1' through 'Trecho 4'. The score is written in G major and 4/4 time. Trecho 1, 2, and 3 consist of sixteenth-note patterns with slurs and accents. Trecho 4 features trills and a final chord. Diagonal lines separate the sections. Performance markings include 'Cadenza ad libitum', 'Tempo I.', 'p', and 'f'.

Figura 1: Indicação na partitura do princípio/fim dos trechos analisados. A separação dos trechos está assinalada pelas linhas diagonais.

2.1. O Primeiro trecho da cadência

No primeiro trecho, Heifetz realiza *portamenti* em três momentos, sendo todos eles iniciais e ascendentes e nas mesmas figuras rítmicas, semicolcheias (Figura 2). O primeiro, da nota Si₃ a Ré#₄, com duração de 68 milissegundos. O segundo, da nota Si₄ a Ré#₅, com duração de 36 milissegundos. O terceiro, da nota Fá#₅ a Si₅, com duração de 75 milissegundos.

Fritz Kreisler também realiza *portamenti* em três momentos, sendo dois deles nas mesmas notas que Heifetz. O primeiro *portamenti* é conclusivo, enquanto os outros dois são iniciais, e, todos eles, ascendentes (Figura 3). O primeiro, da nota Si₂ a Ré#₃, com duração de 33 milissegundos. O segundo, da nota Si₃ a Ré#₄, com duração de 72 milissegundos. O terceiro, da nota Si₄ a Ré#₅, com duração de 56 milissegundos. Auditivamente e com o auxílio do espectrograma, é possível perceber na última nota do trecho um leve *portamento* em conjunto com vibrato. Isto acarreta em uma desafinação (para cima) da nota Si₅, que é a nota mais aguda do trecho em questão (Figura 4).

Ambos os violinistas realizam *portamento* das notas Si³ para Ré#⁴ e das notas Si⁴ para Ré#⁵. No primeiro deles, as durações de execução do *portamento* são ligeiramente diferentes, sendo a de Heifetz 68 milissegundos e de Kreisler 72 milissegundos. Porém, no segundo, a duração do *portamento* realizado por Fritz Kreisler é 55,5% maior que a de Heifetz, sendo a duração do primeiro violinista de 56 milissegundos e a do segundo de 36 milissegundos.



Figura 2: As circunferências indicam onde houve execução dos *portamenti* na gravação de Jascha Heifetz.



Figura 3: As circunferências indicam onde houve execução dos *portamenti* na gravação de Fritz Kreisler.

2.2. O Segundo trecho da cadência

No segundo trecho, Heifetz realiza *portamenti* em sete momentos, sendo quatro deles em motivos rítmicos distintos dos realizados no primeiro trecho, todos eles iniciais (figura 5). O primeiro, inicial e ascendente, da nota Lá² ao Dó³, com duração de 41 milissegundos. O segundo, inicial e ascendente, da nota Dó³ a Ré#³, com duração de 60 milissegundos. O terceiro, inicial e descendente, da nota Ré#³ ao Dó³, com duração de 60 milissegundos. O quarto, inicial e descendente, da nota Dó³ a Lá², com duração de 49 milissegundos. O quinto, inicial e ascendente, assim como o sexto e sétimo *portamenti*, da nota Fá#³ a Lá³, com duração de 36 milissegundos. O sexto, da nota Dó⁵ a Ré#⁵, com 68 milissegundos de duração. O último, da nota Ré#⁶ a Fá#⁶, com duração de 30 milissegundos.

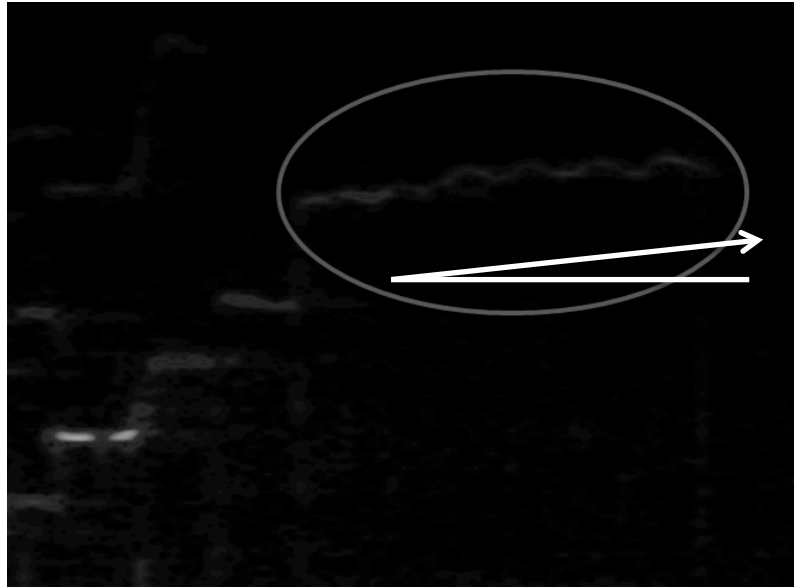


Figura 4: A circunferência no espectrograma indica a nota Si5, que encontra-se ligeiramente inclinada, devido à desafinação para cima na gravação de Fritz Kreisler.

Fritz Kreisler realiza no segundo trecho *portamenti* em seis momentos (figura 6). O primeiro, da nota Lá2 ao Dó3, com duração de 48 milissegundos. O segundo, da nota Dó3 a Ré#3, com duração de 41 milissegundos. O terceiro, da nota Ré#3 ao Dó3, com duração de 75 milissegundos. O quarto, da nota Dó3 a Lá2, com duração de 67 milissegundos. O quinto, da nota Lá3 a Dó4, com duração de 54 milissegundos. O sexto, da nota Lá4 a Dó5, com duração de 39 milissegundos.

Os violinistas realizam quatro *portamenti* em comum, localizados nos dois primeiros compassos do trecho. O primeiro, da nota Lá2 a Dó3, é realizado em 41 milissegundos por Heifetz e 48 milissegundos por Kreisler (17% mais longo). O segundo, da nota Dó3 a Ré#3, tem duração de 60 milissegundos na execução de Heifetz e 41 milissegundos na de Kreisler, sendo assim, o *portamento* realizado por Heifetz é 46,34% mais longo que o de Kreisler. O terceiro *portamento* em comum, da nota Ré#3 ao Dó3, tem duração de 60 milissegundos na execução de Heifetz e 75 milissegundos na de Kreisler, sendo a do último 25% mais longo que do primeiro. O quarto, e último, da nota Dó3 a Lá2, com duração de 49 milissegundos por Heifetz e 67 milissegundos por Kreisler (36,7% mais longo). Aqui já podemos observar a tendência de os *portamenti* realizados por Fritz Kreisler serem mais longos que os de Jascha Heifetz. Apesar da diferença de apenas sete anos entre as gravações, Kreisler nasceu em 1875, enquanto Heifetz nasceu já no século XX, em 1901. Uma vez que o *portamento* teve seu declínio a partir da primeira metade do século XX, Kreisler viveu mais intensamente o período em que esta prática interpretativa estava em alta e fazia parte do estilo interpretativo.



Figura 5: *Portamenti* realizados por Jascha Heifetz, indicados pelas circunferências.



Figura 6: *Portamenti* realizados por Fritz Kreisler, indicados pelas circunferências.

2.3. O Terceiro trecho da cadência

No terceiro trecho, Heifetz realiza *portamenti* em três momentos, sendo todos eles no mesmo intervalo de quarta justa (Si-Mi), ascendentes e iniciais (figura 7). O primeiro *portamento* é realizado da nota Si₃ a Mi₄, com duração de 64 milissegundos. O segundo, da nota Si₄ a Mi₅, com duração de 67 milissegundos. O terceiro e último, da nota Si₅ a Mi₆, com duração de 100 milissegundos.

Kreisler realiza três *portamenti* no terceiro trecho (figura 8). Apesar de também serem todos eles realizados no mesmo intervalo, ascendentes e iniciais, o intervalo entre a nota de partida e a de chegada é de uma terça maior (Mi-Sol#). O primeiro *portamento* é realizado da nota Mi₃ a Sol#₃, com duração de 73 milissegundos. O segundo, da nota Mi₄ a Sol#₄, com duração de 31 milissegundos. O último, da nota Mi₅ a Sol#₅, com duração de 50 milissegundos.

Podemos observar que, neste trecho, os violinistas realizam o *portamento* sempre no mesmo intervalo melódico, mantendo uma padronização. Heifetz realiza o *portamento* no intervalo de quarta justa (Si-Mi) e Kreisler, no intervalo de terça maior (Mi-Sol#).



Figura 7: *Portamenti* realizados por Heifetz, no terceiro trecho, indicados pela circunferência.



Figura 8: *Portamenti* realizados por Kreisler, no terceiro trecho, indicados pela circunferência.

2.4. O Quarto trecho da cadência

Neste trecho, Jascha Heifetz e Fritz Kreisler executam um *portamento* no mesmo intervalo, sendo a nota de partida o Dó₄ e a nota de chegada o Mi₅ em harmônico

natural. Através da análise espectral deste trecho, podemos concluir que ambos os intérpretes executam um *portamento* conclusivo, pois este não se inicia juntamente com a nota. A duração do *portamento* realizado por Kreisler é de 218ms (figura 9) e de Heifetz, 221ms (figura 10). A duração entre o princípio da nota de partida (Dó4) e o fim do *portamento* é de 811 milissegundos na performance de Kreisler e 675 milissegundos na performance de Heifetz. Dessa forma, o *portamento* na performance de Kreisler ocupa 26,88% da nota, enquanto o de Heifetz ocupa 32,74% da nota. Apesar de o *portamento* executado por Heifetz perdurar uma parcela maior da nota, a execução total da nota é menor que a de Kreisler, sendo a duração da execução do *portamento* em si bastante semelhante. Auditivamente, notamos que os violinistas não objetivam omitir as notas intermediárias.

Ainda através do espectrograma, notamos que o violinista Fritz Kreisler executa um *portamento* da nota Lá2 a Dó3, com duração de 136 milissegundos (figura 11). Além disso, o violinista interrompe o trinado antes da finalização da nota Dó3 para, então, atacar o acorde, diferenciando quanto à escolha interpretativa de Jascha Heifetz, que mantém o trinado até o último momento da execução do Dó3 (figura 12).



Figura 9: *Portamenti* realizados por Kreisler, no quarto trecho da cadência.



Figura 10: *Portamento* realizado por Heifetz, no quarto trecho da cadência.

3. Notas conclusivas

O *portamento* é apenas uma das várias práticas interpretativas utilizadas por Jascha Heifetz e Fritz Kreisler na cadência. Porém, através de sua análise podemos inferir aspectos importantes quanto ao *portamento* e quanto aos *performers*.

Através da análise comparativa, foi possível verificar escolhas interpretativas convergentes e divergentes entre os dois violinistas analisados. No primeiro trecho da cadência, Kreisler e Heifetz realizam *portamento* em dois pontos em comum, porém, em um deles a execução de Kreisler é significativamente mais longa, 55,5% maior. No segundo trecho, observamos que ambos os violinistas realizam *portamento* nas mesmas notas nos dois primeiros compassos. Entretanto, notamos que os *portamenti* executados por Kreisler tendem a ser mais longos que os executados por Heifetz, evidenciando a

diferença de geração entre os intérpretes, ainda que as gravações tenham sido realizadas em um período próximo. No terceiro trecho, os violinistas não executam *portamenti* em

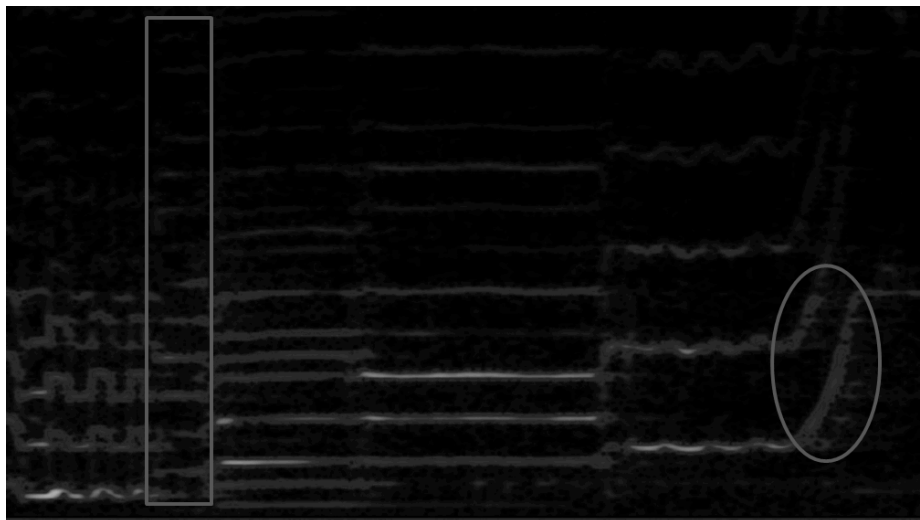


Figura 11: Espectrograma da gravação de Fritz Kreisler, demonstrando através do retângulo a interrupção do trinado no Dó3 e, através da circunferência, o *portamento* realizado da nota Dó4 a Mi5.

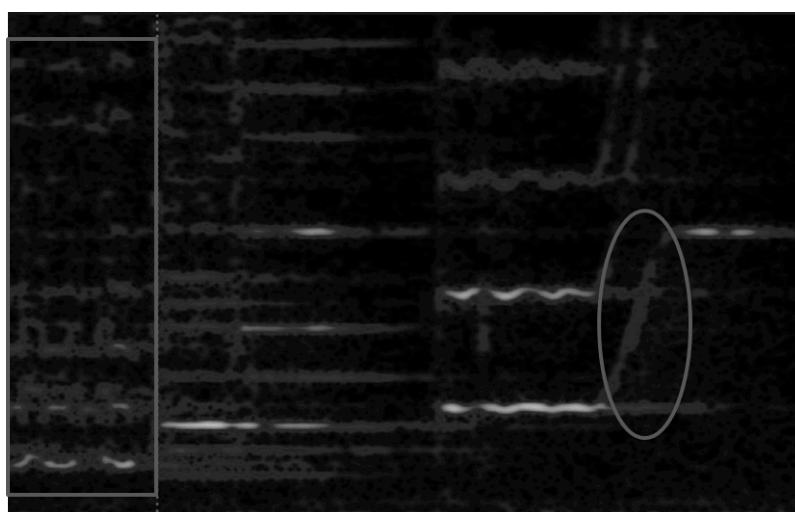


Figura 12: Espectrograma da gravação de Heifetz, demonstrando através do retângulo o trinado que se mantém até a execução do acorde e, através da circunferência, o *portamento* realizado da nota Dó4 a Mi5.

comum, porém ambos realizam três *portamenti* no mesmo intervalo melódico, Heifetz no intervalo Si-Mi e Kreisler, no intervalo Mi-Sol#. No quarto trecho, os intérpretes realizam um *portamento* em comum, com duração semelhante, ainda que ocupem parcelas diferentes da nota de partida.

As particularidades citadas no princípio deste trabalho, pelas quais os violinistas estudados são reconhecidos mundialmente, coincidem com os resultados obtidos. De um lado, temos a precisão da afinação de Heifetz, em contraste com o leve deslize de afinação de Kreisler, observado no primeiro trecho da cadência. O *portamento* realizado por ambos no quarto trecho da cadência, entre as notas Dó4 e Mi5, reforça as características principais de Jascha Heifetz. O *portamento* realizado por Heifetz, quando

comparado com o de Kreisler, perdura uma parcela maior da nota, porém com uma execução mais rápida, demonstrando assim uma maior precisão e brilho técnico que são atributos da *performance* deste violinista.

Sendo o *portamento* um recurso expressivo, que não se limita a questões técnicas e mudanças de posição no instrumento, os resultados referentes aos *portamenti* de Fritz Kreisler, que são, em geral, mais longos que os de Jascha Heifetz, reforçam as características do violinista citadas anteriormente, que são o lirismo e expressividade peculiares do intérprete e de sua geração.

A análise realizada contribui não somente pelo aspecto histórico, como para um estudo aprofundado da prática do *portamento*. Ao tomar conhecimento das escolhas interpretativas de violinistas prestigiados pela crítica internacional, o violinista adquire ferramenta e influência para a construção de sua própria *performance*.

Referências

- Auer, Leopold. 1917. Violin Concerto, Op.64, Félix Mendelssohn. New York: Carl Fischer.
- Boyden, David D., Robin Stowell. 2001. Glissando. London: The New Grove Dictionary of Music and Musicians.
- Harris, Ellen T. 2001. Portamento (i). Oxford Music Online: Grove Music Online.
- Mendelssohn, Félix. 1942. Fritz Kreisler. Armed Forces Radio Service H-33 (60): Part 1.
- _____. 1949. Great Violinists, Heifetz. Jascha Heifetz com a Royal Philharmonic Orchestra. Naxos Historical.
- Ribeiro, Alfredo e Fausto Borém. 2012. Portamento e vibrato no Andante do Concerto Op. 3: práticas de performance do contrabaixista-compositor-regente Serge Koussevitzky. XXII Congresso da ANPPOM: 1832-1840.
- Sarlo, Dario. 2010. Investigating Performer Uniqueness: The Case of Jascha Heifetz. Tese de doutorado, University of London, Londres, Reino Unido.
- Schwarz, Boris. 2001. Kreisler, Fritz. Oxford University Press.
- Timmers, Renee. 2007. Perception of Music Performance on Historical and Modern Commercial Recordings. The Journal of the Acoustical Society of America 122 (5): 2872–80.

Perspectivas Cognitivas em Teoria e Análise Musical

Os trabalhos publicados nesta seção se referem a pesquisas que visam à compreensão de como se processa, facilita, induz ou conduz a cognição em Música, seja no âmbito pedagógico e restrito aos próprios conceitos da Música, ou da concepção e percepção de estruturas de significação musical.

Ideias para uma semiótica no processo composicional

Cleisson Melo

Universidade Federal de Campina Grande

cleisson.melo@ufcg.edu.br

Title. *Ideas for Semiotics in the Compositional Process.*

Abstract. *Composition involves creating, collecting, analyzing and performing, among other elements. As a phenomenon, composing involves evaluation and choice, and this combination is related to the process of inventing worlds. On the other hand, music's analytical activity often consists of understanding music (the world) as a system(s), and as such it may deny the aesthetic dimension of the process itself. This understanding has led the current analytical approaches to involve some kinds of relationships: transdisciplinarity, interrelationships or interlacing methodological approaches. Therefore, cognitive/philosophical perspectives, as semiotics, have had certain significance in the field of musical analysis. Based on the theories of semiotics, this work aims to foster a discussion about the phenomenology of musical creation, in order to clarify the essence of analytic dimension, promoting new hermeneutic perspectives that are capable of handling the multiple possibilities of the invention of worlds.*

Keywords: *Existential Semiotics, Music analysis, Compositional process.*

Resumo. *Amplamente, o compor envolve criação, ajuntamentos, análise e o fazer, dentre outras coisas. Já como fenômeno, o compor envolve avaliação e escolhas, onde colocar tudo junto está relacionado com o processo de inventar mundos. Por outro lado, a atividade analítica da música consiste, muitas vezes, em entender a música (o mundo) como sistema(s), podendo negligenciar a dimensão estética do processo em si. Esse entendimento vem levando as atuais abordagens analíticas a envolverem algum tipo de relação: transdisciplinaridades, inter-relações ou entrelaçamento de abordagens. Neste sentido, perspectivas de cunho cognitivo/filosófico, como a semiótica, têm desempenhado certa relevância no campo da análise musical. Com base em teorias da semiótica, este trabalho objetiva fomentar uma discussão sobre a fenomenologia da criação musical, no intuito de esclarecer a essência da dimensão analítica, fomentando novas perspectivas hermenêuticas cuja amplitude possa dar conta das múltiplas possibilidades da invenção de mundos.*

Palavras-chave: *Semiótica existencial, Análise musical, Processo composicional.*

1. Introdução

O campo da análise musical (atividade analítica em música) consiste muitas vezes em entender a música (o mundo) como sistema(s). Muitas vezes isso tende a ofuscar a dimensão estética do processo em si. Perguntas como: o que é espaço musical? ou “como penetrar o espaço de criação e construção como forma de representação?” permanecem em aberto para vários pesquisadores na busca por meios que permitam entender uma obra (ou obras) através de uma negociação entre o observador e o observado e suas categorias.

As perspectivas são as mais diversas. Filosofia, pedagógica analítica, crítica, comparativa, matemática, dentre tantas outras, passam por todo um arcabouço da tradição da teoria composicional desde Aristoxeno até os dias atuais, passando por Zarlino, Rameau, Lerdahl e assim por diante. Desta forma, é possível trazer à tona a vastidão de perspectivas decorrente das inúmeras produções teóricas, muitas vezes ficando difícil delimitar o campo da análise musical.

Heidegger diz que “ser obra quer dizer instalar um mundo” (Heidegger 1989, 35). Considerando que mundo não é somente a concentração de coisas (contáveis ou não), o processo de sistematização como forma de entender o mundo, por onde tem caminhado o campo da análise musical, tem muitas vezes omitido a estética do próprio processo, não contemplando, dentro da visão estética de Heidegger, a beleza do processo de combinar ideias e sons.

Por outro lado, nos dias atuais fica cada vez mais árduo discutir desafios e questões analíticas deixando de fora relações de algum tipo; transdisciplinaridades, inter-relações ou entrelaçamento de abordagens. Neste sentido, perspectivas e abordagens de cunho cognitivos/filosóficos como a semiótica têm desempenhado certa relevância no campo da teoria e da análise musical. Entendo que a semiótica pode abrir uma nova perspectiva como intermeio para uma possível superposição de abordagens e processos trazendo um pouco de luz à essência da dimensão analógica em si.

2. A Semiótica

Os estudos e trabalhos no campo da semiótica têm crescido nas últimas décadas. Mesmo aparentemente não havendo nada de “novo” em desenvolvimento, a Semiótica Existencial (SE) do finlandês Eero Tarasti tem se mostrado uma das mais significativas abordagens sobre semiótica dos últimos anos. Com base na filosofia franco-alemã, a SE abre um novo paradigma no campo da significação e comunicação, sem desconsiderar a semiótica em geral. Um dos pontos principais está na afirmação de que “a semiótica está em fluxo” (Tarasti 2012, 71). Em outras palavras, estudar o signo em movimento e fluxo são essenciais para entender a vida do signo a partir de dentro; como os signos se tornam signos. A SE tem mostrado ser uma teoria deveras abrangente, especialmente pelo viés da comunicação, significação, narrativa e discurso musical.

Devido a brevidade deste trabalho, farei uma apresentação resumida, mas sem desconsiderar pontos importantes para o modelo proposto por Tarasti, estabelecendo uma visão minha no sentido de erigir uma perspectiva no universo da música brasileira. De forma bastante sucinta, posso dizer que a SE lida com o ‘eu’ e ‘o outro’ (aqui como sociedade, coletivo), estabelecendo uma releitura da teoria do ser de acordo com Hegel e Heidegger; uma nova perspectiva do sujeito e subjetividade possibilitando novas discussões neste sentido.

Apesar do nome ‘existencial’, não há a pretensão de retorno ao existencialismo, sendo uma espécie de releitura dos fundamentos da semiótica à luz de determinados filósofos como Hegel, Heidegger, Jaspers, Kant e Sartre dentre outros, sem deixar de fora Greimas e Saussure, considerando o estruturalismo e pós-estruturalismo, chegando aos limites da semiótica e às margens de uma abordagem fenomenológica e hermenêutica. Desta forma, há uma noção nova em torno da transcendência, *Dasein*, modalidades, valores, *Moi* e *Soi* e assim por diante. Isso coloca Tarasti numa posição de representar o pensamento moderno com base numa filosofia que esteja atenta aos desafios contidos no nosso tempo.

O principal foco está em como os signos se tornam signos, principalmente como eles são precedidos pelos ‘pré-signos’ (virtual, entidades transcendentais). Abstratamente estes podem ser valores axiológicos. Mais concretamente são ideias que um compositor, por exemplo, pode ter antes de serem actualizadas, transcritas ou transformadas; signos atuantes. Quando estes signos atuantes são recebidos por indivíduos, a transmissão destes signos se torna então em pós-signos, exercendo um real impacto sobre os destinatários.

Este esquema teórico está baseado em duas categorias ontológicas: *Dasein* e *Transcendência*. Em poucas palavras, o *Dasein*¹ “é simplesmente o mundo no qual nós, como sujeitos/indivíduos, vivemos rodeados por outros sujeitos/indivíduos e objetos, com os quais tentamos entrar em acordo”² (Tarasti 2009, 1756). *Transcendência*, não menos importante, é algo ausente, mas presente de alguma forma, a qual podemos pensar e discutir a respeito, ou até mesmo acessar através da memória.

Diferente de Heidegger, na SE o *Dasein* não é somente o meu ser ou a minha existência, mas também a de outros indivíduos e objetos. Assim, novas categorias de signo emergem do tráfego entre o *Dasein* e a *Transcendência*, e com base numa visão mais abrangente e “atual” de Jaques Fontanille³ das categorias hegelianas e na distinção e disposição do *Moi* (M; eu) e *Soi* (S; a sociedade, o outro) podemos dizer que o ‘si mesmo’ (*Soi*) funciona como uma espécie de memória do corpo (*Moi*), dando forma aos traços de tensão e necessidades do corpóreo (*Moi*). Segundo Fontanille, esta distinção entre o ser individual e social é que fundamenta o corpo humano (*soma*), alicerçado num sentido fenomenológico totalmente novo (*séma*).

Agora então posso dizer que, na SE, o *ser-em-e-para-si* de Hegel se torna *ser-em-e-para-mim*. Como já citado, aqui, diferentemente do espírito hegeliano, o ‘outro’ também está presente, havendo o encontro com o ‘você’, traduzido em *ser-em-e-para-você*. Isso permite, dentro de um cunho social, a emergência de valores virtuais e abstratos dos signos que ainda não se “concretizaram”.

Pelo ponto de vista de Sartre (1997), quando o indivíduo se torna observador de si mesmo, ele está modificando sua atenção para *ser-para-si*, colocando em voga a relação

¹ *Dasein* traduzido literalmente quer dizer ser/estar aí. Prefiro manter o termo no original em alemão para não perder a sutileza de seu significado.

² Is simply the world in which we as subjects live, surrounded by other subjects and objects with which we try to come to terms.

³ Jaques Fontanille (n. 1948) é um dos principais nomes da escola francesa de semiótica. Embora sua abordagem esteja voltada para a semiótica corpórea (do corpo), em sua obra *Soma et Sema: Figures du corps* (2004), ele apresenta uma visão “atualizada” das categorias de *Moi* e *Soi*. É com base nesta distinção de Fontanille que Tarasti se baseia em sua abordagem.

de contraposição entre o *em-si* e o *para-si*; ser do fenômeno versus ser da consciência. Seguindo os passos de Heidegger (quando afirma que a essência do *Dasein* está em sua existência, reforçando a capacidade do ser), Sartre estabelece que a existência precede e condiciona a essência. Desta maneira ele está aprazando que “somente pelo fato de ter consciência dos motivos que solicitam minha ação, tais motivos já constituem objetos transcendentais para minha consciência” (Sartre 1997, 543).

Podemos finalmente observar o quadrado semiótico de Greimas (**Figura 1**) e o esquema *Moi/Soi* aplicado ao quadrado greimasiano (**Figura 2**).

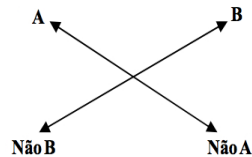


Figura 1: Quadrado Semiótico (Greimas)

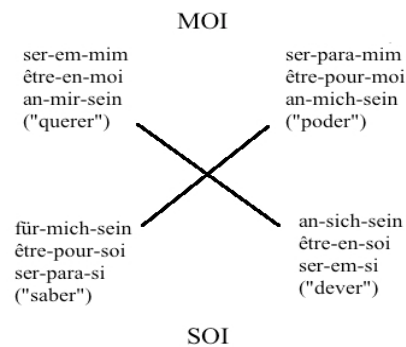


Figura 2: Quadrado Semiótico (Greimas) x Moi/Soi

É possível notar que Tarasti enriqueceu o quadrado (semiótico) greimasiano com os quatro casos do ser. Um dos pontos primordiais do modelo tarastiano é que, epistemologicamente, todos estes ingredientes se misturam para formar uma estrutura representativa da mente humana, presente nos princípios do *Moi/Soi*, desdobrados nos quatro modos do ser: corpo, pessoa, práticas sociais e valores. Assim, combinando as esferas dos *Moi(s)* e *Soi(s)* (indivíduo e o coletivo, corpo e forma), chegamos ao modelo proposto por Tarasti: Modelo Z (Figura 3). Sucintamente, isto é o espírito coletivo hegeliano mais o movimento e comunicação entre os *Mois* e *Sois*, seguindo na transformação de um ego corpóreo na sua identidade. É precisamente na tensão dialética entre *Moi* e *Soi*, com base nas modalidades greimasiana do sujeito, que podemos entender o Modelo Z (*Z-model*; *Zemic model*) e o processo de comunicação/transformação entre os *Moi(s)* e *Soi(s)*, tendo em vista que este modelo funciona como uma hipótese ontológica sobre a realidade humana.

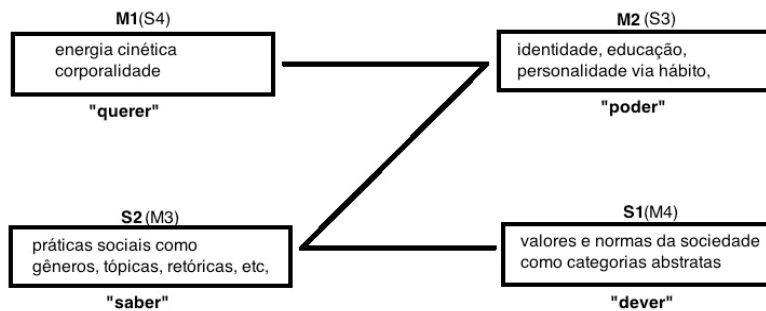


Figura 3: Modelo Z (Tarasti)

Por outro lado, Tia DeNora (2004) atenta para o fato de que a música não é somente um meio significativo ou de comunicação, a música vai além de transmitir significação através de meios não verbais. “A música tem poder, (...) pode influenciar como as pessoas compõem seus corpos, como se comportam, como experimentam a passagem do tempo, sobre os outros e sobre situações”⁴ (DeNora 2004, 16-17). Nos termos da SE: *Moi1* - corpo; *Moi2* - experiência; *Soi2* - conduta; *Soi1* - tempo. Isso coloca em evidência que não há poder sem significação; os signos são forças sociais, não excluindo os signos musicais.

Podemos perceber que traços de *Moi* estão presentes de alguma maneira no *Soi* e vice versa, seja no sentido *Moi-Soi* ou *Soi-Moi*. Notamos uma confluência de forças opostas que, aparentes ou não, se comportam como forças complementares e ao mesmo tempo distintas.

Segundo os níveis de essência de Hegel (afirmação e negação), isso gera o movimento do material no sentido do imaterial (semelhança/diferença); transcendência (*trans-ascendência/trans-descendência*) e princípios dialógicos. Há, desta forma, movimento e sentidos contrários, que é parte integrante do modelo Z e da existência deste como universos presentes nos indivíduos. Devemos ter em mente o principal movimento deste modelo – desenvolvimento do corpóreo a uma consciência, uma personalidade mais estável. Assim que o *Moi* encontra o *Soi* (em seu mundo social), valores e ideias (mesmo que abstratos) emergem no intuito de se concretizarem no sentido prático.

Como os aportes e ontologias da análise musical tendem a evidenciar o poder explicativo dos sistemas, muitas vezes ofuscando a dimensão do processo em si, pretendo prosseguir discutindo estas questões com uma perspectiva analítica no entendimento de obras como mundos ou universos instalados. A semiótica pode ser um meio bastante permeável em vários sentidos, podendo ser empregada como intermeio, propondo um ponto de vista da *des-construção* e *re-construção*⁵ do real e do não real, salientando a necessidade de escolhas que definem os caminhos processuais do compor.

⁴ *Music has power (...), music may influence how people compose their bodies, how they conduct themselves, how they experience the passage of time, about others and about situations.*

⁵ Estou fazendo uma alusão ao re-presentar (*nachzuwirken* – continuar a ter efeito), no sentido de interconectar a semiótica com o fazer composicional.

3. O processo composicional segundo Lindembergue Cardoso

De acordo com alguns escritos deixados pelo compositor Lindembergue Cardoso⁶, é possível dimensionar em seu planejamento para o ensino do compor, a colocação do aluno diante de um campo de escolhas: “Compor o que, como o que, para que, e por que?”. Isso foi determinado pelo próprio autor como sendo “em outras palavras: meter a mão na massa” (Cardoso apud Lima 2011, s.p.).

De forma pragmática, compor “o que” nos coloca no campo do fazer, o processo criativo, do que poderia ser composição, o fazer sentido. “Com o que” é o campo do material composicional, os caminhos da composição, da mesma forma a direção dos materiais, ou seja, o campo dos “como”. “Para que” nos coloca no campo das dimensões, do uso dos materiais e objetos composicionais. “Por que?” ao mesmo tempo que é o campo das indefinições é também o campo das respostas e questionamentos (caminhos para ideologia musical).

A interseção desta abordagem como a modalização do processo composicional pode ter significativa importância, seja pela sua universalidade relacionada à modalização do compor ou pelas possibilidades analíticas sobre as estratégias e processos de um compositor ou obras, especialmente no que tange obras de compositores brasileiros através da experiência cultural. Temos então: os caminhos composicionais (“com o que” - “como”) com base nos processos criativos (“o que”), nas dimensões (“para que”) e indefinições/questionamentos “por que?”). Assim, aplicando ao Modelo Z, a interseção se apresenta da seguinte forma (Figura 4):

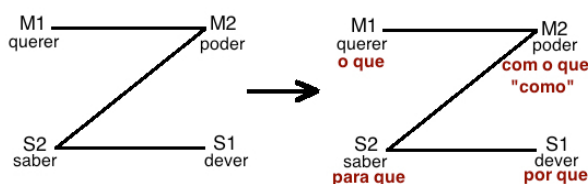


Figura 4: Modelo Z e o processo composicional segundo L. Cardoso

Esta superposição/interseção pode fornecer ferramentas e/ou meios para evidenciar atitudes e processos. Modalizar desta forma, torna possível entender a produção de valores, uma vez que é através das modalidades que os valores vêm a se concretizar; considerando que na SE os valores são transcendentais, não se concretizando sem a ação/intervenção do sujeito. Assim,

a ideia de que valores podem ser ideias transcendentais ao lado de outros valores que existem fora do Dasein. No entanto, em alguns casos e em determinadas circunstâncias, eles começam a exercer sua influência no Dasein, quando algum sujeito vivendo nele – individual ou coletivo – sente este valor como seu⁷ (Tarasti 2012, 321).

⁶ Lindembergue Cardoso (1939-1989), músico, compositor e professor, fez parte do renomado grupo de compositores da Bahia.

⁷ *The idea that values could be transcendental ideas in the side of other values that exist out-side the “Dasein”. However, in some cases and under certain circumstances, they start to exercise their influence within the “Dasein”, when some living subject therein – individual or collective – feels such a value as his own.*

No contexto musical, essa transformação de valores em signo (por meio do processo/atitude composicional) deve seguir o pensamento de que a ideia abstrata se condensa e cristaliza ao final em um signo. Por conseguinte, temos as modalidades da seguinte forma: a) querer – eu quero conectar um valor ao significado da ação. Se o sujeito não quer, o valor não pode se manifestar; b) saber – eu sei que o valor X existe. Sem este conhecimento não posso querer que este se concretize; c) poder – estar apto a conectar um valor a uma ação; d) dever – a interiorização dos valores.

Isso posto, podemos falar sobre o processo de apropriação (nos valores e sua produção). Pode não estar muito claro na proposta de Cardoso, mas devemos considerar que o processo composicional está envolto por escolhas nas mais diversas etapas do processo.

O processo de apropriação passa pelo processo de reinvenção, atuando tanto em Villa-Lobos como em Widmer, por exemplo, através da apropriação de elementos populares, eruditos, folclorizados e assim por diante. É o uso destes materiais que ao final se cristalizam e se apresentam com parte da estética ou identidade do compositor. Em outras palavras, o compositor se apropria destes códigos, de modo que aparentam, mesmo que abstratamente, como originalmente seus.

Os caminhos seguidos por este dois compositores foram diferentes. O processo de apropriação em Villa-Lobos vai além do desenho dramático, texturas, orquestrações, e assim por diante. Em Widmer isso também pode acontecer, porém em dimensões bem distintas. Em Villa-Lobos o *Soi* popular acabou se transformando no seu *Moi* composicional. O *Soi* organicista de Widmer se transforma no eixo do seu *Moi* composicional, sendo parte de sua identidade, transmutado através dos elementos populares por ele apropriado. Ou seja, é o *Moi* sobre a tensão do *Soi* que irá determinar o sentido do pensamento composicional de Widmer.

Durante muitos anos Villa-Lobos foi tratado como um compositor intuitivo, muitas vezes chamado de primitivo (primitivismo) pejorativamente. Ainda há reverberações neste sentido, pois muitos ainda não atentaram para o fato de que o *Moi* villalobiano, o seu lado cinético, rítmico, o querer compor, o seu ímpeto composicional, era seu desejo de compor um Brasil sonoro, criar uma identidade musical brasileira. Isso pode mudar o rumo das análises relacionadas aos caminhos composicionais villalobianos. O final apoteótico de *Dança Miudinho*, quarto movimento da *Bachianas Brasileiras N.4*, visto pelo viés do *Moi*, o uso da melodia de origem popular *Vamos Maruca* nos violinos e madeiras, está dentro de um sistema de representação identitária do indivíduo. O uso de temas populares caracteriza uma construção material da expressividade no sentido de representar um povo ou uma comunidade.

De maneira direta, posso apresentar uma visão sobre Villa-Lobos com base nesta abordagem: (*Moi1*) ritmos sincopados, populares, sons crus, diferentes coloridos, a quebra de expectativas, a evolução dos ritmos de danças; (*Moi2*) Fontes étnicas – material temático de influência afro-indígena, melodias simples (o retrato do Brasil); (*Soi2*) a música sem um estilo formal definido, mas pretendendo a representação e expressão de um povo afro-indígena e sua cultura; (*Soi1*) o idealismo afro-indígena pela estética modernista, primitivismo aliado aos elementos europeus, ao mesmo tempo em que é o modernismo brasileiro misturado a um “estilo” europeu; ideologia e valores pós-colonialistas.

De um modo geral, o quadro até aqui apresentado tem o ímpeto composicional como atitudes fomentadas pelo desejo de compor (fenômeno compor), por conseguinte o

compor de um pertencimento (experiência de vida; o que somos) e como expressão de pertencimento. O estímulo (experiência cultural) é o crivo do que sabemos e que consente as transformações em produto artístico. Isso reverbera o pensamento de Paulo Salles, quando afirma que Villa-Lobos usou das representações do nacional para evocar um ambiente sonoro que vai além da simples figuração do ritmo de acompanhamento e do conceito de melodia, estabelecendo uma construção de realidades que lhe são suas. Temos, então, o modelo Z da seguinte forma:

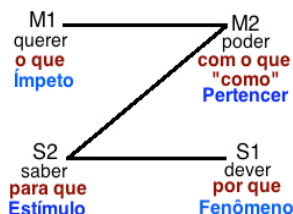


Figura 5: Modelo Z mais teorias

Até aqui, mesmo o processo segundo Cardoso não sendo exatamente uma produção de valores propriamente dita, podemos pensar num processo de apropriação (valores, símbolos, elementos culturais, etc.) que passa pelo processo de reinvenção; uso de materiais que irão se condensar como parte da estética ou identidade do compositor, por exemplo. Isso tem uma relação direta com desmontar para montar algo “novo”; transformar. Com base no discurso, a produção de valores passa pela representação da realidade social, levando em consideração que o indivíduo não está isolado do seu ambiente social.

4. Widmer: organicidade e relativização

Ernst Widmer (1927-1990), compositor suíço-brasileiro, foi professor, regente, pianista e idealizador do Grupo de Compositores da Bahia. Widmer deixa em seus textos uma contribuição salutar sobre o fazer composicional. Ele faz uso de duas leis para este fim: organicidade e relativização. Estes conceitos podem abarcar uma imensa gama de abordagens, mas ficarei no campo do compor presente nestas leis, bem como dos aspectos paradoxais por definição do compositor. Não vou, nem pretendo, definir paradoxo em música, isso demandaria muito tempo para tal tarefa quase infundável. Coloco aqui em evidência apenas as discussões já realizadas por alguns pesquisadores, porém através da lente da semiótica.

Segundo Ilza Nogueira (2008), em seu texto *Esboço de um auto retrato sob diferentes pontos de vista*, o compositor deixa evidente uma diversidade de aspectos multiculturais no seu discurso musical. Tanto a influência brasileira como europeia estão presente como traços técnicos e ideológicos. Isso tem muito a ver com o processo de transição de Widmer da Europa à Bahia, revelando que a origem do seu estilo musical segue sua trajetória pessoal; muito do seu ecletismo, influências, do seu fazer (compor), estão diretamente vinculados a esta travessia.

Ir do centro à periferia propiciou a Widmer experienciar e conviver com diversas culturas, bem como viver com diversas culturas num mesmo local – um estado de miscigenação. “Para encontrarmos a nossa identidade precisamos livrar-nos de preconceitos, preceitos, correntes, correias e escolas” (Widmer 1985 apud Winter 2005,

290). Podemos observar que há o processo de assimilação e apropriação de uma nova realidade; o compor como expressão, mas também como lugar de existência.

A organicidade “a ver com o ato criador, que se constitui das seguintes fases: conceber, fazer nascer, deixar brotar, vingar, vicejar e amadurecer – portanto um processo rigorosamente orgânico do qual resulta a forma, e o qual também implica em podar, criticar ininterruptamente” (Widmer 1988 apud Lima 2014, 25). É possível observar a dimensão orgânica inerente ao material e ao processo em si; a reflexão do compor ou a crítica deste. Relativização tem relação com a realidade paradoxal, a relativização das coisas. Aqui se exclui o dualismo; isto ou aquilo. A inclusividade se faz presente como paradoxo; isto e aquilo.

Mesmo diante dos aspectos paradoxais e distinto entre as duas leis, é na relativização que habita a realidade paradoxal destes aspectos. Isso faz com que a teoria gire em torno de si mesma, ou seja, é a representação de uma teoria como ciclo. Essa imagem da travessia de Widmer possibilita pensar o paradoxo como a inter-relação entre organicidade e relativização.

Como já visto, o modelo tarastiano é dinâmico e bastante flexível, permitindo a movimentação em ambos os sentidos; *Moi-Soi* ou *Soi-Moi*. Isso outorga a organicidade no sentido da relativização e vice versa. Mas para isso é preciso superpor da seguinte forma (Figura 6):



Figura 6: Superposição das teorias no Modelo Z

Como já foi dito anteriormente, os caminhos entre Villa-Lobos e Widmer são distintos. Ao “tornar-se brasileiro”, Widmer experimenta algo nato para nós; seja ir daqui para aqui mesmo, ou daqui para ali (semioticamente). Em Widmer, diferente de Villa-Lobos e Lindembergue Cardoso, por exemplo, o caminho é da organicidade no sentido da relativização. A alegoria desta travessia pode ser notada no ecletismo e na mistura de influências brasileira e europeia na obra *Quatro Estações do Sonho*, bem como o paradoxo no seu texto de apresentação desta obra. Isso está presente no seu ímpeto de fundir estas duas leis de forma linear, onde a superposição/justaposição de técnicas, temas e abordagens transparecem nas suas atitudes e similarmente em sua identidade.

O propósito desta abordagem é indicar uma visão pelo viés do *Soi*, proporcionando uma visão mais estrutural da superfície musical, ou seja, investigar a cinética widmeriana, seu corpóreo (ritmo, andamentos, etc.) partindo das estruturas do plano relativo às ideias composicionais mais complexas. Mesmo já havendo análises neste sentido, em Widmer isso poder trazer à tona relações diretas das estruturas paradoxais entre superfície e o tecido musical, por exemplo. E quando Widmer diz que compor e ensinar a compor têm o mesmo peso, essa síntese heterodoxa entre organicidade e relativização (inclusividade) parece exigir uma ampliação das fronteiras do compor e da análise. Desta forma, esta teoria ao mesmo tempo em que está sendo acionada, aciona a

semiótica (existencial), apresentada em interação entre si e com as demais abordagens, uma espécie de narrativa que organiza o todo.

Talvez seja possível abordar que o material gerador (bifonia) como modelo orgânico e de desdobramentos da tradição e do “novo”; o ser isto e aquilo, permeando todos os níveis da obra. É aqui que está toda a qualidade da música que determinará futuras escolhas nos mais diversos níveis das obras, admitindo que a ideia geradora faça desencadear uma série de consequências. Possivelmente este pode ser um passo na direção de elementos de significação/discurso/narrativa como tópicos, por exemplo, como lugar de estímulo, expressão; uma tópica interoceptiva com base nas estratégias octatônicas. Podemos vislumbrar uma aproximação das estratégias motivo-temáticas, tendo como base a escala octatônica, aproximando dos conceito de *Grundgestalt*, confirmando uma lógica composicional estruturada, conectando estruturas e superfície. Pensar sobre tópicos pode ser coloca-la(s) como elemento sintagmático na atitude composicional, abrindo perspectivas para a concretização dessas atitudes, apontando para os processos composicionais que sustentam a música de Widmer.

5. Conclusão

Inicialmente a SE pode espantar pela fluidez e flexibilidade. Porém, uma abordagem com esta fundamentação, seja ativando ou sendo ativada pelo SE, pode ampliar os horizontes no campo da significação musical, atendendo também o contexto contemporâneo e moderno.

A escolha por dois compositores tão distintos (em contexto, vivência, etc.) dentro do amplo universo musical brasileiro, deixa evidentes as expectativas analíticas desta proposta. Assim, considerando que os mais diversos métodos não estão isentos das reais causas do processo em si, a pretensão deste trabalho é fomentar e ampliar as horizontalidades das abordagens relacionadas ao cognitivo/semiótica e filosóficas, suscitando uma visão que agregue diversas perspectivas no sentido de esclarecer o processo (e com este seus devidos problemas) que, mesmo partindo do hermenêutico e/ou fenomenológico, possa servir de suporte para outras abordagens estruturais, formais ou referencialistas (experiência extramusical). Desta forma, espero ser possível contribuir ao campo dos trabalhos que tratam a atividade analítica como parte da natureza composicional, desvendando processos através de estratégias discursivas/representativas capazes de territorializar a dimensão composicional, bem como por vias interoceptivas ao fazer composicional.

Referências

- DeNora, Tia. 2004. *Music in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Heidegger, Martin. 1989. *A Origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, Paulo Costa. 2011. “O Problema, o sistema e a mão na massa”. Disponível em: <https://paulocostalima.wordpress.com/2011/04/19/o-problema-o-sistema-e-a-mao-na-massa/>.
- _____. 2014. *Teoria e prática do Compor*. Salvador: EDUFBA, v. II.
- Nogueira, Ilza. 2008. “As Quatro Estações de Ernst Widmer: o sonho e a ‘fantasia de realização do desejo’”. *Claves*, n.º 6. (Nov. 2008), João Pessoa: Editora da UFPB. 15–27.

- Tarasti, Eero. 2012. *Semiotics of Classical Music: How Mozart, Brahms and Wagner Talk to Us*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- _____. 2015. *Sein und Schein: Explorations in Existential Semiotics*. New York: De Gruyter Mouton.
- _____. 2018. *From Ursatz to Ur-zemic – Avenues for Theories and Analyses of Musical Significations*. Manuscrito não publicado.
- Winter, Leonardo Loureiro. 2005. Elementos paradoxais nas “Quatro Estações do Sonho”, opus 129 de Ernst Widmer. In: XV Congresso da ANPPOM. 286-295.

Percepções acerca da “teoria musical” segundo estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPB/JP

Italan Carneiro

Instituto Federal da Paraíba

italancarneiro@gmail.com

Title. *Perceptions on Music theory from students of the Technical and Professional Music Instrument Course at the Federal Institute of Paraíba in João Pessoa.*

Abstract. *In this work, the understanding of the concepts of "music theory" is approached by students from the Integrated Technical Course in Musical Instrument of the Instituto Federal da Paraíba - IFPB, Campus of João Pessoa. "Music theory" is defined as concepts and signs inherent to traditional musical notation. For this purpose, field research that aimed to understand the interrelationships between musical practice and theory was conducted. After analyzing the information, the relevance of the traditional influence of the conservatory in students' practices and conceptions was observed, through their previous musical experiences and practices offered by the Institution.*

Keywords: *Music theory, Music teaching according to the conservatory tradition, Technical education in musical instrument, Undergraduate music education.*

Resumo. *Neste trabalho, discutimos as concepções acerca da “teoria musical” advindas do corpo discente do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, Campus de João Pessoa. Neste texto, definimos “teoria musical” como os conceitos e signos próprios da notação musical tradicional. Para tanto, realizamos pesquisa de campo que objetivou compreender as inter-relações entre prática e teoria musical do corpo discente. A partir dos dados coletados, percebemos uma significativa influência do tradicional modelo conservatorial de ensino de música nas práticas e concepções dos estudantes, fruto de suas experiências musicais anteriores assim como das práticas ofertadas pela instituição.*

Palavras-chave: *Teoria da música, Análise musical, Ensino conservatorial, Ensino técnico em instrumento musical, Educação musical.*

1. Introdução

Este texto apresenta um pequeno recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional”¹ que definiu como um dos seus objetivos específicos a compreensão acerca das inter-relações entre as vivências musicais dos estudantes e as disciplinas da matriz curricular. Neste trabalho, abordaremos a disciplina “teoria musical” presente ao longo do referido Curso desenvolvido no Campus João Pessoa. Para tanto, a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo (realizada através da aplicação de um questionário com a totalidade do corpo discente), discutiremos a seguir algumas questões que contemplaram direta e/ou indiretamente as práticas e concepções dos estudantes (e por consequência também dos docentes) acerca da “teoria musical” desenvolvida no Curso.

2. Concepções discentes acerca da teoria musical

Inicialmente, é necessário ressaltar que neste trabalho o termo “teoria musical” refere-se aos conteúdos e regras trabalhados nas disciplinas de mesmo nome, comumente ofertadas pelas escolas especializadas em Música, abordando os fundamentos da escrita e percepção musical². Compreendemos que as disciplinas de “teoria musical” em seu formato tradicional não teorizam de fato as questões que permeiam o fazer musical, tendo em vista que se voltam apenas para o treinamento dos rudimentos das escrituras musicais, transmitindo os conteúdos que foram historicamente acumulados e voltados à notação tradicional, no entanto sem a teorização necessária acerca das acepções dos conceitos trabalhados.

No contexto do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFPB, Campus João Pessoa, o ensino teórico e analítico é realizado a partir das disciplinas Teoria da Música (I, II, III e IV) e Percepção Musical (I, II, III e IV), ambas desenvolvidas em regime anual.

Acerca do aprendizado da teoria musical, 99% dos estudantes pesquisados afirmaram que consideram importante a realização de tal estudo³. O único estudante do corpo discente que afirmou não considerar importante o estudo teórico justificou-se através da questão aberta 17.1⁴ indicando que não pretende atuar profissionalmente (Q 222, 2.º ano, fem., 19 anos, tecladista)⁵. A percepção de tal aluno a partir da vinculação

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, subárea Educação Musical, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. Disponível em: <https://www.academia.edu/35060454/Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio_em_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflex%C3%B5es_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional>. Acesso em: 10/08/2018.

² Sendo estes os conceitos e signos próprios da notação musical tradicional: pautas, notas, claves, figuras rítmicas, ligaduras, quiálteras, compassos, andamentos, intervalos, solfejo, escalas, acordes, modos, ornamentações, contraponto, harmonia, etc.

³ Informação obtida através da questão fechada (de número 17) que indagou “Você acha importante aprender teoria musical?” dando como possibilidades de resposta “sim” ou “não”.

⁴ Na sequência da questão fechada 17, o questionário apresentava a questão aberta 17.1 que indagava o “por quê?” do sim ou do não marcado pelos estudantes. O questionário pode ser acessado em: <https://www.academia.edu/35060454/Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio_em_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflex%C3%B5es_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional>. Acesso em: 10/08/2018.

⁵ Durante a realização da análise dos questionários, estes foram numerados aleatoriamente, seguindo

exclusiva da necessidade da teoria musical apenas para a atuação profissional (distanciando-a das práticas musicais de modo geral) antecipa de certo modo o cenário encontrado na pesquisa acerca das limitações nas concepções discentes sobre teoria e análise musical.

Sobre os entendimentos acerca das funções dos conhecimentos associados à teoria musical, podemos destacar perspectivas como a do estudante de teclado do 1.º ano que apontou a importância da teoria musical “para desenvolver a percepção, entender a música e melhorar a execução consciente desta” (Q 013, 1.º ano, masc., 14 anos). O auxílio no ato da composição e o trabalho com harmonia também foram destacados com alguma recorrência e podem ser ilustrados nas palavras do estudante de guitarra do 3º ano que afirmou que o estudo de teoria é importante “para abrir minha mente na hora de compor, em relação à harmonia” (Q 306, 3.º ano, masc., 18 anos). A elaboração de arranjos musicais também foi apontada, conforme relato do estudante de violino do 1.º ano: “[o estudo da teoria é importante] para entender a música, fazer arranjos” (Q 017, 1.º ano, masc., 16 anos).

Embora existam entendimentos como os acima apontados, destacou-se em maior número a presença de estudantes que, partindo de uma compreensão mais “restrita” (no sentido de “tradicional” ou “conservadora”, referindo-nos ao modelo de ensino conservatorial, abordado a seguir), apontaram o aspecto teórico como sendo o “centro” da prática musical, conforme afirmou uma estudante de violino do 2.º ano ao sinalizar que “antes de tudo é necessário a teoria musical” (Q 202, 2.º ano, fem., 18 anos, violinista). Ilustrando esta perspectiva, destacamos abaixo alguns trechos das respostas obtidas na questão aberta 17.1 “Você acha importante aprender teoria musical? Por quê? :

Q 002: A teoria musical pode ser considerada a base de tudo (1.º ano, masc., 15 anos, violonista);

Q 016: Sem teoria eu seria apenas mais um músico (1.º ano, masc., 16 anos, baterista);

Q 018: A teoria musical é a base de conhecimento que qualquer músico deve ter para executar uma música. Um médico não deve fazer uma cirurgia sem saber como o corpo funciona (1.º ano, masc., 15 anos, tecladista);

Q 019: Para conseguir tocar em orquestras (1.º ano 1, masc., 16 anos, trompetista).

Q 113: Não adianta tocar bem e não saber o nome do que está tocando (1.º ano 2, masc., 16 anos, tecladista);

Q 118: Sem teoria não temos base para tocar o instrumento (1.º ano 2, fem., 17 anos, violinista);

Q 119: É o princípio de tudo! (1º ano 2, fem., 16 anos, violonista);

Q 206: É essencial para um bom músico saber a parte teórica (2.º ano, fem., 16 anos, violinista);

Q 209: Acho que um músico sem teoria não é um MÚSICO (2.º ano, masc., 17 anos, violista, destaque do estudante);

Q 215: A teoria para mim é a base de tudo (2.º ano, masc., 17 anos, tecladista);

Q 216: É essencial para um músico (2.º ano, masc., 17 anos, violonista);

apenas o padrão de separação por turma. Desse modo, os questionários da turma ingressante na instituição (1.º ano 1) iniciam sua numeração pelo número 0 (ex.: (Q [abreviando a palavra questionário] 001); os questionários da turma do 1.º ano, abordada no final do ano letivo (1.º ano 2) são iniciados com pelo número 1 (ex.: Q 101); a turma do 2.º ano pelo número 2 (ex.: Q 201); o 3.º ano com o número 3 (ex.: Q 301) e os questionários da turma do 4.º ano iniciam-se pelo número 4 (ex.: Q 401). Optamos ainda por indicar o sexo, a idade e o instrumento de estudo dos estudantes.

Q 218: Não tem uma função estudar só o instrumento (2º ano, masc., 17 anos, violonista);

Q 219: A teoria é a base de uma prática profissional (2º ano, fem., 19 anos, pianista);

Q 309: Sem a teoria não teremos uma boa prática (3º ano, fem., 17 anos, violinista);

Q 311: É a base para ser um bom músico (3º ano, masc., 17 anos, trombonista);

Q 314: Precisa da teoria pra fazer ou entender a prática (3º ano, fem., 18 anos, violinista).

Podemos relacionar as perspectivas acima mencionadas com a influência dos contextos de estudos anteriores ao ingresso no Curso, bem como à prática de professores do corpo docente do IFPB realizadas a partir do modelo conservatorial tradicional de ensino. Tradicionalmente, no contexto brasileiro, esta vertente de ensino entende que o contato com a “teoria musical” (compreendida nos termos anteriormente descritos) deve anteceder a prática musical “sonora”. Caracterizando esse modelo de ensino, Malaquias e Vieira (2016, 330) apontam que “o início do estudo musical se dava com a utilização de métodos específicos, para o aprendizado de leitura das notações musicais, e livros com exercícios musicais organizados para a iniciação e desenvolvimento da parte técnica de como se tocar um instrumento musical”. Os autores desenvolvem seu raciocínio indicando que:

Diferentes gerações de músicos iniciaram seus estudos utilizando esse tipo de literatura e, em alguns casos, só teriam a oportunidade de começar a praticar música num conjunto musical como uma banda ou coral depois de conseguir assimilar ao menos uma parte do conteúdo teórico proposto. (Malaquias, Vieira 2016, 330).

Percebemos assim uma influência significativa dessa corrente tradicional nas concepções dos estudantes acima mencionados que, conforme dito, pode ser associada às experiências de estudo anteriores ao ingresso no Curso do IFPB, assim como também à determinadas práticas realizadas no próprio âmbito do Curso. Desse modo, podemos afirmar que esta vertente ainda se encontra fortemente presente no atual contexto da educação musical brasileira.

Sobre a aplicação dos estudos teóricos nas práticas musicais, uma parcela de 85% do corpo discente afirmou que consegue efetivamente realizar as devidas aproximações (teoria-prática). No entanto, acerca daqueles que afirmaram conseguir aplicar os conhecimentos de teoria musical na execução do instrumento, a “leitura de partituras” foi a prática que obteve maior destaque em todas as turmas pesquisadas, seguida da “realização de escalas”, caracterizando assim um subaproveitamento da disciplina Teoria, e caracterizando ainda um entendimento superficial da natureza dos conteúdos próprios do ensino teórico e analítico por parte dos estudantes (e que reflete inevitavelmente as práticas e concepções do corpo docente).

No que diz respeito aos estudantes das demais turmas que afirmaram não conseguir realizar a integração entre teoria e prática, o motivo mencionado com maior recorrência tratou-se da falta de aproximação entre os conteúdos ministrados nas disciplinas teóricas e aqueles presentes nas disciplinas voltadas à prática instrumental. Ilustrando este contexto destacamos alguns fragmentos de respostas obtidas nas questões abertas 18.1 e 18.2⁶, como o depoimento da estudante de violino do 4.º ano que afirmou que “na

⁶ A questão fechada 18 trazia a seguinte indagação “Você consegue aplicar os conhecimentos de teoria musical no seu instrumento?” sendo seguida das opções “sim” ou “não”. Aqueles que indicaram o

maioria das vezes não aplico os conhecimentos de teoria musical no meu instrumento. Aplico apenas o básico da teoria, talvez pela falta de incentivo a essa integração de teoria e prática” (Q 408, 4.º ano, fem. 17 anos, violinista). Nessa perspectiva, podemos ressaltar ainda as palavras da estudante de violão do 3º ano que indicou que “a teoria é muito complicada para ser associada a ele [o violão]” (Q 315, 3.º ano, fem., 17 anos, violonista).

O panorama acima exposto nos remete ao pensamento de Burstein (2017, 49), refletindo sobre o ensino de harmonia e contraponto, no qual o autor adverte que, “se mal utilizados, estes exercícios criam frustrações desnecessárias tanto para o professor quanto para os alunos”.

3. O modelo conservatorial e o ensino de música

Relacionando a vivência dos estudantes do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB com as instituições conservatoriais de ensino de música presentes no contexto da cidade de João Pessoa, destacamos a compreensão de uma aluna do instrumento bateria do 4º ano que na questão 07 (“Você já tocava algum instrumento ou realizava alguma atividade musical antes de entrar no IFPB?”) indicou a resposta “não” mesmo tendo apontado em outra questão que havia estudado por quase 6 meses em um Conservatório antes de ingressar no Curso. A estudante ressaltou que na referida escola “primeiro se aprendia teoria, só depois que ia para o instrumento” (Q 407, 4º ano, fem., 20 anos). Compreendemos o “não-reconhecimento” do referido estudo como sendo uma atividade musical, a partir de duas questões: 1. A estudante indicou que se afastou da escola antes da conclusão desse período inicial voltado à teoria – portanto antes do seu primeiro contato com o instrumento musical; 2. As práticas realizadas durante o período de “musicalização” não proporcionaram vivências efetivamente musicais para a estudante. Diante do contexto vivenciado, a estudante não fez a leitura daquela experiência de estudo como uma atividade musical.

A falta de contato com o instrumento durante a fase inicial do estudo, que dura em média 6 meses, é uma característica marcante da metodologia tradicional convencionalmente utilizada nos conservatórios musicais brasileiros. Essa etapa inicial tem a finalidade de proporcionar a aquisição dos conhecimentos e habilidades entendidos, nesse modelo de ensino, como pré-requisitos necessários para o início da prática instrumental. Salienta-se que, via de regra, a referida etapa desenvolve-se a partir de disciplinas essencialmente “teóricas”, nas quais os rudimentos musicais são apresentados de forma abstratas e, muitas vezes, sem maiores contextualizações musicais ou, na melhor das hipóteses, contextualizados através de um repertório que comumente encontra-se dissociado do universo cultural dos estudantes, o que dificulta consideravelmente a efetiva apropriação dos conteúdos trabalhados. Acerca desse distanciamento inicial entre prática instrumental e teoria musical, Vieira (2000) reflete que:

O problema da divisão do conhecimento musical em teoria e prática está relacionado ao princípio, observado pelo ensino, de que somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível a execução musical. Esse preceito

“sim” foram encaminhados para a questão aberta 18.1 que solicitava o detalhamento “De que forma?”. Já aqueles que indicaram a alternativa “não” como resposta da questão 18, eram solicitados a responder a questão 18.2 que indagava o “Por quê?”.

fomentou, no ensino da música, a percepção da teoria e da prática como especializações isoladas. (Vieira 2000, 2)

Sobre a necessidade das vivências musicais práticas – especificamente a partir de atividades criativas, tais quais a composição, performance e improvisação –, e sugerindo que o contato com estas práticas deve antecipar a teorização e análise musical, Burstein (2017) sinaliza:

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 vezes 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. (Burstein 2017, 71, grifos nossos)

Ainda sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes nos conservatórios antes do ingresso no Curso, destacamos as colocações de 4 desses alunos que retrataram em seus questionários um pouco das práticas realizadas naquele contexto. Conforme um aluno de teclado do 1.º ano que frequentou um desses espaços por 6 anos, o ensino ofertado “era bem voltado para a técnica e voltado para o erudito” (Q 113, 1.º ano, masc., 16 anos). Segundo a aluna de violino do 3.º ano, que estudou em conservatório por 4 anos, o curso “era bom mas era muito cansativo” (Q 313, 3.º ano, fem., 17 anos). Destacamos ainda a presença de 2 estudantes que, de forma semelhante à aluna de bateria anteriormente mencionada (Q 407, 4.º ano, fem., 20 anos), estudaram em conservatórios apenas durante o período de “musicalização”, sendo estes a aluna de violão do 4.º ano que indicou que “não tinha aulas de instrumento lá” (Q 409, 4.º ano, fem., 17 anos) e o aluno de bateria do 4.º ano que ressaltou que durante os 6 meses em que foi aluno da instituição estudou “apenas a parte de iniciação musical simples” (Q 403, 4.º ano, masc., 17 anos).

Os destaques dos estudantes confirmam que o processo de iniciação musical característico desse modelo de ensino é voltado prioritariamente para a aquisição do domínio da notação musical, não levando em consideração que a “música é essencialmente som. [E que] Muitos grupos culturais têm música sem necessariamente disporem de uma notação, que é o registro gráfico da organização sonora” (PENNA, 2003, 72). Sobre o processo de “musicalização” que se tornou característico dos conservatórios, destacamos a reflexão de Penna (1995):

O problema central é, portanto, metodológico. Sem um questionamento das concepções e pressupostos que norteiam a prática pedagógica, são mantidas e reproduzidas metodologias que se mostram inadequadas para vincular o fato sonoro à sua representação gráfica, a vivência musical à sua formalização abstrata. A questão básica é que tais procedimentos – que pressupõem, mas não desenvolvem os esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical – só podem ser eficazes para quem já possui referenciais sonoros formados, pela vivência em um ambiente sócio-cultural que propicie a familiarização com a música e seus códigos, ou por outro tipo de experiência de contato com a música. (Penna 1995, 87-88)

As práticas acima aludidas, conforme apresentado anteriormente, estão vinculadas ao modelo conservatorial do século XIX, sedimentado nas diretrizes traçadas para o ensino musical no contexto Europeu do século XIX, cujo principal expoente é o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, fundado em 1795 (Vieira 2000, 1).

A crítica acerca da hegemonia das práticas conservatoriais tradicionais nos espaços formais de ensino de música no Brasil⁷, nos moldes anteriormente descritos – que gera reflexos muitas vezes determinantes inclusive nos espaços não-formais e informais –, encontra-se presente no discurso de inúmeros autores da área da Música, advindos principalmente das subáreas da Educação Musical, Pedagogia da Performance/Instrumento e Teoria & Análise Musical. Caracterizando as críticas às práticas comumente identificadas no cenário brasileiro, destacamos a reflexão de Penna (1995, 88), indicando que “a tendência dominante é os professores adotarem os modelos de sua própria formação, ensinando como foram ensinados”, preservando nas suas práticas docentes, sem questionamentos e reflexões, os conteúdos e metodologias utilizados em seu período de formação. Corroborando esta análise, Burstein (2017, 48) salienta que “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”. Ainda com o objetivo de reforçar o panorama exposto, destacamos a seguinte reflexão de Vieira (2003):

O professor de música já foi esse aluno inquieto que, provavelmente, desistiu de suas buscas, convencido e convertido ao velho modelo conservatorial. Provavelmente, não se recorda de suas inquietações ou absorveu que não há tempo ou lugar naquele contexto para elas. Mas, sobretudo, o professor não parece se questionar sobre o sentido do velho modelo no mundo atual e tampouco perceber as possibilidades de mudanças e, principalmente, a necessidade de mudanças. Desenvolveu disposições e nelas se baseiam sua percepção e suas atitudes. (Vieira 2003, 77-78)

Em detrimento das tendências pedagógicas contemporâneas ativas – voltadas para um processo de formação que considera e integra os aspectos culturais, sociais e históricos do fazer musical – o modelo conservatorial, em seus padrões tradicionais, promove a hierarquização da “teoria” em relação à prática (o fazer musical). Neste sentido, Penna (2001) aponta que:

[...] o ensino dos conservatórios de música - que é um ensino de caráter técnico-profissionalizante - toma como padrão praticamente exclusivo a música erudita, voltando-se, em geral, para a técnica instrumental e para o adestramento no uso da partitura, com as aulas de “teoria musical”. (Penna 2001, 116)

Refletindo sobre a influência do referido modelo no atual contexto da Educação Musical brasileira, destacamos a reflexão de Pereira (2012) acerca da sua própria prática docente:

Acabei por descobrir que eu mesmo trazia “o conservatório dentro de mim”. Apesar de orientar meus alunos a respeitarem os discursos musicais de seus próprios alunos, reconheci nutrir, ainda que intimamente, certas “reservas” quanto a trabalhar com funk, sertanejo, axé... Era partidário de utilizar essas músicas *en passant*, como uma ponte para a verdadeira música, o tesouro da humanidade, os grandes autores, uma música que valia realmente a pena. (Pereira 2012, 14)

⁷“A visão de música, de músico e, por conseguinte, de ensino musical forjados no conservatório pode ser caracterizada como hegemônica na medida em que, quando experimentados como práticas, são tidos como a versão natural do possível, como realidade, como verdade” (Pereira 2012, 121).

Apesar da tradição conservatorial nos moldes então descritos ainda caracterizar o funcionamento de um relevante número de instituições brasileiras, é necessário ressaltar as significativas transformações pelas quais diversas instituições passaram e/ou vêm passando, dentre as quais podemos destacar o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos (Conservatório de Tatuí) que dentre outras iniciativas passou a ofertar, por exemplo, ainda na década de 1990, o curso de MPB & Jazz⁸.

4. Possibilidades para o ensino teórico e analítico de música

Diante do panorama exposto, compreendemos que uma grande parte das escolas brasileiras de ensino musical precisa (re)significar sua abordagem conceitual e metodológica. Esse movimento de reflexão e atualização necessita ocorrer no nível individual-docente, mas principalmente no âmbito institucional, buscando a apropriação das idiossincrasias e vicissitudes que permeiam o campo teórico-analítico musical. Nossas escolas precisam contribuir para que os estudantes compreendam a importância do conhecimento de natureza teórica para a prática musical, despertando assim seu interesse por disciplinas como “Teoria da Música”, “Percepção Musical”, “Estruturação e Análise”, etc. que atualmente se resumem em disciplinas voltadas ao treinamento dos rudimentos da notação musical, conforme destacado anteriormente. Como exemplo do modelo atualmente predominante, podemos destacar o ensino do “solfejo musical” que normalmente é realizado de forma descontextualizada, focado apenas na realização individual das notas (“nota a nota”), negligenciando, por exemplo, suas estruturas e formas, impede uma interpretação e compreensão efetivamente musicais. Comumente, o desenvolvimento da “percepção auditiva” é realizado nos mesmos moldes, descontextualizado e trabalhado apenas “nota a nota”.

Buscando direcionamento para possíveis mudanças no atual formato dessas disciplinas, nos remetemos aos pontos levantados por Nogueira e Barros (2017) acerca das questões a serem refletidas no processo de ensino e aprendizagem da música, tais quais: de que forma podemos tornar a aula de teoria da música numa situação de descoberta? Como explicitar o valor da análise na compreensão da música? Como estimular e facilitar a aprendizagem? Os autores vislumbram possibilidades de respostas para estas questões a partir de metodologias de planejamento de Cursos em função das especificidades temáticas (tais como a utilidade do modelo historiográfico linear ou a abrangência do repertório exemplar); ou ainda a partir de estratégias de indução da transferência de conceitos abstratos para a realidade prática e abrangente da vida musical (Nogueira e Barros 2017, 13).

Ainda refletindo sobre as possibilidades de trabalho na aula de teoria musical

⁸ O curso de MPB & Jazz do Conservatório de Tatuí “é um dos mais concorridos da instituição. [...] Em princípio, o curso de MPB & Jazz seguiu como modelo a ‘Berkeley School’ e, a partir de 1994, passou a ter como prioridade a construção de uma escola de música brasileira popular, o que se tornou o diferencial da área, desenvolvendo também um importante departamento de choro que, em 2009, passou a funcionar como uma área independente. [...] A área de MPB & Jazz compreende os seguintes cursos: bateria, baixo acústico, baixo elétrico, canto, clarinete, flauta transversal, guitarra, piano, saxofone, trompete, trombone, percussão e violão. Os cursos de instrumento e canto têm fixo na grade as disciplinas: Instrumento ou Canto; teoria e percepção, harmonia popular, história da música popular e arranjo; prática de conjunto. São previstas ainda as seguintes disciplinas eletivas: maracatu, ritmos brasileiros, piano ou violão complementar, percussão complementar, prática de big band” (Conservatório de Tatuí 2017, s/p).

tradicional, destacamos a análise de Burstein (2017, 48) ao indicar que “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”. O autor sugere que a solução para esta questão decorre da clareza que o professor necessita possuir acerca das finalidades propostas para cada exercício. Ainda sobre o desenvolvimento dessas atividades, Burstein (2017) formula que:

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. (Burstein 2017, 49)

Examinando os desafios atuais para o professor de teoria da música, Roig-Francolí (2017a 75) indica como necessária a compreensão do limite de concentração e foco dos estudantes, lembrando que se trata de uma geração que cresceu e foi educada tendo acesso à internet, smartphones, jogos eletrônicos, *whatsapp*, etc. Destacando a falta de familiaridade dos alunos com os repertórios de música “clássica”, Roig-Francolí (2017a) sugere a incorporação nas aulas de teoria da “música popular das décadas recentes, incluindo jazz, rock, Broadway e pop [...]”. 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” (Roig-Francolí 2017a, 76). O autor ressalta ainda o efeito de exercícios de composição e improvisação no processo de aprendizagem, assim como a necessidade de relacionar o que ensinamos nas aulas de teoria com a vida musical “real” dos alunos, indicando que “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” (Ibidem, 77).

Apresentando propostas voltadas ao desenvolvimento da disciplina de teoria e análise musical, porém no contexto do repertório pós-tonal, Roig-Francolí (2017b) sugere doze abordagens para a pedagogia e a organização da disciplina:

(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. (Roig-Francolí 2017b, 20)

Diante das possibilidades propostas, o autor conclui que, a partir uma pedagogia consciente e da interpretação das dinâmicas de aula, é perfeitamente possível realizar uma experiência de ensino bem sucedida no contexto da teoria e análise da música pós-tonal, de modo que os alunos consigam desfrutar desse repertório que normalmente encontra-se bastante distante das suas vivências culturais.

5. Considerações finais

Através das questões destacadas ao longo do texto, percebemos que nossos estudantes ainda são herdeiros das concepções “conservadoras”, e que ainda persiste a falta de aproximação entre teoria e prática musical no contexto da educação musical desenvolvida no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPB. Apesar da atual concepção educacional/institucional adotada pelos Institutos Federais encontrar-se associada à concepção de Currículo Integrado nos moldes aproximados da Politécnica⁹ – concepção essa radicalmente oposta à tradicional concepção tecnicista de ensino, conseqüentemente também oposta à dicotomia entre teoria e prática – ainda não identificamos efetivamente a materialização de suas propostas no âmbito do Campus João Pessoa. Dentre os diversos fatores que podemos associar a esta dificuldade de concretização, além da falta de iniciativa individual de cada professor, ressaltamos a ausência do adequado investimento na capacitação do quadro docente visando efetivar o processo (re)significação e atualização de suas práticas pedagógicas que, em grande parte dos casos, ainda se espelham exclusivamente no método nos quais foram formados. Desse modo, indicamos como necessária a materialização de políticas institucionais que, vinculadas à produção acadêmica da área da Música, estejam voltadas à permanente formação dos docentes.

Referências

- Burstein, L. Poundie. 2017. “Realidade e fantasia na classe de teoria musical Tradicional”. Tradução de Cristina Capparelli Gerling. In: *Teoria e análise musical em perspectiva didática*, Ilza Nogueira e Guilherme S. de Barros, (ed.). Salvador: Editora Universitária – UFBA, 47-72.
- Carneiro, Italan. 2016. Currículo Integrado e Educação Politécnica. Anais do 3.º Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID9345_08082016183757.pdf>. Acesso em: 02/06/2018.
- Conservatório de Tatui. 2017. MPB & Jazz. Disponível em: <<http://www.conservatoriodetatui.org.br/cursos/mpb-jazz/>>. Acesso em: 20/08/2017.
- Malaquias, Tadeu Aparecido, Alboni Vieira e Marisa Dudeque Pianovski. 2016. “A Alfabetização musical e os paradigmas educacionais”. *Revista Reflexão e Ação* 24:1, 329-347.
- Nogueira, Ilza, e Guilherme S. de Barros. “Editorial”. In: *Teoria e análise musical em perspectiva didática*, Ilza Nogueira e Guilherme S. de Barros (ed.). Salvador: Editora Universitária – UFBA, 13-14.
- Penna, Maura. 1995. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: Peregrino, Yara Rosas (org.). 1995. *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- _____. 2003. “Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas”. *Revista da ABEM* 9, 71-79.
- Pereira, Marcus Vinícius Medeiros. 2012. Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do *Habitus*

⁹ Para um maior aprofundamento acerca das questões envolvendo o Currículo Integrado e a Politécnica, consultar Carneiro (2016).

- Conservatorial nos documentos curriculares. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Roig-Francolí, Miguel Angel. 2017a. “Os Desafios do ensino de teoria da música no Século XXI”. Tradução de Any Raquel Carvalho. In: *Teoria e análise musical em perspectiva didática*, Ilza Nogueira e Guilherme S. de Barros, (orgs.). Salvador: Editora Universitária – UFBA, 75-78.
- _____. 2017b. “Um Desafio pedagógico e psicológico: Ensinar música pós-tonal a estudantes do Século XXI”. Tradução de Alex Pochat. In: *Teoria e análise musical em perspectiva didática*, Ilza Nogueira e Guilherme S. de Barros, (orgs.). Salvador: Editora Universitária – UFBA, 19-45.
- Vieira, Lia Braga. 2000. A Construção do professor de música: O Modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. 2003. “O Professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música”. *Revista da ABEM*, 8, 75-79.

Uso do *Musescore* na disciplina de Teoria musical I: pesquisa-ação em curso técnico em instrumento musical

Maria Amélia Benincá de Farias

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

maria.beninca@poa.ifrs.edu.br

Title. *The Use of “Musescore” in a Music Theory Course: Action Reserarch within a Technical-Professional Program in Music Instrument.*

Abstract. *This article concerns an ongoing research, whose purpose is to evaluate the impact of the inclusion of the music notation software “Musescore” in the subjects Music theory and Music perception at the instrument course of the Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. The methodology adopted was the action research, carried out with the classes of theory and music perception in progress during the year 2018. I will report how the first complete cycle of action research (planning, acting, monitoring and describing, evaluating) with the Music Theory I group went out, seeking to focus on the first considerations and reflections that resulted from this process. The initial conclusions point out that the combined use of Musescore with other resources can bring positive results to the learning process and indicates the continuity of the use of this software, privileging activities of experimentation and creation. In this perspective, we are preparing to start a new cycle of action research for the subjects of the second semester, keeping Musescore as the main learning tool but betting on other activities that can promote the synthesis of knowledge apart from the program, as well as moments of creation and experimentation with the software.*

Keywords: *The teaching of Music theory, MuseScore, Music and technology, Score editor.*

Resumo. *Este artigo se deriva de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é avaliar o impacto da inclusão do software de edição de partitura “Musescore” nas disciplinas de teoria e percepção musical do curso técnico em instrumento musical do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, realizada com as turmas de teoria e percepção musical no ano de 2018. Relato como se deu o primeiro ciclo completo da pesquisa-ação (planejar, agir, monitorar e descrever, avaliar) com a turma de Teoria Musical I, procurando focar nas primeiras considerações e reflexões que resultaram deste processo. As conclusões iniciais apontam que o uso combinado do “Musescore” com outros recursos pode trazer resultados positivos para a aprendizagem e apontam para a continuidade do uso deste software, privilegiando seu uso em atividades de experimentação e criação. Nesta perspectiva, estamos nos preparando para iniciar um novo ciclo da pesquisa-ação para as disciplinas do segundo semestre, mantendo o “Musescore” como principal ferramenta da aprendizagem mas apostando em outras atividades que possam propiciar a síntese do conhecimento aparte do programa, além de momentos de criação e experimentação dentro do software.*

Palavras-chave: *Ensino de Teoria da música, MuseScore, Música e teconlogia, Editor de partituras.*

1. Introdução

O presente artigo origina-se de uma pesquisa em andamento no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre (IFRS-POA), intitulada: Ensino de teoria e percepção musical apoiado pelo *software Musescore*¹: viabilidade e possibilidades. Esta pesquisa iniciou em 1º de maio, é coordenada pela professora Suelena de Araújo Borges Horn, conta com a minha participação na equipe como pesquisadora e foi contemplada com uma bolsa de iniciação científica com dedicação de 12 horas semanais.

O interesse por esta temática – o ensino de teoria e percepção musical apoiados pelo *Musescore* – estabeleceu-se nos constantes diálogos que eu e a professora Suelena desenvolvemos acerca das disciplinas de teoria e percepção musical que ministramos no curso técnico em Instrumento Musical da nossa instituição. Após utilizar o *Musescore* em nossas disciplinas no decorrer de 2017, entendemos haver a necessidade de realizar um trabalho de pesquisa para compreender os impactos da inclusão deste *ware* no ensino de teoria e percepção musical. Assim, redigimos projeto que foi submetido a edital de fomento interno da nossa instituição², sendo contempladas com uma bolsa de iniciação científica para dar prosseguimento aos trabalhos.

Neste artigo, apresentarei a argumentação da pesquisa bem como sua metodologia e relatório parcial, e discorrerei sobre os primeiros dados produzidos sobre o uso do *Musescore* na disciplina de Teoria Musical I, da qual sou a docente responsável.

2. Fundamentação teórica

Meu interesse pessoal por práticas musicais e tecnologias remonta à minha pesquisa de mestrado, que tratou da formação, atuação e identidades musicais de tecladistas eletrônicos (FARIAS 2017). No decorrer da pesquisa, constatou-se que tais músicos atuam (e aprendem) imersos em tecnologias: suas vivências, práticas e mesmo formas de aprendizagem são diretamente influenciadas pelo aparato tecnológico que acompanha a atuação do tecladista. Por outro lado, tal condição, na contemporaneidade, não se estabelece apenas no meio destes músicos – como aponta Field (2009, 156) “há, provavelmente, mais computadores pessoais no mundo contemporâneo da música do que pianos”. A tecnologia se faz presente hoje nos diversos campos da música e a educação musical não pode se eximir de discutir os impactos desta presença nos processos de ensino e aprendizagem musicais.

A principal peculiaridade de um ensino de música fundamentado em tecnologia é o *feedback* sonoro imediato que a maioria dos *softwares* musicais proporciona aos seus usuários – no caso de um *software* de edição de partitura, isso significa falar da vinculação “escrita e som” proporcionada pelo editor. Em diversas pesquisas que envolvem educação musical e tecnologia, o *feedback* sonoro imediato é sempre apontado como um dos benefícios da utilização destas ferramentas (Challis, Field, Cooper 2009). A resposta sonora proporcionada por estes programas possibilita que os estudantes estejam “continuamente avaliando, refinando e adaptando seu trabalho de forma aurál” (Cooper 2009, 35). Isso é especialmente relevante em relação a escrita musical – como destaca Penna, a notação musical “não é música, pois esta só se realiza em sua concentricidade sonora, com profunda característica temporal. A música, como

¹ Software de notação musical gratuito, disponível no site <<https://musescore.org/pt-br>>.

² EDITAL PROPI N.º 77/2017 – FOMENTO INTERNO 2018/2019 do IFRS-POA

fato empírico, só existe enquanto soa” (Penna 2015, 61). Assim, a utilização de um software que faz com que a escrita musical “soe” ao mesmo tempo em que é escrita, contribui para um melhor desenvolvimento cognitivo-musical dos estudantes, deixando mais claras as conexões entre o exercício e a prática.

Por outro lado, o foco da atuação docente ao se agregar o uso de um *software* de escrita musical ao ensino da teoria e da percepção musical deve ser significar este uso com as legitimações do conhecimento musical. Isso porque dominar o programa não significa, de forma alguma, dominar o conhecimento – do mesmo jeito que lidar com um editor de texto não torna uma pessoa alfabetizada. O *Musescore* não é um *software* educacional, e seu uso deve ser adaptado para estes fins. Como destaca Gohn (2017, 25), a tecnologia não realiza mágicas e precisamos permanecer atentos ao que fazemos (o ensino da música) mais do que à maneira do que fazemos (se usamos tecnologia ou não). Nosso compromisso é, antes de tudo, com a aprendizagem musical dos nossos estudantes. Acreditamos que o uso do *Musescore* pode facilitar este processo, mas tal perspectiva precisa ser analisada – e mesmo, questionada – por um apurado trabalho de pesquisa.

Também é preciso considerar que a inclusão de um *software* musical insere uma nova preocupação a ser considerada no planejamento das aulas: a instrumentalização dos alunos para o uso do *software*. Gohn (2017, 28) pondera que a relação com a tecnologia se desenvolve em duas fases. Na primeira fase, a tecnologia coloca-se como um obstáculo a ser vencido – uma barreira entre o que se deseja fazer e o que se consegue fazer. Neste primeiro momento, o comportamento do usuário é reativo: ele decide o que fazer a partir do que entende que o programa consegue fazer. Na perspectiva do uso de um *software* de escrita musical, este ponto também se relaciona com o próprio domínio da escrita musical que o usuário tem: se este sujeito não está alfabetizado musicalmente, ele dificilmente conseguirá sair desta primeira fase. Na segunda fase, por sua vez, a tecnologia para a ser “invisível”, tornando-se uma ferramenta para se alcançar um objetivo. Ou seja, o sujeito passa a ter um comportamento proativo: tem objetivos específicos e domina os comandos do programa para realizá-los. No caso do *Musescore*, isso não será possível sem o domínio concomitante da escrita musical: se ele não compreende esta escrita, tão pouco saberá o que fazer com o programa. Por outro lado, quando domina a escrita e o programa, pode passar a usar o *software* para atingir seus objetivos, não sendo limitado nem por um nem por outro no que tange o aprendizado da escrita tradicional de música.

A preocupação em ajudar os alunos a passarem de uma fase a outra no contato com a tecnologia, de forma concomitante ao domínio da escrita, passa a ser parte do planejamento pedagógico. Entende-se, então, que a introdução ao programa não deve ser minuciosa nem isolada, mas alinhada com as explicações pedagógico-musicais e possibilitando que os alunos façam suas próprias experimentações com o programa no processo. Como aponta Savage (2009, 147), longas e detalhadas explicações sobre um determinado *software* podem vir a inibir os estudantes, aumentando sua insegurança no uso do programa. Para aprender a usar um *software* musical, os alunos precisam utilizar este *software* – e, justamente em função do *feedback* sonoro imediato, proporcionado por estas tecnologias, os estudantes têm condições de experimentar, avaliar e refletir sobre os usos que estão fazendo do programa, aprendendo, na prática, a lidar com ele.

3. Metodologia

Em função das características desta pesquisa, a metodologia escolhida foi a pesquisa-ação. Na educação, tal metodologia é apropriada a situações de pesquisa em que o objetivo seja o aprimoramento do ensino, e conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos (Tripp 2005, 445). Esta metodologia atua em ciclos de agir-refletir-agir. Trata-se de um constante "agir no campo da prática e investigar a respeito dela" (Ibidem, 446). Estes ciclos podem ser estruturados em quatro fases:

PLANEJAR: Planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Em relação a disciplina de Teoria Musical I, trata-se do momento de redigir os planos de aula, baseando as formas de mediação do conhecimento no uso do *Musescore*.

AGIR: Momento da ação em si, contempla a realização dos planos de aula feitos na etapa do planejamento.

MONITORAR E DESCREVER: Etapa em que todas ações planejadas e realizadas são submetidas a minuciosa monitoração e descrição, munindo de dados a posterior reflexão. Além dos relatórios de aula e das próprias observações em caderno de campo, formulários enviados diretamente aos alunos – que responderão de forma anônima – também serão uma importante ferramenta de acompanhamento dos impactos do uso do *Musescore*.

AVALIAÇÃO: Momento de reflexão sobre os dados produzidos na etapa de monitoramento e descrição. Tais reflexões irão fundamentar os futuros planejamentos, voltando-se à etapa inicial – planejar – com uma nova perspectiva.

Tais etapas, cabe apontar, não são lineares. Elas repetem-se nos diversos níveis do planejamento, desde o planejamento do semestre até o planejamento de cada aula. Também a monitoração e a avaliação são contínuas e atravessam o planejamento e a ação. É preciso estar atento a possíveis adaptações que podem ser necessárias imediatamente – como apontado anteriormente, a prioridade é sempre a aprendizagem dos alunos e todas adaptações que possam ser necessárias para favorecê-la serão feitas.

4. Relatório Parcial

O uso do *Musescore* não é novidade nas disciplinas de Teoria Musical I e II. Desde 2017, quando assumi estes componentes curriculares, inseri o uso deste *software* nas disciplinas, sendo especialmente privilegiada pelo fato de estar em uma instituição que conta com uma série de laboratórios de informática – inclusive um especialmente projetado para a música. Percebi, quando os alunos chegaram para a primeira aula de teoria musical que teriam comigo, que todos traziam cadernos pautados e lápis em punho. Após uma primeira aula em um espaço diferenciado, transferei as aulas para o laboratório de informática e música da instituição (o Audiolab) e, à medida que os alunos iam familiarizando-se com os computadores, os cadernos foram sendo deixados nas mochilas.

A reação daquela primeira turma a trabalhar teoria musical no Audiolab (em 2017/02) foi muito positiva – especialmente, certamente, pela novidade que um novo espaço tecnológico agregava às aulas talvez menos estimulantes que as de outras disciplinas mais práticas. O *Musescore* foi utilizado naquelas aulas sem grandes alardes: eu simplesmente fazia a exposição dialogada do conteúdo utilizando o *software* projetado em tela, enquanto os próprios alunos estavam com o *software* em seus

computadores, acompanhando as explicações e realizando as atividades concomitantemente.

Já em 2018/01, diante da perspectiva de realizar um trabalho de pesquisa para avaliar os impactos da inclusão do software nas aulas, a inserção do *Musescore* na disciplina se deu em um contexto mais controlado. Diferentemente da primeira turma em que trabalhei, esta turma iniciou as aulas imediatamente no laboratório de informática. A maioria dos alunos não tinha ou não tomou a iniciativa de trazer um caderno pautado para a aula. Nossa primeira aula de teoria foi uma aula de introdução às ferramentas que utilizaríamos: o *Musescore* e o ambiente virtual da instituição. Reforcei que todos os trabalhos deveriam ser entregues por meio deste sistema e que não seriam aceitos trabalhos à mão ou impressos. Seguindo o preceito de que explicações demais poderiam inibir os estudantes e que eles se sentem mais estimulados com atividades de experimentações, nesta primeira aula fiz apenas alguns apontamentos iniciais sobre comandos e atalhos básicos do *Musescore* e em seguida deixei tempo livre para que explorassem o programa por conta própria. Nesse meio tempo, fui passando em cada computador, conversando com os alunos, tirando dúvidas pontuais. Como tarefa da semana, eles deveriam pesquisar a comunidade musescore.com³, baixar e enviar pelo ambiente virtual o arranjo que mais lhe chamasse atenção. Eles também poderiam enviar composições próprias. Tal atividade foi um momento muito propício para conhecer as vivências musicais de cada aluno, considerando o repertório e arranjos escolhidos para enviar.

É preciso destacar que, neste ponto, a pesquisa ainda não havia iniciado oficialmente. As aulas já estavam sendo planejadas na perspectiva da pesquisa e, de igual maneira, já estávamos realizando um registro cuidadoso das nossas atividades e nossas percepções. Entretanto, ainda aguardando autorização da instituição e do respectivo comitê de ética, não apresentamos a pesquisa aos alunos nem recolhemos suas impressões de forma mais sistemática até o dia 01 de maio, data oficial do início da pesquisa. Chanceladas pela instituição e pelo comitê de ética e contando com um bolsista de iniciação científica, redigimos o primeiro formulário a ser enviado para os estudantes. A pesquisa foi devidamente apresentada aos alunos, que assinaram termo de consentimento e participação e, no dia 17 de maio, no laboratório de informática, no período inicial da aula, os alunos responderam a uma série de questionamentos, considerando suas vivências e aprendizagens na disciplina, apoiados pelo uso do *Musescore*.

4.1 As primeiras atividades propostas

Antes de passar ao formulário que foi o primeiro instrumento de avaliação da pesquisa, é preciso contextualizar um pouco mais a disciplina de Teoria Musical I. Esta disciplina divide-se em duas partes assimétricas: a primeira, que ocupa a maior parte do semestre, concentra-se na alfabetização musical. A segunda, que se inicia na parte final do semestre, introduz o conteúdo de escalas. O formulário foi aplicado no exato ponto em que estávamos iniciando o conteúdo de escalas musicais.

A alfabetização musical foi trabalhada de forma integral no *Musescore* – ainda que alguns alunos, com práticas anteriores ao curso, tenham combinado com o software, a escrita à mão e o caderno pautado. Todos elementos básicos da escrita musical (pauta,

³ Comunidade virtual que compartilha arranjos e composições escritos no Musescore: [<https://musescore.com/>](https://musescore.com/).

claves, notas, fórmula de compasso) foram expostos e trabalhados no programa, buscando utilizar-se do diferencial da tecnologia (seu *feedback* sonoro imediato) para reforçar as lógicas da escrita musical. Ao mesmo tempo, reforçava-se os comandos e atalhos que poderiam facilitar a escrita musical dentro do programa.

4.2 O primeiro *feedback* dos alunos

Após aproximadamente dois meses e meio de aula, diversas atividades com o uso do *Musescore*, e já com o termo de consentimento e participação em mãos, procedemos com a aplicação do primeiro formulário para ter um retorno dos alunos sobre suas impressões quanto ao uso do *Musescore*. Este formulário foi intensamente discutido por mim, pela coordenadora da pesquisa e pelo bolsista da pesquisa – aluno do curso que também foi o primeiro a preenchê-lo. No formulário, questionávamos, entre outras coisas, se o aluno conhecia o programa, se tinha alguma experiência anterior, como estava utilizando-o e, especialmente, se entendia que o uso do *Musescore* estava colaborando com seu processo de aprendizagem.

Deste primeiro formulário, obtivemos, inicialmente, um retorno de 13 estudantes. As respostas foram anônimas, para que os alunos se sentissem à vontade para inclusive criticar abertamente nossa opção metodológica pelo uso do *Musescore*. Ao analisar as respostas e recorrências que surgiram, pudemos chegar a algumas impressões iniciais.

Dos treze respondentes, onze afirmaram entender que o *Musescore* está colaborando com seu processo de aprendizagem. Um afirmou que não tem ainda uma opinião formada e apenas um afirmou que o *Musescore* está dificultando. Cabe apontar que este aluno também respondeu ser um usuário assíduo de outro editor de partitura e que se sentia especialmente prejudicado pelo processo de adaptação de ter que migrar de um editor de partitura para outro.

Questionados sobre a forma como realizam as atividades de teoria musical, pelo menos seis respondentes afirmaram fazer um uso combinado do *Musescore* com outros recursos, como a escrita à mão ou o próprio instrumento musical.

Chamou nossa atenção também o número de respondentes que afirmaram, espontaneamente e recorrentemente, que o principal benefício do *Musescore* é sua associação entre os símbolos e os sons. Segue alguns exemplos:

“Acredito que o uso do software colabora muito, pois é possível ouvir em tempo real aquilo que está escrito.”
“Tem colaborado, pois estou conseguindo visualizar os símbolos e associar aos sons, coisa que no papel sem um instrumento fica mais difícil. Acredito que a ferramenta tem me auxiliado na compreensão da teoria.”
“O <i>Musescore</i> torna muito mais fácil a compreensão da partitura ao possibilitar a escuta simultânea ou consecutiva do que se escreve, permitindo unir a percepção auditiva com a lógica da escrita musical.”
“É uma ferramenta que ajuda muito no desenvolvimento pois é possível perceber (auditivamente) em tempo real o que está escrito.”
“Ao mesmo tempo que vejo a figura rítmica ou melódica, posso ouvir. E isso ajuda muito na fixação da mesma.”

Tabela 1: Exemplos de manifestações dos alunos em formulário

Estas colocações espontâneas dos estudantes, que se relacionam com a questão do *feedback* sonoro proporcionado pelo software, nos incentivaram a insistir no uso do

Musescore nas aulas. Porém, também levantou algumas preocupações sobre uma possível dependência que o programa poderia vir a provocar nos estudantes, pelo menos no que tange à escrita musical – como alguém que só conseguiria escrever certo se corrigido pelo corretor ortográfico de um editor de texto. Nosso bolsista – que também é um estudante da disciplina e é um dos casos que faz uso combinado do programa com o caderno pautado e o próprio instrumento – reforçou que, na sua compreensão, os usos combinados destes recursos poderiam colaborar melhor para a internalização dos conteúdos, talvez diminuindo o risco de uma possível dependência compulsória do programa. Nessa perspectiva, reforça-se a importância de atividades de percepção também atravessarem a disciplina de teoria musical, promovendo uma abordagem mais prática do conteúdo, como leitura de solfejos e realização de ditados, para proporcionar momentos de síntese do conhecimento, independentes do programa.

4.3 Novos planejamentos – as escalas maiores e menores

A segunda parte do semestre de teoria musical é dedicada ao estudo das escalas. Este ponto do semestre é especialmente estimulante e desafiador para os estudantes, pois aqui eles terão as primeiras oportunidades de trabalhar com princípios de composição. É neste momento que se espera que os alunos consigam passar de uma fase a outra na sua relação com a tecnologia e com a escrita musical. Isso porque, o foco deixa de ser a notação para passar a outras questões musicais – como a organização do sistema tonal e possibilidades de composição dentro deste sistema. A escrita passa a ser uma ferramenta no estudo das escalas e parceira nos trabalhos de composição, o que também afeta a relação que os estudantes terão com o software em uso nas aulas. O *Musescore* deve deixar de ser um fim para se tornar um meio para que atinjam seus objetivos musicais.

Inicialmente, o conteúdo foi apresentado e debatido com os alunos. Esta primeira aula de escalas maiores foi dada no laboratório de informática, contando com o respaldo do *Musescore*. Foi uma aula densa, de muito conteúdo, concluída com uma pequena composição coletiva de uma melodia em dó maior.

Aos alunos, foi solicitado que registrassem as doze escalas maiores em um arquivo de *Musescore*, bem como escolhessem de duas as três escalas para escreverem melodias. Era o primeiro exercício em que o foco não era a escrita musical, mas no qual eles deveriam usar da escrita para desenvolver outro conteúdo. Deste exercício, resultou uma situação bastante paradigmática dos impactos do uso do *Musescore*.

Pedagogicamente falando, todo erro é visto como uma oportunidade de aprendizagem. O erro do estudante deve ser interpretado pelo professor para que este possa compreender os processos de construção do aluno e proceder com as correções necessárias. A maioria dos estudantes entregou as escalas de forma correta, com pequenos erros pontuais de acidentes, dentro da lógica do ciclo de quintas (às vezes esquecendo de adicionar o sustenido na sétima nota ou então esquecendo de manter os acidentes da escala anterior). Entretanto, um aluno entregou o seguinte exercício:



Figura 1: Exercício de escalas maiores apresentado por aluno

Inicialmente, chamou minha atenção como as notas estavam fora da organização diatônica esperada: faltavam graus, ocorrendo saltos que não se espera dentro da escala. Entretanto, o padrão de tons e semitons manteve-se. A escrita estava errada, mas sonoramente, “soava” correto. Era um erro bastante complexo para um aluno que eu sabia que estava tendo seu primeiro contato com este conteúdo. Levei este caso para nosso pequeno grupo de pesquisa e discutimos sobre o assunto. Após algumas experimentações no programa, concluímos como ele havia chegado àquelas respostas: ele escrevera a escala de dó maior corretamente, selecionara a escala e simplesmente pressionara para cima, fazendo o programa transpor toda escala meio tom acima. Isso demonstrou que o aluno compreendeu se tratar de um padrão repetido a partir de diversas notas. Entretanto, também mostrou que ele não compreendeu a lógica organizacional por trás das escalas maiores. Como resultado, ele usou de uma ferramenta do *Musescore* que manteve o padrão de tons e semitons, mas rompeu com a organização diatônica das notas. Isso porque, ao se movimentar um desenho melódico com as setas, no *Musescore*, o programa não segue o padrão de organização das escalas. Ele simplesmente mantém o padrão de tons e semitons, optando pelas notas mais “comuns” - por exemplo, se na transposição resultaria em mi#, o programa substitui por fá, daí que a escala de dó# acabou escrita como “dó#, ré#, fá, fá#...”.

Com esta atividade – e com este erro do aluno – ficou ainda mais clara a importância das intervenções pedagógicas do professor no uso do *Musescore*. Naturalmente, o programa segue unicamente as regras da escrita: o usuário não conseguirá escrever 5 tempos em um compasso de 4 tempos. Entretanto, todas as regras musicais, relativas a questões de escalas, harmonia, contraponto, em sua maioria, devem ser seguidas voluntariamente pelo usuário. Por outro lado, cabe destaca que a forma como o exercício foi feito e entregue possibilitou compreender melhor o equívoco no pensamento do aluno.

Para reforçar a questão da organização diatônica das escalas, decidimos afastar a abordagem pedagógica do *Musescore* para partir para o uso de outros recursos que deixassem mais clara a importância da organização das notas em um sistema de escalas. Passei a intercalar aulas no laboratório de informática e em nosso estúdio de música, privilegiando momentos de apreciação e discussão de repertório que favorecesse a visualização do uso das escalas tonais. Nas aulas nos estúdios de música, trabalhamos com repertório e instrumentos musicais e, ainda que no meu computador, o *Musescore* seguisse projetado, os alunos precisavam utilizar-se de outras ferramentas (como o próprio instrumento, a pesquisa de repertório, e mesmo os cadernos pautados) para realizar sua síntese do conhecimento. O trabalho com o software diluiu-se e foi

especialmente privilegiado na última parte desta etapa, procurando-se chegar ao *Musescore* com princípios do conteúdo razoavelmente internalizados para, a partir daí, aprofundá-los mais com o auxílio do editor de partitura.

Após o estudo das escalas, seguiram-se os seminários de composição e, neste ponto, o *Musescore* provou-se ser muito mais do que um “caderno pautado de luxo”. Nestes seminários, onde os estudantes deveriam apresentar composições melódicas utilizando escalas tonais, o software revelou-se uma ferramenta importante que propiciou aos alunos a possibilidade de fazer experimentações rápidas e diretas com o conteúdo que estava sendo trabalhado. Tendo internalizando um pouco melhor o conteúdo de escalas nas aulas de análise e pesquisa do repertório, os alunos puderam experimentar e explorar diversos desenhos melódicos no programa. Muitos deles, mesmo sem conhecimento de harmonia, já arriscaram a utilização de alguns acordes, tendo chegado a sonoridades interessantes. Por promover um *feedback* sonoro imediato, o programa possibilita que o aluno interaja com estes conteúdos de forma livre e independente das suas habilidades no instrumento, sendo uma ferramenta importante para possibilitar a internalização destes conteúdos, por meio de uma ação direta, criativa e experimental.

4.4 Próximas etapas

Destas primeiras experiências, ficou claro que, em uma abordagem inicial, alguns conteúdos são mais favorecidos pelo uso do *Musescore* do que outros. Em termos de escrita musical, o programa é inteligente e direciona para uma escrita correta – e, ao se dominar a escrita, facilmente se domina também o programa. É recomendado, entretanto, certificar-se de que o estudante está fazendo um uso significativo do software, propiciando momentos de síntese do conhecimento aparte deste. Por outro lado, o programa não conta com nenhum tipo de inteligência que colabore com a aplicação de todas as outras regras musicais, no que tange harmonia e contraponto, por exemplo. Nessa perspectiva, o usuário conta apenas com o próprio conhecimento, devendo-se promover uma intervenção pedagógica enfática, para que o *Musescore* possa, efetivamente, colaborar com a internalização de todos estes conteúdos musicais.

Diante desta perspectiva, a próxima etapa da pesquisa, que consistirá no planejamento da disciplina de Teoria Musical II, irá considerar a perspectiva dos usos combinados do *Musescore* e do seu direcionamento para atividades de experimentação e criação. O *Musescore* permanece como nossa principal ferramenta, mas os tempos e espaços das aulas e das tarefas para serem entregues serão organizados de forma a proporcionar aos alunos oportunidades de síntese do conhecimento combinando-se recursos, como a voz, os instrumentos musicais, cadernos pautados e mesmo outros softwares musicais, privilegiando o uso do *Musescore* após os contatos iniciais com o conteúdo, especialmente em atividades de experimentação e criação.

5. Considerações finais

Este artigo marca o encerramos do ciclo da pesquisa-ação no contexto de Teoria Musical I. Planejamos uma disciplina apoiada no uso do *Musescore*, executamos nossos planejamentos, monitoramos e descrevemos os resultados e os avaliamos.

Reiniciaremos o ciclo, agora considerando a disciplina de Teoria Musical II, já munidos de uma nova perspectiva sobre os usos do *Musescore* neste componente curricular. Fica claro que o software possui limitações e não dá conta de ser o único

recurso em sala de aula. Por outro lado, ele também se revela uma ferramenta importante, que auxilia os alunos no seu processo de aprendizagem e possibilita, inclusive, melhor avaliar os erros dos nossos estudantes. O *Musescore* também é uma ferramenta importante que pode propiciar muitos momentos de experimentação e criação a partir do conteúdo sendo desenvolvido.

Especialmente, entendemos que a utilização de ferramentas tecnológicas como o *Musescore* é inevitável: um curso que se propõe formar músicos para o mundo do trabalho não pode se eximir de incluir a tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no curso. A inclusão destas tecnologias deve ser acompanhada de minucioso trabalho de pesquisa, levando a dados que possibilitarão uma inclusão tecnológica que seja realmente um diferencial e contribua efetivamente com os processos cognitivos dos nossos educandos.

Referências

- Challis, Mike. 2009. “The DJ factor: teaching performance and composition from back to front”. In: *Music Education with Digital Technology*, John Finney e Pamela Burnard (Org.). Londres: Continuum International Publishing Group, 65–75.
- Cooper, Louise. 2009. “The Gender Factor: Teaching Composition in Music Technology Lessons to Boys and Girls in Year 9”. In: *Music Education with Digital Technology*, John Finney e Pamela Burnard (Org.). Londres: Continuum International Publishing Group, 30-40.
- Field, Ambrose. 2009. “New Forms of Composition, and How to Enable Them”. In: Finney, John; Burnard, Pamela (Org.). In: *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International Publishing Group, 156-168.
- Gohn, Daniel. 2017. “A Segunda fase da vivência tecnológica”. In: *Uso de recursos tecnológicos no ensino musical*, Glauber Santiago (Org.). São Carlos: Edufscar.
- Penna, Maura. 2015. *Música(s) e seu Ensino*. 2.^a ed. Porto Alegre: Sulina.
- Farias, Maria Amélia Benincá de. 2017. Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em música – Educação Musical), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Savage, Jonathan. 2009. “Pedagogical Strategies for Change”. In: *Music Education with Digital Technology*. John Finney e Pamela Burnard (Org.). Londres: Continuum International publishing Group, 142-155.
- Tripp, David. 2005. “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31: 3, 443-466.

Ensino de Harmonia apoiado pelo *MuseScore*: reflexões a partir de uma experiência no curso Técnico de Instrumento Musical do IFRS-POA

Suelena de Araujo Borges Horn

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

suelena.borges@poa.ifrs.edu.br

***Title.** The Support of “MuseScore” in The Teaching of Harmony: An Experiment at the Technical Course in Music Instrument at the Federal Institute of Rio Grande do Sul in Porto Alegre.*

***Abstract.** This paper reports an ongoing research in which the main objective is to discuss the use of the software “MuseScore” as a pedagogic resource in Harmony classes. The action research methodology was adopted and partial results show that the main advantage in the use of “MuseScore” is the possibility of performing sound experiments on the studied contents, optimizing time while developing Harmony exercises. The possibility of an immediate sound response also proved to be a positive aspect of this resource, and it is an important motivation factor for the students' involvement in performing their tasks.*

***Keywords:** The teaching of Harmony, MuseScore, Music and technology, Score editor.*

***Resumo.** Este trabalho é o relato de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é discutir sobre o processo de inclusão e os impactos do uso do software “MuseScore” como recurso para o ensino de Harmonia no contexto do curso Técnico em Instrumento do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus de Porto Alegre. A metodologia adotada foi a da pesquisa-ação, e os resultados parciais apontam que o uso do software oferece como principal vantagem no processo de ensino de Harmonia a possibilidade de realizar experimentações sonoras durante a realização de exercícios, otimizando o tempo de execução das tarefas e proporcionando o simultâneo desenvolvimento de esquemas perceptivos desejáveis a uma melhor compreensão dos conteúdos. A possibilidade de uma resposta sonora imediata também mostrou-se um aspecto positivo deste uso, figurando como um importante fator de motivação para o envolvimento dos alunos na realização das tarefas, uma vez que propicia resultados musicais mais próximos da realidade musical dos alunos.*

***Palavras-chave:** Ensino de Harmonia, MuseScore, Música e tecnologia, Editor de partituras.*

1. Introdução

Este trabalho relata experiências e traz reflexões originadas no âmbito do projeto de pesquisa “Ensino de Teoria e Percepção Musical apoiado pelo *software MuseScore*: viabilidade e possibilidades”¹, que encontra-se em andamento junto ao curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre (IFRS-POA). O projeto teve início no ano de 2018, motivado por situações vivenciadas ao longo das aulas das disciplinas de Teoria Musical I, II, III e IV e Percepção Musical I e II no ano de 2017.

Especialmente no trabalho com as disciplinas Teoria Musical III e IV, nas quais o conteúdo programático prevê o ensino de aspectos de contraponto e harmonia, o *software MuseScore* foi utilizado informalmente pelos alunos como recurso para realização de exercícios. Diante de uma resposta positiva a respeito desse procedimento, emergiu a necessidade de se realizar um estudo organizado sobre as possibilidades de utilização do *MuseScore* como recurso didático e ferramenta de estudo para os alunos, viabilizando a avaliação de seus impactos sobre o desenvolvimento da compreensão dos conhecimentos abordados.

Como objetivo geral, este trabalho propõe refletir sobre a utilização do *software MuseScore* como ferramenta auxiliar no desenvolvimento da compreensão de conceitos Harmonia. Para tanto, descrevemos algumas atividades que envolveram o uso do *software* nas aulas de Teoria Musical III e refletimos sobre os resultados obtidos nessas atividades, assim como sobre as impressões registradas pelos estudantes.

2. A pesquisa: procedimentos e caracterização do campo

Para realização desta pesquisa, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação. Pesquisas desenvolvidas nessa metodologia têm como característica uma estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e os participantes da situação-problema estão envolvidos de modo participativo e desenvolvem ações controladas com a finalidade de oferecer respostas ao problema identificado (Thiollent 1986, 14-15). Assim, nesta investigação os pesquisadores, com influência direta dos participantes, vêm desenvolvendo percursos de ação pedagógica para o ensino de elementos de Harmonia na disciplina Teoria Musical III, utilizando o *software MuseScore* como principal recurso didático. Pretende-se que, para além do foco sobre os conteúdos teórico-musicais, a utilização do *software* possa proporcionar uma relação mais direta entre esses conteúdos, enquanto vias de estruturação musical, e sua manifestação sonora. Assim, a pesquisa aqui relatada busca avaliar os usos do *software* que foram desenvolvidos a partir da interação entre pesquisadores e alunos e seus impactos sobre o desenvolvimento de habilidades de escuta, leitura musical e reflexão teórico-musical dos participantes.

O contexto em que esta pesquisa se situa é o de um curso técnico voltado à formação musical profissional, no qual, mormente os alunos têm idades a partir de 18 anos,

¹ Este projeto é coordenado pela autora deste trabalho e conta com uma equipe formada pela professora Maria Amélia Benincá de Farias e pelo bolsista Gilnei Cardoso de Fraga, tendo sido contemplado pelo Edital PROPPi n.º 77/2017 – Fomento Interno 2018/2019. Agradeço ao imenso apoio e à parceria na realização da pesquisa e nas reflexões elaboradas por esta equipe.

possuem Ensino Médio completo e já atuam profissionalmente como músicos ou assim tencionam. Poucos alunos possuem contato prévio com o ensino formal de música e em geral apresentam conhecimentos pouco sistematizados sobre música. Assim, é frequente haver turmas em que há vários iniciantes nesse tipo de estudo, que não possuem segurança no uso da notação e ainda carecem de um desenvolvimento mais sólido da imagem aural. Especialmente neste trabalho, nosso foco volta-se à turma de Teoria Musical III, atendida durante o semestre 2018/1, que conta com 13 alunos estudantes de flauta doce e violão.

Os dados foram produzidos a partir das interações entre pesquisadores e os alunos da disciplina, registrados em diários de campo e analisados continuamente a fim de possibilitar a elaboração, revisão e re-elaboração das estratégias e planos de ação. Durante o semestre os estudantes responderam a um questionário sobre o uso do *MuseScore* nas aulas, complementando a avaliação de suas impressões a respeito do processo do qual participam.

3. Inquietações sobre a atuação no ensino de Harmonia

Ao iniciar o trabalho com a disciplina de Teoria Musical III, cuja ementa preconiza o “aprendizado de elementos teóricos aplicados à estruturação musical, vinculados ao estudo da harmonia no sistema tonal” (Instituto Federal, 2017, 71), foram despertadas inquietações advindas de nossa própria experiência no estudo do assunto durante a graduação. Tendo participado de um processo de instrução no qual a principal estratégia de ensino era a realização de exercícios mais matemáticos do que musicais, além de desvinculados de uma manifestação sonora durante sua construção, nosso maior receio era o de acabar submetendo os alunos a um processo igualmente afastado de um objetivo musical. Penna (2015, 60) provoca a reflexão sobre esse tipo de ensino de Harmonia a partir de uma cena, bastante comum em classes que abordam esse conteúdo:

Sentado à mesa, com lápis e papel de música, o estudante “calcula” qual deve ser o próximo acorde num exercício de harmonia. Mas a harmonia é realizada como um perfeito exercício de bolas na pauta, sem a menor ideia de como soa o que está sendo grafado/representado; a “descoberta” de sua realidade sonora apenas se dá quando, depois de concluído, o exercício é tocado ao piano (Penna 2015, 60).

Para a autora, o foco desse tipo de exercício recai excessivamente sobre a notação musical e sobre o cálculo de relações matemáticas entre notas a partir de regras a serem memorizadas e compreendidas. Mesmo que, conforme defendido por Burstein (2017, 57), a escrita desse tipo de exercício no estudo de Harmonia ajude a desenvolver a consciência do sentido de movimento nas harmonias, sua realização de maneira tão árida acaba por afastar-se de um resultado musical. Penna ainda afirma que a notação musical nesse processo é importante para amparar a organização dos sons na sua ausência, mas não substitui a concreticidade sonora. A partitura só representa os sons efetivamente quando está ligada a uma imagem auditiva e, quando lida, pode “soar na cabeça”. No entanto, essa conexão imediata entre a leitura e a imagem aural é possível apenas a indivíduos que dispõem de esquemas de percepção prévios, o que nem sempre é o caso dos alunos submetidos a esses modelos pedagógicos. Em geral, esse tipo de

ensino é reconhecido como uma forma “séria” de abordagem da Harmonia no meio acadêmico e permanece pouco questionado, embora se isente de atuar sistematicamente sobre o desenvolvimento desses esquemas perceptivos do quais os alunos carecem e suponha que a prática dos exercícios culminará espontaneamente no surgimento de um ouvido interno (Penna 2015, 61-62).

Em consonância com as inquietações retratadas por Penna, reflexões encontradas no ramo da pedagogia da teoria musical demonstram a emergência de preocupações sobre o ensino de conteúdos de Harmonia, tradicionalmente marcados pela falta de contextualização e de referências sonoras em sua abordagem. Burstein (2017) defende que o problema do ensino de Harmonia não reside na realização de exercícios tradicionais como os de condução de vozes, mas antes à forma como são realizados:

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. (Burstein 2017, 49)

Na mesma linha, Marvin (2016) critica a aridez dos exercícios tradicionais, que se afastam do significado sonoro da notação e do repertório musical real. A autora menciona que as aulas enfatizam exercícios de treinamento, que focalizam a escrita musical, e carecem de exemplos auditivos contextualizados no repertório. Cita também a existência de modelos auditivos não contextuais, que consistem em ouvir elementos como tríades e intervalos isoladamente, fora do contexto de uma peça musical (Marvin 2016, 5-6).

Diante dessas ideias, buscamos estratégias que pudessem minimizar o problema da ausência da música na aula de Harmonia. Acreditamos não ser suficiente que o professor toque os exemplos musicais em aula, ou que apresente uma gravação para ilustrar a exposição dos conteúdos, uma vez que o aluno permaneceria desprovido de meios individualizados para realizar exercícios em aula e teria pouca autonomia para buscar a efetivação sonora do exercício elaborado. Proporcionar que cada aluno pudesse tocar seu instrumento durante a realização dos exercícios resultaria caótico em uma turma com mais de dez estudantes tocando ao mesmo tempo coisas diferentes e descoordenadas entre si. Além disso, aqueles que não tocassem instrumento harmônico poderiam ser prejudicados pela impossibilidade de fazer soar, a partir de uma execução individual, acordes ou a totalidade de um exercício a quatro vozes. Ainda que tocassem instrumentos harmônicos, mesmo assim, determinadas conduções de vozes seriam idiomáticamente bastante desafiadoras para instrumentos como o violão.

Para Burstein (2017b, 82), o uso da tecnologia como recurso tem possibilitado avanços no ensino de teoria musical. Krüger et al. (2003, 163) consideram que as tecnologias educativas são recursos que podem facilitar e instigar o processo de aprendizagem. A partir dessas ideias, optamos por utilizar a tecnologia como recurso para contornar nossas inquietações sobre como tornar mais musical o ensino de Harmonia no contexto da disciplina Teoria Musical III do curso Técnico em

Instrumento Musical, buscando promover a autonomia do aluno ao possibilitar escolhas baseadas também em critérios sonoros - e não apenas em parâmetros puramente “matemáticos”.

4. Delineando estratégias

Segundo Field (2009, 158), atualmente a tecnologia está presente em diversos aspectos da vivência musical, tais como criação, performance e distribuição da música, e seu uso desempenha basicamente dois papéis: o de permitir que se aprimore o desempenho em algo que já existe ou o de permitir que sejam realizadas novas coisas que não eram possíveis sem o uso de determinada tecnologia. Nesta pesquisa, o uso de um recurso tecnológico assumiu o primeiro papel proposto por Field. Ainda que aparente tratar-se de um uso bastante limitado da tecnologia na educação musical, a estratégia adotada é uma tentativa de proporcionar uma solução simples a um problema recorrente no ensino de Harmonia.

Fritsch et al (2003, 142-148), demonstram os tipos de *softwares* que podem ser utilizados como ferramenta educativa, destacando aqueles que regulam a instrução que o estudante receberá, utilizando ou não recursos de inteligência artificial. Estes geralmente consistem em *softwares* que atuam como ambientes de aprendizagem musical, sendo especialmente voltados para fins pedagógicos. No entanto, os autores afirmam que mesmo as tecnologias que não foram originalmente concebidas para uso educacional podem ser utilizadas como ferramenta educativa, a depender de como são incluídas entre as estratégias de uma metodologia de ensino.

Buscando elaborar uma proposta que atendesse aos desafios do ensino de Harmonia em uma perspectiva mais aproximada da experiência sonora, vimos o *software MuseScore* como uma ferramenta passível de aplicação pedagógica. Primeiramente, optamos por esse *software* por ser um recurso do qual os alunos já estavam se aproximando em outra disciplina do curso, Música e Tecnologia I. Outro fator positivo para sua utilização é sua característica de *freeware*, ou seja, de uso gratuito e, portanto, economicamente acessível para instalação nos computadores da instituição e para uso doméstico pelos alunos que possuem computadores. O *software* também é de fácil instalação e sua interface é bastante intuitiva, o que permite que o aluno aprenda rapidamente a usá-lo, sem comprometer o tempo e a concentração destinados ao aprendizado dos conteúdos principais da aula.

O *MuseScore* é um *software* de composição e notação musical gratuito. [...] apresenta alguns recursos interessantes como a inserção de notas pelo mouse ou teclado midi. Um número ilimitado de pautas podendo editar até quatro vozes por pauta. Na janela principal, estão dispostos uma grande quantidade de recursos para inserção rápida de dinâmicas, claves, tonalidades, barras de compasso, indicação de compassos, linhas, arpejos, respirações, acidentes, símbolos, entre outros. As figuras musicais estão também visíveis na janela principal do programa e possuem uma particularidade interessante. Quando colocado o cursor por cima de uma figura musical surge o seu respetivo [sic] nome, semibreve, mínima, semínima, colcheia. (Carvalho 2012, 3)

O *MuseScore* também conta com uma comunidade *online* na qual usuários de todo o mundo disponibilizam e compartilham suas partituras. Assim, é possível encontrar partituras bastante fidedignas de músicas de repertórios bastante diversos, desde corais

de Bach até os mais recentes sucessos do mundo *pop*, que podem ser acessadas pelos alunos para estudo e prática musical. Por fim, o uso de um *software* de edição de partituras demonstra-se adequado para produzir uma resposta sonora imediata e individualizada durante a realização dos exercícios, ainda que utilizando timbres artificiais. A manifestação sonora imediata proporcionada pelo uso desse tipo de *software* é apontada por alguns autores como um dos benefícios da utilização da tecnologia da música na educação musical (Challis 2009; Field 2009; Cooper 2009), afinal, essa resposta possibilita que o estudante avalie suas escolhas e decisões também com base em critérios aurais durante a realização dos exercícios (Cooper 2009, 35). A adoção do *software* possibilita de maneira mais direta uma vinculação entre escrita e som, a qual pode beneficiar o desenvolvimento de esquemas perceptivos complementares às habilidades de leitura musical e reflexão teórica-musical dos estudantes, suprimindo a carência de desenvolvimento de um ouvido interno, já mencionada a partir de Penna (2017, 62).

O *MuseScore* foi utilizado como recurso tanto para a realização de exercícios como para situações de exposição e diálogos sobre os conteúdos abordados. As aulas ocorreram no Audiolab, que consiste em um laboratório de informática especialmente preparado para aulas de música. Esse espaço conta com 10 computadores equipados com teclados controladores conectados a interfaces de áudio, fones de ouvido e um projetor multimídia. A turma de Teoria Musical III contou com 13 estudantes, que se revezavam no uso dos equipamentos do laboratório ou reuniam-se em duplas conforme a limitação imposta pela quantidade de computadores disponíveis.

Ao longo do semestre, o *MuseScore* foi utilizado em três modalidades de atividades:

- Demonstração de exemplos musicais para análise: utilizando recursos de projeção da tela e amplificação do som do computador, obras musicais foram analisadas à luz dos conteúdos estudados. A inserção das partituras no *software*, por meio de recursos de escaneamento de imagem, possibilitou a manipulação das obras originais. Assim, os alunos puderam realizar conjecturas, ouvir e discutir questões como “como soaria se o compositor tivesse escolhido um acorde diferente?”, “e se a peça terminasse com outra cadência?”, “que ajustes teríamos que fazer na melodia se mudássemos alguns acordes?”. Também foi possível isolar vozes para analisá-las individualmente, uma vez que o *software* possibilita a audição de cada canal (*track* ou instrumento) separadamente.
- Realização de exercícios: nesta modalidade, os alunos tinham a oportunidade de interagir com o *software* individualmente ou em duplas, experimentando opções e realizando escolhas relativas aos conteúdos estudados. Foram propostos exercícios de criação de melodias sobre progressões harmônicas dadas pela professora, criação de progressões harmônicas e melodias pelos alunos, harmonização ou re-harmonização de melodias, construção de 3 e 4 vozes livres a partir de progressões harmônicas sugeridas, harmonização coral de melodias selecionadas, com e sem sugestão de progressões harmônicas, e construção de 4 vozes a partir de regras de condução, com e sem sugestão de progressões harmônicas.
- Análise de exercícios realizados: utilizando o projetor multimídia, exercícios realizados pelos alunos foram discutidos pela turma com base nos conteúdos estudados. Problemas identificados eram conferidos tanto do ponto de vista

estrutural como sonoro, e os alunos discutiam coletivamente em busca de soluções.

5. O *MuseScore* na disciplina Teoria Musical III: abordagem da Harmonia

Para este trabalho, trazemos um recorte de duas propostas desenvolvidas em momentos distintos do semestre da disciplina. A primeira, realizada ao final do primeiro bimestre, consistiu em uma experiência de rearmonização da melodia da canção *Amazing Grace*. A segunda situação deste recorte ilustra o trabalho final da disciplina, no qual os alunos deveriam compor uma harmonização coral para uma melodia extraída de uma das harmonizações corais de Bach, com uma progressão harmônica sugerida.

5.1. Proposta 1: rearmonização de melodia - exercício coletivo

A turma realizou a apreciação da canção *Amazing Grace* com uma harmonização simplificada. A seguir, os alunos deveriam sugerir possibilidades de enriquecimento harmônico com acréscimo de acordes substitutos diatônicos e subdominantes ou dominantes individuais. Nesta proposta, os alunos receberam um arquivo contendo a melodia da canção e um acompanhamento com acordes em bloco e arpejos, em timbre de piano (Figura 1). Primeiramente ouviriam a canção com a harmonização básica e, a seguir, poderiam experimentar construir os acordes e ouvir como soariam. A realização coletiva serviria de modelo para que posteriormente pudessem realizar exercícios análogos de maneira individual.

Após interagir com o conteúdo e a proposta do exercício no *software*, os alunos discutiram possibilidades de enriquecimento harmônico do acompanhamento. Cada sugestão foi aplicada à partitura no *MuseScore*, permitindo que a construção dos acordes fosse visualizada e em seguida ouvida por todos para avaliação. Ao final da atividade, a harmonização resultante contou com os elementos propostos - acordes de funções primárias, secundárias e dominantes individuais - a partir das sugestões dos alunos. Posteriormente o resultado sonoro da harmonização foi avaliado por meio de apreciação musical, avaliado e aprovado pela turma.

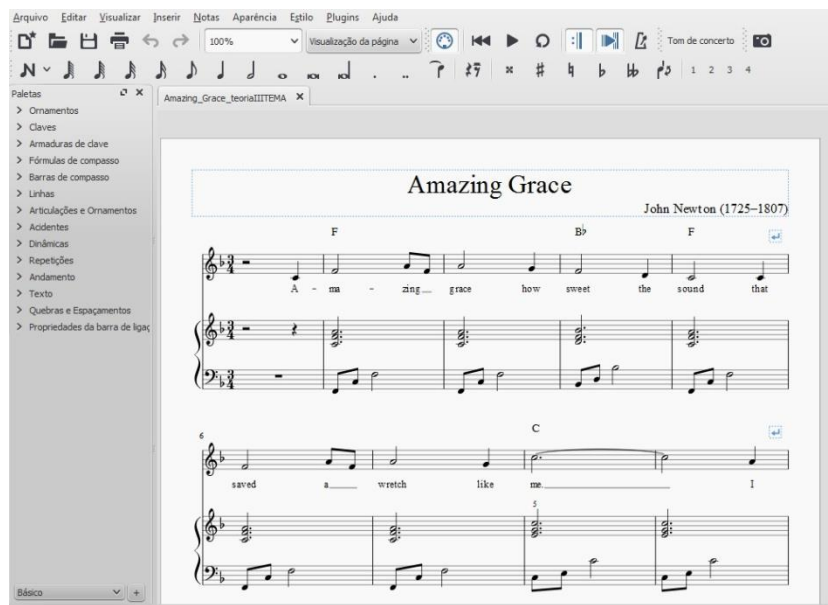


Figura 1: Interface com trecho da melodia em harmonização simplificada

5.2. Proposta 2: condução de vozes - exercício individual

A melodia do coral B.A. 39 n.º 3 (*Ach Gott und Herr*) foi extraída da harmonização coral realizada por Bach e transcrita utilizando o *MuseScore*. Os acordes básicos da harmonização original foram utilizados como sugestão para que os próprios alunos realizassem sua própria condução de vozes, anotados por meio da cifragem cordal sobre as notas da melodia. Cada estudante recebeu um arquivo contendo a melodia no soprano e as cifras dos acordes, mais três pautas para as vozes de contralto, tenor e baixo (conforme Figura 2). Convencionou-se que seria possível modificar a progressão, substituindo acordes, caso houvesse preferência por sonoridade diferente da sugerida. As regras de condução de vozes restringiram-se àquelas propostas por Koellreutter (2008).

Durante a realização deste exercício, chamou atenção o fato de que alguns alunos, ao tentar construir os acordes de D e D7 presentes em diversos pontos da harmonização sugerida, esqueceram de acrescentar o sustenido necessário na nota fá quando foi utilizada em uma das vozes. Quando ouviram o resultado sonoro, perceberam a falha na relação entre a cifra e a escrita das vozes, relatando que ouviam um acorde menor no lugar do acorde maior proposto. Questionados sobre a solução para o problema, lançaram duas possibilidades: (1) manter o acorde Dm resultante da sobreposição de vozes e corrigir a cifra cordal, permanecendo apenas com acordes diatônicos da tonalidade de Dó Maior e evitando a dominante individual do acorde G, ou (2) acrescentar o sustenido na nota fá, mantendo a harmonia sugerida. As escolhas entre essas duas formas de corrigir o problema ocorrido foram tomadas tanto com base em critérios auditivos - “prefiro tal sonoridade” - como em critérios advindos do conteúdo - “quero que haja ênfase sobre o acorde G, com a utilização da sua dominante individual” ou “prefiro que haja apenas uma cadência interrompida sem preparação, utilizando apenas os acordes diatônicos da tonalidade principal”.



Figura 2: Interface contendo o arquivo-base para realização do exercício individual

Percebe-se que os exercícios propostos são bastante tradicionais, mas a inserção do *software* como recurso tornou-os mais dinâmicos e possibilitou sua vinculação imediata a um significado sonoro, aliviando o peso dado à busca pela coesão “matemática” das regras. O conteúdo permaneceu presente, balizando as escolhas dos alunos, mas a possibilidade de uma experiência sonora simultânea à operação racional sobre os exercícios tornou o processo mais motivador. Buscamos, assim, equilibrar a relação entre o domínio dos conteúdos e o uso da tecnologia como mediadora do resultado sonoro, atentos a uma advertência assinalada por Burstein: tanto a ênfase em ferramentas teóricas e terminologia musical, como um fim em si mesmas, quanto o uso da tecnologia, quando conduzido de maneira inadequada, correm o risco de interferir negativamente na interação com a música ou, ainda, de tornar a aprendizagem musical demasiadamente mecânica e impessoal (Burstein 2017b, 83).

6. Resultados parciais

Na segunda metade do semestre, os alunos responderam a um questionário no qual deveriam expressar suas impressões sobre o uso do *software*. Em geral, os alunos apontaram que o uso do *software* teve impactos positivos sobre sua aprendizagem, sobretudo por permitir um resultado sonoro imediato quando realizam exercícios, tanto na experimentação com acordes como na composição de exercícios a vozes. Tais aspectos podem ser confirmados quando observamos as seguintes manifestações dos alunos:

- “A sobreposição e criação de diferentes vozes fica muito mais fácil com o *software*, uma vez que você não tem, na maior parte das vezes, pessoas disponíveis para tocar um arranjo enquanto você cria.” (LB)
- “Geralmente eu uso o *MuseScore* para ter melhor compreensão rítmica de frases musicais ou para ouvir vozes sobrepostas.” (FT)

- “Para os exercícios de formação de acordes, utilizo o *MuseScore* para ouvir as sonoridades e testar cadências. [...] colabora porque consigo escutar o que está escrito na pauta instantaneamente e perceber se há alguma nota errada.” (RT)

Durante a realização da pesquisa também foi possível observar a construção dos seguintes aspectos:

- Aumento gradual da fluência no uso do *software*: nas atividades iniciais, os alunos ainda se deparavam com obstáculos no uso do *software*, devido ao pouco costume com atalhos e ferramentas; a exploração e o uso recorrente levaram a um aumento da fluência que culminou com o prazer de utilizar o *MuseScore* para a realização das tarefas
- Otimização do tempo: a possibilidade de uma resposta sonora imediata durante a realização dos exercícios poupou o tempo que seria investido caso os alunos buscassem conferir o resultado em seus instrumentos; idas e voltas entre o papel e o instrumento foram substituídas pelo simplificado ato de clicar com o mouse para ajustar as notas e selecionar o botão *play*; quando necessário, o exercício finalizado poderia ser tornado música por meio dos instrumentos reais, já com os ajustes realizados diretamente no *software*;
- Domínio de uma ferramenta útil à atuação profissional: tanto nos questionários como ao longo das aulas os alunos relataram ter utilizado o *MuseScore* como recurso para composição, elaboração de arranjos e transcrição de partituras a serem utilizadas em sua prática como intérpretes ou como professores de música;
- Aprimoramento de esquemas perceptivos: com o uso do recurso sonoro do *MuseScore*, combinado ao estudo dos conteúdos, os alunos passaram a relacionar mais diretamente os elementos presentes na partitura e conceitos musicais a seus significados sonoros; assim, pode-se afirmar que o *software* contribuiu para o aprimoramento da percepção musical dos alunos;
- Motivação e engajamento dos alunos na busca por resultado sonoro: exercícios que seriam simplesmente cumpridos e em seguida abandonados foram tomados como pequenas obras musicais que os alunos buscavam fazer soar bem; perseguindo resultados sonoros satisfatórios, os alunos sentiam-se motivados a perseverar na atividade, mesmo que já a tivessem cumprido de acordo com as regras propostas.

7. Considerações finais

Os resultados parciais obtidos ao longo de um semestre da disciplina de Teoria Musical III permitiram observar que o *MuseScore* é um recurso viável para uso na tentativa de superar a carência de significado sonoro no ensino de Harmonia. Embora não seja um *software* originalmente concebido para finalidades educativas, presta-se facilmente a esse uso, desde que utilizado como parte de um conjunto de ações pedagógicas. Também é importante ressaltar que o *software* não substitui totalmente a realização de exercícios com auxílio de instrumentos musicais ou vozes, pois tais práticas são indispensáveis ao aprimoramento do ouvido interno. Ainda que seu papel neste contexto pareça limitado ao de uma versão digital do caderno de música, sua utilização nas aulas contribuiu para minimizar os problemas apontados na literatura, tais como a carência de referência sonora imediata e individualizada durante a realização de exercícios em aula,

possibilitando a vinculação dos conteúdos a suas manifestações sonoras e auxiliando o desenvolvimento perceptivo dos alunos.

Visando a perspectivas futuras, pretendemos dar prosseguimento a esta pesquisa, aprofundando as investigações sobre os impactos das atividades realizadas com o *MuseScore* e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo-musical dos alunos, bem como buscando novas modalidades de utilização desse *software* para o aprimoramento do ensino e do estudo de conteúdos como os exemplificados neste trabalho.

Referências

- Burstein, Poundie. 2017a. “Realidade e fantasia na classe de teoria musical tradicional”. In: *Teoria e análise musical em perspectiva didática*, Ilza Nogueira, Ilza e Guilherme S. de Barros (org.). Salvador: TeMA, 47-72.
- _____. 2017b. “Tendências na pedagogia da teoria da música em cursos de graduação na América do Norte”. In: *Teoria e análise musical em perspectiva didática*, Ilza Nogueira, Ilza e Guilherme S. de Barros (org.). Salvador: TeMA, 79-83.
- Carvalho, Carlos Lameira. 2012. *MuseScore*, ferramenta cognitiva para aquisição e mobilização de conceitos musicais no 1.º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo, Portugal.
- Challis, Mike. 2009. “The DJ factor: teaching performance and composition from back to front”. In: *Music Education with Digital Technology*, John Finney e Pamela Burnard, (ed.). Londres: Continuum International publishing Group, 65-75.
- Cooper, Louise. 2009. “The gender factor: teaching composition in music technology lessons to boys and girls in Year 9”. In: *Music Education with Digital Technology*, John Finney e Pamela Burnard, (ed.). Londres: Continuum International publishing Group, 30-40.
- Field, Ambrose. 2009. “New forms of composition, and how to enable them”. In: *Music Education with Digital Technology*, John Finney e Pamela Burnard (ed.). Londres: Continuum International publishing Group, 156-168.
- Fritsch, Eloi, Luciano Flores, Evandro Miletto, Rosa Maria Vicari, e Marcelo Pimenta. 2003. “*Software* musical e sugestões de aplicação em aulas de música”. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*, organizado por Liane Hentschke e Luciana Del Ben, (org). São Paulo: Moderna, 141-157.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2017. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Instrumento Musical.
- Koellreutter, Hans Joachim. 2008. *Harmonia funcional*: introdução à teoria das funções harmônicas, 4ª ed. São Paulo: Ricordi do Brasil.
- Krüger, Suzana Ester, Roseli de Deus Lopes, Irene Ficheman, e Luciana Del Ben. 2003. “Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de *software* educativo-musical”. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*, Liane Hentschke e Luciana Del Bem (org.). São Paulo: Moderna, 158-175.
- Marvin, Elizabeth West. 2016. “O Que Eu Sei Hoje: Reflexões sobre a Pedagogia da Teoria da Música”. *Musica Theorica* 1:2, Salvador: TeMA, 1-17.
- Penna, Maura. 2015. *Música(s) e seu Ensino*. 2.ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- Thiollent, Michel. 1986. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

AUTORES

BREVES APRESENTAÇÕES

Achille Picchi é Doutor pela UNICAMP/SP, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (1996), Bacharel em Piano pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1973), Bacharel em Letras (Português/Inglês) pela Organização Santamarense de Educação e Cultura (1973) e Licenciado em Educação Artística pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1973). Atualmente é professor Assistente Doutor do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. Tem grande experiência profissional como professor universitário nas áreas de composição, história da música, teoria e análise musical. Pianista de carreira nacional e internacional, também é regente, compositor e musicólogo.

Alfredo Ribeiro é Bacharel, Mestre e doutorando em Música (contrabaixo) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Como contrabaixista, participou de *masterclasses* com importantes nomes do instrumento como Diana Gannet, Mark Morton, Volkan Ohon e Frank Proto. Estreou internacionalmente obras e arranjos de compositores como o Professor Doutor Fausto Borém e do compositor português João Pedro de Oliveira. Como compositor, recebeu em 2014 menção honrosa em uma das mais importantes competições de composições eletroacústicas do mundo (Musicanova Competition) que é realizada na cidade de Praga, República Checa e em 2015, estreou internacionalmente uma de suas obras na principal convenção de contrabaixistas do mundo, Convenção da ISB - *International Society of Bassists* na cidade de Fort Collins, Colorado, EUA. Como pesquisador, tem inúmeros artigos publicados nos principais congressos de pesquisa em música do Brasil e em 2015, recebeu menção honrosa na *Paper Competition* da convenção da ISB - *International Society of Bassists*.

Carlos Aleixo dos Reis é Professor Associado de viola da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Artes Musicais (Performance/Viola, USA), foi chefe de naipe das violas da Orquestra de Câmara MUSICOOP (1995 a 2003). Como solista já esteve à frente da Orquestra da Escola de Musica da UFMG, Fairfax Symphony Orchestra (USA), Orquestra de Câmara SesiMinas/Musicoop, Orquestra de Câmara BDMG, Orquestra Sinfônica do Estado de Minas Gerais e Orquestra Sinfônica Nacional do Teatro Claudio Santoro/Brasília. Entre os anos de 2004 e 2006, atuou como spalla do naipe de violas na *Loudon Symphony Orchestra*, USA. Lecionou como professor adjunto de viola na Shenandoah University, USA e professor de cordas na *Loudon County Public School* (2003 a 2006). Nos anos de 2013 a 2016, foi convidado a participar do *International Viola Congress* e *Primorose Competition* na cidade de Los Angeles e em Cremona/Italia. Como regente e solista, realizou e organizou a 1.ª Turnê Americana da Orquestra Jovem Gerais (NY, Pensilvania, Yale University, Washington/DC e Chicago). Tem atuado como professor de viola em festivais no Brasil, apresentando *master classes* e palestras em performance do instrumento. Em sua formação, reconhece importantes professores: Jose Maria Florêncio, Alberto Pinchas Jaffe, Marco Antônio Lavigne, Kenneth Sarch, Tibor Vaghy, Csaba Ederlyi, Paul Cortese e Doris Lederer. Participou de cursos com Karen Tuttle, Kim Kaskashian, Jeffrey Irvine e Jersy Kosmala.

Cleisson de Castro Melo é professor da UFCG. Mais conhecido como Son Melo, é Doutor em Composição pela Universidade Federal da Bahia, com período sanduíche (PDSE-CAPES) na Universidade de Helsinki. Está ligado aos grupos de pesquisa PAMVILLA, sob coordenação do Prof. Paulo de Tarso Salles; Semiotics of Cultural Heritage sob coordenação do Prof. Eero Tarasti; e NEMUS (Núcleo de Estudos Musicais) sob coordenação do Prof. Pablo Sotuyo Blanco. Membro do ISI (International Semiotics Institute), IASS-AIS (International Association for Semiotic Studies) e do Musical Signification (ICMS). Também está contribuindo com a Academy of Cultural Heritage (ACU) dirigida pelo Prof. Eero Tarasti. Tem experiência na área de Artes com ênfase em Composição Musical, Análise Musical, Semiótica da Música e Produção Musical. Algumas de suas obras já foram executadas pelo OSUFBA e grupos de câmara. Contrabaixista, arranjador e produtor musical, atua no cenário musical profissionalmente desde 1993, contabilizando mais de 40 CD's neste percurso. Já acompanhou artista como Alexandre Leão, Jurandir Santana (Espanha), Jeff Decker (USA), Ivan Houl, Don Lula Nascimento e Avant Garden Jazz Band, Inter-Jazz, André Bernard, Manuela Rodrigues, dentre tantos outros, pelo Brasil e exterior. Tem larga experiência em estúdio e gravação, com conhecimentos sobre sistemas analógicos e digitais de gravação, edições e pré/pós produção.

Demétrius Alexandre da Silva Souza é violonista, compositor e professor licenciado em Música pela UFMS. Durante a graduação desenvolveu projetos de iniciação científica objetivando a relação entre performance e análise musical e a intertextualidade na composição musical (tema de seu trabalho de conclusão de curso). Foi monitor das disciplinas Harmonia e Análise musical. Como solista e camerista, atua em concertos na capital e interior do Mato Grosso do Sul.

Edson Queiroz de Andrade foi aluno de violino de Mário Vieira, José Mattos, Maria Durek e Paulo Bosisio. É Mestre em Artes e Doutor em Música (Pedagogia e Performance do Violino) pela Universidade de Iowa (EUA), sob a orientação de Leopold La Fosse. É Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais e participa regularmente como professor e violinista em cursos e festivais e música pelo Brasil. Tem atuado também como solista e spalla convidado de orquestras como a Orquestra de Câmara Opus, a Orquestra Sinfônica de Minas Gerais, a Orquestra de Câmara Sesiminas, a Orquestra de Cordas do IV Gramado In Concert, e a Orquestra de Cordas d 6.º Festival de Maio. Integra, ainda, o duo violino/piano com sua esposa, a pianista Valéria Gazire.

Flávio Fernandes de Lima é professor do Instituto Federal de Pernambuco, professor aposentado pelo Conservatório Pernambucano de Música, ex-músico da Orquestra Sinfônica do Recife. Bacharel em Música (UFPB), Licenciado em Música (UFPE), Pós Graduado em Coordenação Pedagógica (UNICAP), Mestre e Doutorando em Composição Musical (PPGM-UFPB).

Italan Carneiro Bezerra é professor e coordenador do curso de Instrumento do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, Campus João Pessoa. É Doutor em Música na subárea de Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Especialista em Educação a Distância pelo SENAC-PB e em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Integrado de

Tecnologia e Pesquisa - CINTEP. Bacharel (com Láurea Acadêmica) em Percussão Erudita pela Universidade Federal da Paraíba e Licenciado em Bateria pela Universidade Federal da Paraíba, também é Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atua ainda como músico instrumentista no cenário musical paraibano.

Iully Araújo Benassi cursa atualmente a Graduação em Música (Bacharelado) com habilitação em Instrumento na Universidade de São Paulo.

João Svidzinski é compositor, pesquisador e intérprete de música eletroacústica. Bacharel em contrabaixo pela Universidade de São Paulo em 2011, Svidzinski é Doutor em composição e informática musical pelo CICM - Centre de recherche informatique et création musicale - em Paris. Sua área de pesquisa é essencialmente o repertório musical digital, especialmente de obras eletroacústicas e mistas com uso da informática. Atualmente é organizador dos projetos científicos da MSH PN - Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord - que enquadram a temporada atual de concertos do CICM. Svidzinski é professor pesquisador colaborador de composição eletroacústica e informática musical na Universidade de Paris 8.

José Orlando Alves é Bacharel e Mestre em Composição pela UFRJ e Doutor em Música – Processos Criativos – pela UNICAMP (2005). Professor Associado de Composição Musical da UFPB. Faz parte do Grupo *Prelúdio 21*. Premiado em 1.º lugar no “Primeiro Concurso FUNARTE de Composição” (2001). Recebeu Menção Honrosa no “Concurso Nacional de Composição Camargo Guarnieri”, promovido pela Orquestra Sinfônica da USP. Em 2014 foi premiado no “Concurso Funarte de Composições Clássicas” com a obra *Concerto Grosso*, estreada na Bienal da Música Brasileira em 2015. Publicou em diversas revistas (*Música Hodie, Opus, Debates, Claves*) e em diversos anais dos congressos da ANPPOM.

Lourival Lourenço Júnior é mestrando em música na área de Teoria e Análise, sob a orientação do Prof. Dr. Achille Guido Picchi, no Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP. É Bacharel em violão pela UNESP (orientação da Prfa. Dra. Gisela Gomes Pupo Nogueira) e formado em violão pelo Conservatório de Tatui.

Maria Amélia Benincá de Farias é Bacharel em Música (Piano) pela UFRGS e Mestre em Música (Educação Musical) pela mesma universidade. É docente EBTT com dedicação exclusiva do IFRS - Campus Porto Alegre.

Paula Cordeiro é Bacharel em violino (UFMG), mestre em Música (Performance Musical, UFMG) e doutoranda em música, com bolsa da Capes (Performance Musical, UFMG). Em 2012 foi selecionada para o Jovem Músico BDMG. Participou como violinista convidada da Orquestra de Câmara Sesiminas, Orquestra Sinfônica de Minas Gerais, Orquestra de Câmara de Ouro Branco e Orquestra de Câmara Opus. Participou de festivais de música no Brasil e exterior. Foi selecionada para participar, como bolsista, da Academia Internacional Helmuth Rilling (Chile) em abril de 2014, tocando em concertos nas cidades de Frutillar, Temuco e Santiago do Chile. Em janeiro de 2015, também como bolsista, participou da Orquestra Academia Internacional Teatro del Lago

(Chile), apresentando “O Pássaro de Fogo” de Stravinsky com regência de Mischa Santora em Frutillar e Santiago do Chile.

Robison Poreli Moura Bueno é professor, regente e pianista. É graduado em Direito e em Música. É mestre em musicologia e, atualmente, doutorando pela USP, sob a orientação de Rodolfo Coelho de Souza. Em Londrina-PR, trabalhou como pianista, com música solo, música de câmara e música coral. Também deu aulas em colégios, conservatórios e escolas livres. Entre 2012 e 2014 foi diretor da Escola Municipal Livre de Música de Arujá-SP e Professor I na Escola Técnica Estadual de Artes de São Paulo (ETEC de Artes). Atualmente, é professor de Artes/Música no Instituto Federal de São Paulo, campus São Paulo.

Rodolfo Coelho de Souza é Mestre em Musicologia pela Escola de Comunicações e Artes da USP e Doutor em Composição pela *University of Texas at Austin*, onde também realizou estágio de pós-doutorado sob a orientação de Elliot Antokoletz e Russell Pinkston. Professor Titular do Departamento de Música da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto, 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 o Editor do periódico eletrônico da TeMA, “Musica Theorica”.

Suelena de Araujo Borges Horn é Mestre em Música - Educação Musical pela UFPB (2016), Especialista em Artes e Educação Física na Educação Básica pela FAGED/UFRGS (2008) e Licenciada em Música pela UFRGS (2005). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRS-Campus Porto Alegre, leciona Percepção Musical, Teoria Musical e Teclado no Curso Técnico de Instrumento, atuando também no programa de extensão “Projeto Prelúdio”, nas disciplinas Teclado e Laboratório Musical e na Orquestra Infantil.

ANEXOS

RELATÓRIO DE GRUPO DE TRABALHO

A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM TEORIA E ANÁLISE DA MÚSICA

Em sua programação, o III Encontro da TeMA incluiu uma reunião de “Grupo de Trabalho” para discutir, especificamente, “A Formação Acadêmica em Teoria e Análise Musical”. Esta reunião deveria também estimular a formação de um Grupo de Estudos da Associação dedicado ao “Ensino de Teoria e Análise da Música”. Realizada às 8:30 horas do dia 4 de outubro de 2018, sendo coordenada pelas professoras Carole Gubernikoff (UNIRIO) e Maria Lúcia Pascoal (UNICAMP), a reunião contou com as seguintes presenças: Demétrius Alexandre da Silva Souza; Ilza Maria Costa Nogueira (UFPB); Italan C. Bezerra (IFPB); João Svidzinsky (CICM/MUSIDANSE-França); Jorge Antunes (UnB); José Orlando Alves (UFPB); José Pedro Guimarães Porto (UFPB); Luã Nóbrega de Brito (UFPB); Marcílio Onofre (UFPB); Marcos Célio Filho (UFCG); Marcos Nogueira (UFRJ); Maria Alice Volpe (UFRJ); Maria Amélia Benincá de Farias (IFRS); Maryson José Siqueira Borges (UFPB); Ricardo M. Bordini (UFMA); Robison P. M. Bueno (USP); Rodolfo N. Coelho de Souza (USP); Suelena de Araújo Borges Horn (IFRS); Valério Fiel da Costa (UFPB).

Professores e alunos participantes relataram suas experiências, fizeram críticas e sugestões, levantando, inicialmente, questões abrangentes em relação ao funcionamento atual dos cursos Graduação e Pós-Graduação em Música, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, e dos cursos técnicos dos Institutos Federais.

1. Considerações

A reunião iniciou por considerações gerais, colocadas espontaneamente pelos participantes, que não disseram respeito estritamente ao ensino teórico, mas ao escopo dos cursos de música de uma forma generalizada. Por exemplo, questionou-se: o que leva o aluno a estudar música hoje? Estariam os cursos atentos às culturas locais? Estariam preocupados com a sua funcionalidade na comunidade onde se inserem? Diante das práticas culturais brasileiras muito distintas, que repertórios deve-se abordar? Onde inserir a música popular, em aulas com profissionais do gênero? Em cursos específicos?

Especificamente, que podem se resumir e direcionar aos seguintes tópicos:

1.1 Graduação/Pós-Graduação

Considerando o alunado, há diferentes dos tipos de estudantes que frequentam as disciplinas de Música. Há os que pretendem se tornar profissionais da área e os que não têm esta finalidade. E dentre os primeiros, há aqueles cujo interesse específico é somente a música popular, negligenciando o conhecimento pelos demais gêneros; e os que têm interesse em conhecer e praticar os distintos gêneros de música, de diferentes culturas, estéticas e épocas históricas.

Quanto à vocação da Graduação, considerou-se que deve ser a ‘formação profissional’; no entanto observa-se que os cursos estão hoje mais voltados ao preparo à pós-graduação e à pesquisa, não chegando a desenvolverem-se de forma aplicada, onde a teoria deveria voltar-se ao conhecimento do repertório enquanto produção composicional, culturalmente e historicamente localizada.

Com respeito à ideia da formação acadêmica em Teoria e Análise da Música, surge o questionamento: deveria estar na graduação ou na pós-graduação? Para que finalidades este profissional estaria sendo formado? Onde colocar o profissional de formação especializada em Teoria e Análise da Música? Finalmente, considerou-se que a formação acadêmica em Teoria e Análise da Música requer a construção de uma sólida base musical, o que poderá ser definido pelos programas de cursos (O que se entende por base musical? Que conhecimentos seriam necessários?).

Considerando a questão do mercado de trabalho, questiona-se se a universidade precisa ficar “refém” do mercado?

1.2. Licenciatura em Música

Em geral, os cursos de Licenciatura são densos, com grande número de oficinas, voltados para a Educação Musical (leia-se “Iniciação”); não visam à formação musical mais geral dos alunos, e estes sentem a necessidade de uma reforma nos currículos. Atualmente, o curso não possui um perfil definido. Sugeriu-se que o aluno somente curse a Licenciatura após o Bacharelado, pois a Licenciatura não pode ser considerada (como tem sido) um “Bacharelado de segunda classe”. Diante disso, é possível propor cursos de Teoria e Análise da Música? Considera-se que sim, a depender de uma base sólida.

1.3. Curso técnico profissionalizante em Música

Considera-se que o foco do ensino da Teoria e Análise da Música (considerada do ponto de vista dos distintos sistemas composicionais) deve encontrar-se na Graduação. Entretanto, professores do segmento relatam que existe motivação dos alunos para as aulas de teoria. O que deveria ser a formação teórica nos cursos técnicos profissionalizantes é uma questão a ser ainda discutida pelo Grupo de Estudos.

2. Problemas e possíveis soluções

2.1 A “aversão” do alunado pela Teoria.

Considera-se que o problema reside principalmente no fato de os conceitos serem apresentados isoladamente, desconexos com a verificação no repertório. Ou seja, a teoria da Música é apresentada com uma finalidade em si mesma, não sendo mostrada sua aplicação prática.

2.2 O desnivelamento do preparo teórico nas diferentes modalidades da graduação

Uma possível solução apontada para o nivelamento de informação e experiência na formação teórica oferecida para as diferentes modalidades da graduação em Música foi a criação de um Núcleo Comum, que inserisse a Teoria e Análise da Música para todas as modalidades (Bacharelado e Licenciatura). Sugeriu-se também a avaliação do perfil do aluno que entra e das provas de seleção, para se pensar como devem funcionar os cursos de música nas universidades brasileiras.

2.3 O material didático e a interação profissional nos cursos técnicos

Professores dos cursos técnicos profissionalizantes apontam a urgência da produção de material didático; observam ainda a necessidade de diálogo constante entre os professores do segmento e com a subárea de Educação Musical.

Quanto ao material didático, foi defendida a ideia de haver um livro de Teoria básica e ainda uma Antologia com obras representativas para prática e conhecimento de repertório nas aulas teóricas.

3. Conclusão

Apesar de ter sido a reunião um mero início de levantamento dos problemas relativos à situação atual do ensino acadêmico de teoria da música em diferentes perspectivas, os participantes concordaram que a discussão constituiu uma oportunidade para se debater o assunto em um nível amplo e através de experiências diversificadas, um estímulo para se aprofundar as questões apresentadas.

Entre os pontos principais do debate, salientaram-se como necessidades: o foco dos cursos; a produção de bibliografia e até antologias de partituras; a prática ao lado da teoria; e a adaptação dos currículos às culturas locais.

Considerou-se, finalmente, a necessidade de que esses pontos ainda sejam muito trabalhados no Grupo de Estudos específico da TeMA, para se chegar a um resultado que contribua para a consolidação da formação acadêmica em Teoria e Análise da Música no Brasil.

PARTICIPANTES

- 01 - Alex Pochat (OCA-BA)
- 02 - Alfredo Ribeiro Silva (UFMG)
- 03 - Bibiana Maria Bragagnolo (UFPB)
- 04 - Carole Gubernikoff (UNIRIO)
- 05 - Catarina Domenici (UFRGS)
- 06 - Cleisson Melo (UFCG)
- 07 - Cristina Capparelli Gerling (UFRGS)
- 08 - Demétrius Alexandre da Silva Souza (UFMS)
- 09 - Didier Guigue (UFPB)
- 10 - Fernando Iazzetta (USP)
- 11 - Flávio Fernandes de Lima (UFPB)
- 12 - Ilza Nogueira (UFPB)
- 13 - Italan Carneiro Bezerra (IFPB)
- 14 - Iully Araújo Benassi (USP)
- 15 - João Svidzinski (CICM-Fr.).
- 16 - José Orlando Alves (UFPB)
- 17 - Jorge de Freitas Antunes (UnB/ABM)
- 18 - Lourival Lourenço Jr. (UNESP)
- 19 - Marcílio Onofre (UFPB)
- 20 - Marcos Nogueira (UFRJ)
- 21 - Maria Alice Volpe (UFRJ)
- 22 - Maria Amélia Benincá de Farias (IFRS)
- 23 - Maria Lúcia Pascoal (UNICAMP)
- 24 - Maura Penna (UFPB)
- 25 - Paula Cordeiro (UFMG)
- 26 - Rainer Patriota (UFPB)
- 27 - Ricardo Mazzini Bordini (UFMA)
- 28 - Robison Poreli Moura Bueno (IFSP)
- 29 - Rodolfo Coelho de Souza (USP)
- 30 - Suelena de Araújo Borges Horn (IFRS)
- 31 - Valério Fiel da Costa (UFPB)

III ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TEORIA E ANÁLISE MUSICAL

“Música Brasileira: Perspectivas Teórico-Analíticas”

João Pessoa – PB, 3 a 5 de outubro, 2018



PROGRAMA

2018	3 Outubro (4. ^a feira)	4 Outubro (5. ^a feira)	5 Outubro (6. ^a feira)
08:30h	<p>CREENCIAMENTO</p> <hr/> <p>ABERTURA (09:15h)</p>	<p>GRUPO DE TRABALHO</p> <p><i>A Formação acadêmica em Teoria da Música</i></p> <p>Coordenadoras: C. Gubernikoff (UNIRIO) M. L. Pascoal (UNICAMP)</p>	<p>SEÇÃO DE COMUNICAÇÕES C</p> <p><i>Perspectivas tecnológicas em teoria e análise musical</i></p> <p>Coordenador: R. Coelho de Souza (USP) Expositores: Bibiana Bragagnolo - Didier Guigue (UFPB); Paula Cordeiro - Carlos Aleixo dos Reis - Edson Queiroz de Andrade (UFMG); João Svidzinski (CICM - FR).</p>
10:00h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10:30h	<p>CONFERÊNCIA</p> <p><i>Intuição e Análise ou Analisando análises ou Quem procura, acha</i></p> <p>Jorge Antunes (UnB - ABM)</p>	<p>RELATO</p> <p><i>Recepção e Disseminação de Teorias da Europa Central no Brasil: Riemann, Schenker e Schoenberg</i></p> <p>Ilza Nogueira (UFPB - ABM)</p>	<p>CONFERÊNCIA</p> <p><i>Dimensões da produção imaginativa musical: movimentos, formas e intenções</i></p> <p>Marcos Vinício Nogueira (UFRJ)</p>
12:00h	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13:45h	<p>Sala Radegundis Feitosa</p> <p>MOMENTO MUSICAL</p> <p><i>Paisagens sonoras de Bellagio: uma escuta brasileira</i></p> <p>Quarteto de cordas: M. Vasconcelos, D. Firmino, D. Espinoza, L. Y. Campos</p>	<p>Sala Radegundis Feitosa</p> <p>MOMENTO MUSICAL</p> <p><i>Teclado verde-amarelo</i></p> <p>José Henrique Martins</p>	<p>Sala Radegundis Feitosa</p> <p>MOMENTO MUSICAL</p> <p><i>Uma flauta, um piano, um encontro à brasileira</i></p> <p>Duo Perazzo-Coelho</p>
14:30h	<p>DEBATE</p> <p><i>O Futuro da Teoria da música na educação formal</i></p> <p>Debatedora: Maura Penna (UFPB) Expositores: Carole Gubernikoff (UNIRIO); Fernando Iazzetta (USP); Rainer Patriota (UFPB).</p>	<p>REUNIÃO - ASSEMBLEIA GERAL</p> <p>(Eleição de Diretoria)</p>	<p>DEBATE</p> <p><i>Interdisciplinaridades nos processos criativos da Música</i></p> <p>Debatedora: Maria Alice Volpe (UFRJ) Expositores: Catarina Domenici (UFRGS); Marcos Nogueira (UFRJ); Valério Fiel da Costa (UFPB).</p>
16:00h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16:30h	<p>SEÇÃO DE COMUNICAÇÕES A</p> <p><i>Perspectivas interdisciplinares em teoria e análise musical</i></p> <p>Coordenador: C. C. Gerling (UFRGS) Expositores: Demétrius A. da Silva Souza (UFMS); Italan Bezerra (IFPB); Lourival Lourenço Jr. - Achille Picchi (UNESP); Robison Poreli M. Bueno (IFSP).</p>	<p>SEÇÃO DE COMUNICAÇÕES B</p> <p><i>Perspectivas sistemáticas em teoria e análise musical</i></p> <p>Coordenador: D. Guigue (UFPB) Expositores: Alfredo Ribeiro Silva (UFMG); Flávio Fernandes de Lima - José Orlando Alves (UFPB); Iully B. Araújo - Rodolfo Coelho de Souza (USP); Ricardo M. Bordini (UFMA).</p>	<p>SEÇÃO DE COMUNICAÇÕES D</p> <p><i>Perspectivas cognitivas em teoria e análise musical</i></p> <p>Coordenador: M. L. Pascoal (UNICAMP) Expositores: Cleisson de Castro Melo (UFCG); Maria Amélia Benincá de Farias (IFRS); Suelena de Araújo B. Horn (IFRS).</p>
19:00h	<p>Sala Radegundis Feitosa</p> <p>CONCERTO DE CÂMERA</p> <p><i>Música Contemporânea da Paraíba</i></p> <p>Grupo Iamaká</p>	<p>Sala Radegundis Feitosa</p> <p>RECITAL</p> <p><i>O piano canta e dança este imenso Brasil</i></p> <p>Cristina Capparelli Gerling</p>	<p>Sala Radegundis Feitosa</p> <p>CONCERTO SINFÔNICO (20:00h)</p> <p><i>Série Augusto dos Anjos</i></p> <p>OSUFPB, Thiago Santos - regente</p>

